



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

ВЕСТНИК

**ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА**



ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА



ISSN 1680-1709 (print)

ISSN 2713-0630 (online)

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

**№ 3(120)
октябрь – ноябрь 2023 г.**

Учредитель
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1182

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2023

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

УДК 811.124:371.27(100)

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.001

М. С. Голикова

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ (NATIONAL LATIN EXAM, EUROPEAN LATIN EXAM И EUROPEAN LATIN LINGUISTIC ASSESSMENT)

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Цель статьи – исследование существующих моделей сертификации по латинскому языку. Для этого были выбраны три наиболее известные системы тестирования: американская National Latin Exam (NLE), европейская European Latin Exam (ELEX), проводимая ассоциацией Euroclassica, и European Latin Linguistic Assessment (EULALIA), организатором которой является Университет Болоньи в рамках программы Европейского союза Erasmus+. Актуальность исследования связана с отсутствием в настоящее время общей системы сертификации по латинскому языку для русскоязычных обучающихся и с вопросом о целесообразности и эффективности языковой сертификации применительно к классическим мертвым языкам. В статье проанализированы и сопоставлены история создания экзаменов, их философия, формат проведения, цели, задачи и содержание. Новизна работы заключается в системном сравнительном исследовании международных экзаменов как нового этапа в истории классического образования. В результате исследования была выстроена история возникновения и развития тестирования по латинскому языку. Выяснилось, что существующие экзамены имеют общую тенденцию – заимствование моделей оценки владения живыми языками для классического языка. Такой подход может быть реализован лишь отчасти, так как латинский язык имеет свой уникальный набор ключевых компетенций, необходимых для освоения. Международная сертификация по латинскому языку – это движение, которое всесторонне влияет на подходы к преподаванию латинского языка.

Ключевые слова: *европейский экзамен по латинскому языку, евроклассика, исследования по языковому тестированию, классическое образование, латинский язык, национальный экзамен по латинскому языку, сертификат NLEX, сертификат NLE, языковое тестирование*

М. S. Golikova

INTERNATIONAL LATIN LANGUAGE PROFICIENCY TESTING SYSTEMS (NATIONAL LATIN EXAM, EUROPEAN LATIN EXAM AND EUROPEAN LATIN LINGUISTIC ASSESSMENT)

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract. The purpose of this paper is to investigate the existing models of Latin certification. For this purpose, three currently known testing systems were chosen: the American National Latin Exam

(NLE), the European Latin Exam (ELEX) conducted by the European Association Euroclassica and the European Latin Linguistic Assessment (EULALIA), which was organized by the University of Bologna within the framework of the European Union Erasmus+ programme. The relevance of the research is due to the lack of a common certification system in Latin for Russian-speaking learners and due to the question of the expediency and effectiveness of language certification in relation to classical dead languages. The article analyses and compares the history of the creation of the examinations, their philosophy, format, goals, objectives and content. The novelty lies in the systematic comparative study of international examinations as a stage in the history of classical education. As a result of the study, the history of the emergence and development of Latin language testing has been constructed. It turned out that the existing examinations have a common tendency: borrowing models of assessment of proficiency in living languages for the classical language. This approach can only be partially realized as Latin has its own unique set of core competencies to master. International Latin language certification is a movement that is comprehensively influencing approaches to Latin language teaching.

Keywords: *European Latin Exam, Euroclassica, studies in language testing, classical education, Latin language, National Latin Exam, NLEX certificate, NLE certificate, language testing*

Введение. В настоящее время классическая филология, в частности преподавание латинского языка, сталкивается с новыми вызовами в связи с изменениями, происходящими в обществе. Развитие интернет-коммуникаций и доступность изучения древних языков – привилегия, которая ранее была доступна только узкому элитарному кругу, а также мобильность в сфере образования и открытость образовательных учреждений для переходов обучающихся подводят к идее о необходимости разработки новых общих систем оценки уровня владения латинским языком. С помощью таких систем оценивания любой человек мог бы получить объективную экспертную оценку своего уровня владения языком и признание своих достижений. В теории, четко сформулированные стандарты каждого уровня должны способствовать изучению латинского языка, помогать преподавателям ставить цели и задачи обучения и содействовать популяризации латинского языка в современном обществе.

Языковое тестирование начало активно развиваться в XX веке в связи с возникновением Европейского союза, так как «единое экономическое пространство требовало от работников знания иностранных языков, подтвержденного соответствующими сертификатами» [3, с. 127]. В конце XX века Советом Европы были выработаны общие стандарты изучения, преподавания и оценки языковых компетенций для всех европейских живых языков – система CEFR [7]. *Тестирование* – это инструмент, которым измеряют и оценивают уровень владения языком, и поле для исследования тонкостей оценки языковых компетенций на стыке прикладной лингвистики, педагогики, филологии и психологии [8]. Под *владением языком* понимается способность точно и надлежащим образом использовать язык в его устной и письменной формах в различных условиях [6]. *Сертификат* – это документ, подтверждающий знание языка в соответствии с принятым стандартом.

Латинский и древнегреческий языки – основа классического образования, однако, поскольку эти языки мертвые, до последнего времени они активно не были включены в систему тестирования, так как цели и задачи их изучения отличаются от таковых у современных языков [2]. В классической филологии оценка уровня владения латинским языком традиционно определяется экзаменами в рамках образовательных учреждений. В последние столетия преподавание латинского языка концентрировалось на грамматико-переводном методе, в котором развитие навыков чтения и понимания превалирует над слушанием и говорением [16, с. 12]. Уровень языкового владения обычно измеряется способностью обучающегося прочитать, перевести и проанализировать определенный оригинальный латинский текст. В то же время тенденция, активно развивающаяся в течение

XX–XXI веков в рамках движения «живой латыни» и распространения обучения «натуральным методом» (по модели обучения современным языкам), логически привела к идее о необходимости сертифицированного определения уровня владения латинским языком по аналогии с подходом, используемым в освоении современных языков [16]. В последние десятилетия возникли и развиваются несколько организаций нового типа, существующих не в узких рамках учебного заведения, а как отдельные сертификационные институты, разрабатывающие системы тестирования: американский – National Latin Exam (NLE), европейский – European Latin Exam (ELEX) и новейший итальянский проект (реализуется с 2019 года) European Latin Linguistic Assessment (EULALIA) – крупнейшие международные экзамены, которые охватывают многоязыковую и разновозрастную широкую аудиторию.

Актуальность исследуемой проблемы. Особенно актуальна тема нашего исследования в ракурсе современных запросов к российскому образованию, в котором в настоящее время не существует аккредитованной системы уровневой сертификации по латинскому языку. Россия имеет богатую историю классического образования и преподавания древних языков. В XXI веке в каждом российском учебном заведении, в котором преподается латинский язык, существуют свои рабочие программы дисциплин и системы оценивания полученных знаний, используются признанные популярные учебники, которые задают направление и планку для преподавания и изучения латинского языка. Ежегодно проводятся олимпиады по латинскому языку, участники которых делятся на группы по уровню сложности (Всероссийская олимпиада по латинскому языку для школьников была разработана и впервые проведена преподавателями кафедры классической филологии Московского государственного лингвистического университета в 1995 году, а в настоящее время проводится поочередно в разных вузах страны). Россия является членом ассоциации Еврокласика и с 2010 года ежегодно участвует в общеевропейском тестировании [1]. В 2018 году участники из России впервые приняли участие в экзамене NLE [4]. Однако все вышеперечисленное (олимпиадное движение, участие в заграничных экзаменах) никак нельзя назвать общепринятой системой определения уровня владения языком или сертификацией. Такое положение дел создает проблемы в студенческих переходах внутри университетских программ, несовпадении школьных программ в разных учебных заведениях и трудности в определении уровня владения языком у обучающихся. Поэтому понимание всех тонкостей существующего зарубежного опыта в данном направлении – это важная задача как для интеграции в международные системы, так и для формирования собственной системы сертификации. Материалы и выводы исследования также могут быть полезны людям, сталкивающимся с иностранными системами образования, они могут помочь разобраться в системе оценивания и сертификации по латинскому языку в высших учебных заведениях и школах Европы и США.

Теоретической базой исследования послужили труды по теории оценки уровней владения иностранными языками (N. Cloud, F. Genesee, E. Hamayan [6], C. A. Chapelle [5], A. Davies [8], R. Kern [17], R. Schoonen [22]) и по истории и методике преподавания латинского языка (Н. Л. Кацман [2], Е. Л. Ермолаева [1], S. Hunt [16]).

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования были выбраны три наиболее значимые (по охвату стран и количеству участников) и авторитетные структуры (во всех трех случаях они организованы научным сообществом филологов-классиков), занимающиеся разработкой и проведением тестирования и выдающие сертификаты по латинскому языку (NLE, ELEX и EULALIA). Проанализированы материалы экзаменов [10], [11], [12], стандарты [21], [23], учебно-методические программы (силлабусы) [9], [20], [21], данные результатов экзаменов [19], исследования, посвященные истории создания экзаменов [13], [14], [15], [24]. В работе использованы описательный, сравнительно-исторический методы, системный и количественный подходы.

Результаты исследования и их обсуждение.

1. National Latin Exam. Идея создания экзамена по латинскому языку, который объединял бы разных участников, возникла в 1976 году в США. Проект начал реализовываться на базе Американской классической лиги при университете Джорджтауна группой преподавателей латинского языка в составе Джейн Х. Холл, Салли Дэвис, Линды Монтросс, Морин О'Доннелл и Кристин Слипел [13], [24]. Содержание и структура экзамена со временем совершенствовались, менялись локации и спонсоры, но с этих пор он проводится ежегодно. В настоящее время NLE является частью Американской классической лиги (ACL) и Национальной юниорской классической лиги (JCL), штаб находится в Университете Мэри Вашингтон. Аудитория экзамена (изучающие латинский язык в США и всем мире) широкая как по возрасту участников (школьники и студенты), уровню образования (младшие школы, частные и государственные школы, колледжи, университеты) и охвату тестируемых (общее количество участников, прошедших тестирование на момент 2016 года, составляло 3 554 759 человек [15], в 2023 году в экзамене приняли участие 98 803 человек, из них 2,1 % от общего числа участников (2 091 студент) – из Австралии, Белиза, Бразилии, Канады, Китая, Италии, Японии, Новой Зеландии, Южной Кореи, Испании, Швейцарии, Тайваня и Великобритании [14], [18]).

Цель экзамена – способствовать развитию и поддержке изучения и преподавания латинского языка и помочь определить уровень владения языком. Философия Национального экзамена по латинскому языку основана «на предоставлении каждому студенту-латинисту возможности испытать чувство личного удовлетворения и успеха в изучении латинского языка и культуры» [15, с. 112].

Организация, содержание и уровни экзамена. Ученики могут сдавать экзамен в своих школах или колледжах под наблюдением утвержденных организаторов. Экзамен состоит из 40 вопросов с несколькими вариантами ответов [20]. Первый раздел экзамена дает возможность проверить знание грамматики и лексики (разных регистров, в том числе разговорных латинских фраз) и включает 20 вопросов. Следующий раздел позволяет оценивать знания о римском мире в соответствии с учебным планом и содержит вопросы о мифологии, культуре, истории, древнеримском быте, географии (10 вопросов). Вопросы последнего раздела основаны на информации, содержащейся в отрывке на латинском языке (10 вопросов). Новые уровни Intermediate Latin Reading Comprehension Exam и Advanced Latin Reading Comprehension Exam полностью основаны на анализе отрывка латинского текста. На выполнение работы отводится 45 минут [20].

Студент может сдавать экзамен на уровень выше, чем общее количество лет изучения латыни, но не может сдавать экзамен ниже своего уровня. Предполагается, что уровень (и подуровни) Introduction предназначен для студентов, изучающих латынь менее года; Intermediate – для тех, кто изучает латынь от одного до трех лет; Advanced – для тех, кто изучает латынь более трех лет.

Изначально уровни NLE были разработаны с собственными названиями. Градация уровней экзамена претерпела ряд изменений и усовершенствований, и с 2021 года они представлены в виде семи уровней и подуровней, которые полностью совпадают с международной системой оценки уровня владения современным языком.

1. Introduction to Latin (ранее Введение в латинский язык). Этот уровень экзамена предназначен для учащихся, которые только начали изучение латинского языка (первое и второе склонения, простые фразы и основы древнеримской мифологии).
2. Beginning Latin Exam (ранее Латинский язык I).
3. Intermediate Latin Exam (ранее Латинский язык II).
4. Intermediate Latin Reading Comprehension Exam (ранее Латинский язык III).
5. Advanced Latin Prose (ранее Латинская проза III–IV).

6. Advanced Latin Poetry (ранее Латинская поэзия III–IV). Латинская проза и Латинская поэзия отличаются тем, что первая содержит больше прозы (преимущественно Цицерона), а последняя ориентирована на поэзию, представляя таких авторов, как Вергилий и Овидий.

7. Advanced Latin Reading Comprehension Exam (ранее Латинский язык V–VI) содержит два латинских отрывка в качестве основы для вопросов по грамматике, содержанию и смыслу текста, историческому контексту, классической литературе и литературным приемам.

Хотя в последней редакции названия уровней максимально приближены к уровням CERF, основные проверяемые в тесте компетенции NLE согласуются с целями изучения латинского языка, утвержденными Американской классической лигой: коммуникация (на классических языках), культура (приобрести знания и понимание греко-римской культуры), связи (связь с другими дисциплинами и расширение знаний), сравнения (развитие знаний о родном языке и культуре), общество (использование латинского языка для связи с мировыми культурами и сообществами) [23].

Система оценивания. Экзаменационный балл определяется по количеству правильных ответов без штрафов за неправильные. Лучшие работы, набравшие наибольшее количество баллов, награждаются серебряными и золотыми медалями. Для получения золотой медали необходимо не менее тридцати шести правильных ответов.

2. European Latin Exam – общеевропейское тестирование по латинскому языку – было создано в 1993 году ассоциацией Euroclassica («международная ассоциация школьных преподавателей древних языков, которая построена по принципу федерации, объединяющей национальные ассоциации разных стран Западной и Восточной Европы» [1, с. 157]) как ежегодный экзамен для школьников, изучающих латинский язык во всем мире. В экзамене участвуют около десятка тысяч школьников из 25 европейских стран [19].

Цели экзамена – педагогическая, культурная и научная: объединить все ассоциации преподавателей классических языков и цивилизаций в Европе и содействовать их сотрудничеству; обеспечить поощрение и защиту изучения классических языков и цивилизаций, представляя объединяющую связь и мощную платформу для культурного сплочения между европейскими странами, особенно через представительство в международных организациях; публично заявлять об актуальности классических языков и цивилизаций в современном мире и подчеркивать настоятельную необходимость их преподавания при полном уважении автономии каждой страны; поощрять сотрудничество с ассоциациями, преследующими аналогичные цели, за пределами Европы [10]. Экзамен дает возможность ученикам оценить свои знания латыни в сравнении с ровесниками из других стран и получить Европейский сертификат по латинскому языку.

Организация, содержание и уровни экзамена. Тестирование предполагается проводить в системе онлайн, а если это технически невозможно, то представитель страны, ответственный за проведение экзамена, получает задание накануне дня экзамена [1]. Ученики должны прочитать текст и ответить на 40 вопросов, отметив правильный из предложенных ответов. Тест состоит из адаптированного латинского текста (около 100 слов) с кратким предисловием на языке носителя и 40 вопросов: 10 вопросов на понимание текста, 10 грамматических вопросов по морфологии (определение форм, частей речи), 10 вопросов по синтаксису и 10 культурологических вопросов по контексту и интерпретации текста, культуре и этимологии. Письменный перевод текста давать не нужно. Словарем пользоваться нельзя – к тексту прилагается перевод избранной лексики. Вопросы теста составлены на английском языке, но по решению преподавателей могут быть переведены на родной язык обучающегося. Тестирование длится 40 или 60 минут.

Евроклассика разработала общеевропейские стандарты преподавания латинского и древнегреческого языков в гимназиях и лицеях [21]. Эти стандарты представляют собой результат компромисса между различными системами преподавания, принятыми в разных странах Европы. Они включают в себя четыре уровня: *Vestibulum* – для тех, кто изучал латынь/древнегреческий в течение одного года (2–3 раза в неделю по 45 минут), *Janua* – в течение двух лет, *Palatium* – трех и *Thesaurus* – четырех лет. Для каждого из четырех уровней был определен объем знания морфологии, лексики, синтаксиса и историко-культурных основ. Поскольку программы и количество часов для древних языков в разных школах различны, познакомившись со стандартами, учитель может сам определить, в каком уровне тестирования будут принимать участие его ученики.

Система оценивания. ELEX имеет характер олимпиадного движения, так как сертификаты получают не все участники. Только тем, кто показал наилучшие результаты, вручается сертификат за подписью президента ассоциации. Каждый правильный ответ стоит один балл; ученики, набравшие 37–40 баллов, получают общеевропейский сертификат первого уровня («золотую медаль»), 33–36 баллов – второго уровня («серебряную медаль») и 29–32 балла – третьего уровня («бронзовую медаль»).

3. European Latin Linguistic Assessment – это новейший проект (начало разработки – 2019 год) содружества транснационального партнерства пяти европейских стран, состоящего из 6 университетов: Болонского университета (Италия), университета Кёльна (Германия), университета Руан-Нормандия (Франция), университета Саламанки (Испания), университета Каттолика дель Сакро Куоре – Милан (Италия), университета Упсалы (Швеция), софинансируемый программой Европейского союза Erasmus+. Проект направлен на разработку комплексной системы международной сертификации лингвистических компетенций по латинскому языку согласно модели, установленной CEFR для современных языков. В Европе более 3 миллионов учащихся средних школ изучают латинский язык; на университетском уровне латинский язык входит во многие учебные программы, однако требуемая от студентов лингвистическая компетенция может существенно различаться в разных программах (в том числе и в пределах одной страны) [23]. Поэтому существует острая необходимость в однородности и прозрачности признания навыков и квалификаций, чтобы способствовать интернационализации и общеевропейской мобильности студентов в рамках таких программ, как Erasmus.

Цель экзамена – создать международную основу для сертификации языковых компетенций по латинскому языку и разработать учебные мероприятия, необходимые для развития сертифицируемых компетенций. В рамках проекта предполагается разработать мультимедийные сертификационные комплекты двух разных уровней (базового и продвинутого), включающие учебную программу, лексикон и сборник упражнений. При разработке пособий будет использован мультимедийный подход: все текстовые материалы будут сопровождаться аудиосредствами с целью усиления роли слухового канала в преподавании латинского языка, чтобы помочь учащимся с особыми потребностями. Эти комплексные пособия вместе с сертификационными тестами планируется размещать на цифровой мультимедийной платформе с открытым доступом: таким образом, участники будут сотрудничать в определении европейской модели сертификации, максимально учитывающей различия, открытой, инклюзивной и пригодной для использования на всех уровнях обучения (средняя школа и высшее образование) [12].

Организация, содержание и уровни экзамена. Экзамен находится в процессе разработки, экспериментальное тестирование состоялось в Италии 20 мая 2022 года. Продолжительность экзамена составляет 90 минут. Задания выполняются без словаря.

Экзамен разделен на два уровня: базовый (А) и продвинутый (В). Базовый уровень (А1 и А2) предполагает, что студенты освоили базовые знания по морфологии, синтаксису

и греко-латинским реалиям. Тест уровней A1 и A2 состоит из текста (предисловие на латинском языке (около 60 слов) и текст (150 слов) для перевода с уточнением значения слов, которые не входят в обязательный лексический минимум для этого уровня) и пяти заданий (всего 40 вопросов внутри заданий). На продвинутом уровне (B1 и B2) студенты должны ответить на более сложные вопросы, такие как вариации морфологии и синтаксиса, обусловленные стилем и литературным контекстом или временем [9]. Тест для уровня B1 состоит из латинского текста (250 слов) и заданий к нему, B2 – из текста, который следует перевести на родной язык экзаменуемого, и трех вопросов по нему.

Однако в процессе разработки тестов было решено добавить предварительный уровень Praeambulum. Тест этого уровня подтверждает способность работать с неоригинальными текстами, т. е. лабораторными текстами, упрощенными таким образом, что они включают только морфосинтаксические структуры, предусмотренные соответствующим учебным планом. Однако Praeambulum, по мнению создателей, «не может рассматриваться как аттестация по латинскому языку в полном объеме, так как в нем используются искусственные тексты, созданные не с целью реального общения на латинском языке (они не являются продуктом общения в открытой среде), а разработанные в лингафонном кабинете (следовательно, в закрытой среде) с чисто дидактическими целями» [9]. Предполагается, что сдавшие тест Praeambulum, возможно, еще не в состоянии справиться с пониманием оригинального текста, но, тем не менее, прошли часть пути, ведущего к этому. Принципиальным решением, отличающим EULALIA от других международных тестов, является то, что для сертификационных тестов используются только оригинальные латинские тексты.

Система оценивания. За каждое из заданий присваиваются баллы. В зависимости от уровня экзамена проценты варьируются, но в целом экзамен считается сданным, если набрано 70–75 %.

Тестирование пока находится в стадии разработки и исследований, уточняются, какие компетенции должны проверяться прежде всего и какие задания наиболее соответствуют этим задачам. Эти вопросы обсуждались на конференции, посвященной первым итогам запуска проекта.

4. Сходства и различия NLE, ELEX и EULALIA.

Таблица 1 – Сравнительная таблица основных параметров систем тестирования по латинскому языку

	NLE	ELEX	EULALIA
Язык теста	Латинский/английском	Латинский/английский/ немецкий/французский	Латинский/итальянский/ английский
Уровни	3 (7 подуровней)	4	2 (1 подготовительный + 4 подуровня: базовые A1, A2 и продвинутые B1, B2)
Время	40 минут	40/60 минут	90 минут
Разделение вопросов по темам	- грамматика; - перевод; - лексика; - культура	- грамматика; - перевод; - лексика; - культура	- грамматика; - перевод; - лексика; - синтаксис
Формат заданий	Выбор правильного ответа из 4 вариантов (разного содержания: подбор латинского корня к английскому производному; выбор места на карте; трактовка или перевод избранных мест из текста; перевод фрагментов)	Выбор правильного ответа из 4 вариантов	• Выбор правильного ответа из 4 вариантов. • Перефразировать предложение. • Выбор адекватного перевода. • Вставить предложенные слова. • Выбор: верно/ложно/неясно

Проверяемые компетенции	- понимание; - чтение; - говорение (разговорные фразы)	- понимание; - чтение	- понимание; - чтение
Аудитория экзамена	Средняя школа и высшее образование	Средняя школа	Средняя школа и высшее образование
Страны-участники	15	25	6
Количество участников ежегодно (согласно доступным отчетам)	Около 100 000 участников	Около 10 000 участников	Экзамен проводился в экспериментальной группе

Представленный выше разбор экзаменов в хронологическом порядке их возникновения отражает общую тенденцию, развивающуюся в разных странах. Все экзамены сохраняют традиционный подход латинской педагогики: изучение латинского языка как части общей греко-римской античной культуры.

Ассоциация Евроклассика и EULALIA также проводят экзамен по древнегреческому языку. Исследователь языковых тестовых систем Р. Керн предложил широкую концептуальную основу для понимания владения языком, которая включает три измерения академической грамотности: лингвистическое, когнитивное и социокультурное [17]. Именно такой многоаспектный подход реализуется в освоении и оценке уровня владения латинским языком через призму как грамматических, так и культурно-исторических основ.

Положительными аспектами международных экзаменов являются активная работа организаций над цифровизацией, что обеспечивает максимальный переход экзаменов в онлайн-формат, а также разработка приложений и методической поддержки, что делает тестирование доступным для широкой аудитории. Сертификация положительно влияет и на учебный процесс: способствует четкому формулированию задач обучения, формированию объема материалов и внимания к конкретным навыкам и компетенциям. Кроме того, разработка материалов и работа по объединению изучающих и преподающих латынь способствует популяризации языка.

Несмотря на заявленное подражание системе CERF, экзамены сконцентрированы на чтении и понимании текстов на латинском языке, а не на навыках слушания и говорения. Это связано с тем, что за последние два века умение говорить на латинском языке потеряло свою важность в пользу чтения и глубокого понимания. Одной из причин этого является уменьшение количества часов, выделяемых на изучение латинского языка в учебных программах по всему миру. В такой ситуации учебный процесс направлен на внимательное аналитическое чтение и перевод текстов на латыни, что является ключевым навыком для понимания устройства современных языков. Коммуникация на латинском языке осуществляется не с живым носителем, а на качественно ином уровне – через культурное наследие. Поэтому акцент в обучении идет на пассивные компетенции (чтение и понимание текстов), а активные компетенции (слушание и говорение) играют менее значимую роль. В связи с этим формальное заимствование тестовых моделей и градаций, целесообразных для современных языков, и перенос их на мертвые языки могут вызвать сомнения в «валидности» таких тестов – важном параметре, который является предметом обсуждения в научном сообществе [5].

Новаторским и вызывающим вопросы подходом в системах тестирования является превалирование «понимания языка» над пониманием грамматики и структуры языка. В традиционной латинской педагогике основное внимание уделялось переводу текста с опорой

на точный анализ грамматических форм. Это воспитывало в обучающихся особый лингвистический навык скрупулезного аналитического чтения, внимание к тексту как таковому. Однако системы тестирования NLE и ELEX открыто заявляют о приоритете «понимания языка» перед анализом грамматических форм. Только EULALIA на продвинутых уровнях требует перевода текста на современный язык, в то время как в других вариантах проверяется только понимание текста через тестовые вопросы. Учащийся должен сначала прочитать с пониманием, а затем изучить грамматику и синтаксис, с которыми он уже встречался в контексте [21]. Таким образом, происходит уход от навыка точного определения грамматических форм и научного филологического анализа содержания в пользу широкой и вольной интерпретации текста.

Проблема международных систем тестирования – выбор языка-посредника. С целью обеспечения валидности тестов для всей разноязыкой международной аудитории экзаменов основным языком экзамена в рамках монолингвизма должен быть латинский язык, однако использовать его в полной мере, особенно при проверке базового уровня, невозможно, и требуется дополнительный язык-посредник, которым становится английский. В данном случае к «источникам вариантности», которые влияют на языковую оценку, таким как оценщик, случай и задача, следовало бы добавить и языковую проблему [22].

Выводы. Системы общего тестирования по латинскому языку можно назвать тенденцией современного этапа развития латинской педагогики, которая синхронно проявляется в разных странах. Экзамены объединяют огромную аудиторию, формируют собственные направления учебной литературы, научное сообщество. Представленная история создания и развития систем сертификации показывает, насколько процесс тестирования важен в образовании, продолжителен по времени и требует постоянных реконструкций и усовершенствований. Сертификация становится направляющим столпом, вокруг которого выстраиваются философия и стратегия образовательного процесса.

Основные модели тестирования по латинскому языку возникли и развиваются под влиянием стандартов CERF, которые предназначены для современных языков. Опыт систем тестирования NLE, ELEX и EULALIA показывает, что полностью адаптировать латинский язык под эти стандарты невозможно и нецелесообразно, но можно заимствовать подходы, элементы и практики, которые способствуют пользе латинского языка: в разработке программ, в четком определении уровней владения языком и популяризации. Содержательно экзамены NLE, ELEX и EULALIA близки, но различаются способами деления уровней и подходами к проверке языковых компетенций и коммуникативных умений. Формирование модели компетенций зависит от трактовки того, какие цели и задачи в изучении латинского языка реализуются и нужны в современном мире. Поэтому поиски современного ответа на вопрос о целях изучения латинского языка являются основополагающими для исследования и разработки тестов по латинскому языку.

Движение по созданию и усовершенствованию систем тестирования продолжается и будет развиваться дальше. Есть академические экзамены, которые растут и развиваются, получая широкое признание (например, латинский экзамен в рамках сертификата GCSE о среднем образовании в Великобритании – *GCSE Latin, Latinum (Latin proficiency certificate)* или *Cambridge Latin Course (Assessment and certification)*). Существуют языковые центры (Transparent Language, Avant), которые занимаются тестированием уровня владения современными языками, но хотят включать в свои системы и латинский язык. Поэтому междисциплинарные исследования по усовершенствованию методов оценки компетенций в области древних языков – это перспективное направление для дальнейших исследований, которое будет влиять на будущее развитие образования в сфере классической филологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева Е. Л. Евроклассика и Российская ассоциация школьных преподавателей древних языков // Аристей. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. – 2011. – № 3. – С. 157–163.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. – М.: Владос, 2015. – 239 с.
3. Сазонова А. В. Языковые системы тестирования в Европе и в России: причины создания, цели и задачи // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24, № 3. – С. 127–134.
4. Scientia potentia est: «вспомнить все, что знал, и даже больше» [Электронный ресурс] // Пресс-служба НИУ ВШЭ – Нижний Новгород. – URL : <https://nnov.hse.ru/news/603851976.html> 1 (дата обращения: 05.06.2023).
5. Chapelle C. A. Conceptions of validity // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 21–33.
6. Cloud N., Genesee F., Hamayan E. Dual language instruction: A handbook for enriched education. – Boston : Heinle & Heinle, 2000. – 227 p.
7. Council of Europe, A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment [Электронный ресурс]. – Companion volume. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. – URL : www.coe.int/lang-cefr. (дата обращения: 05.06.2023).
8. Davies A. Ethical codes and unexpected consequences // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 455–468.
9. EULALIA. Basic level: Syllabus [Электронный ресурс]. – URL : https://site.unibo.it/eulalia/en/intellectual-outputs/intellectual-output-01-basic-level-methodological-pedagogical-tools/syllabus_en.pdf/@download/file/syllabus2_en.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
10. Euroclassica Constitution [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/euroclassica/constitution.html> (дата обращения: 05.06.2023).
11. European Latin Exam [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.euroclassica.eu> (дата обращения: 05.06.2023).
12. European Latin Linguistic Assessment [Электронный ресурс]. – URL : <https://site.unibo.it/eulalia/en> (дата обращения: 05.06.2023).
13. Hall J. The National Latin Exam // The History of The American Classical League 1919–1994 / edited by Phinney E. – Michigan : The League, 1994. – P. 153–160.
14. Hall J., Hochberg I. History of the National Latin Exam 1978-present. – 2010 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.nle.org/Portals/0/PDF/History_of_the_NLE_combined.pdf?ver=2018-07-23-121433-393 (дата обращения: 05.06.2023).
15. Hochberg I. Sapere aude: The National Latin Exam Celebrates 40 years! // The Classical Outlook. – 2016. – № 91(4). – P. 112–116.
16. Hunt S. Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices. – UK : Bloomsbury Publishing, 2022. – 240 p.
17. Kern R. Literacy and language teaching. – New York : Oxford University Press, 2000. – 358 p.
18. National Latin Exam [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nle.org> (дата обращения: 05.06.2023).
19. Navarro J. L., Martínez R. Euroclassica 1991–2021. Thirty years of Defending and Promoting Classical Languages in Europe [Электронный ресурс]. – Madrid : Ediciones Clásicas, 2021. – URL : https://www.euroclassica.eu/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Euroclassica_documents/Euroclassica_Thirty_Years_BOOK.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
20. NLE: Syllabus for 2023-2024 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.nle.org/Portals/0/SYLLABUS%20for%202023-2024%208-8-23_1.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
21. Reitermayer A. European Curriculum for Latin and Ancient Greek. – Madrid : Ediciones Clásicas, 2010. – 62 p.
22. Schoonen R. The generalisability of scores from language tests // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 363–377.
23. Standards for Classical Language Learning [Электронный ресурс]. – URL : https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/Standards_Classical_Learning.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
24. The National Latin Exam committee. «National Latin Exam 1978-85» // The Classical Outlook. – 1984. – № 62(2). – P. 45–47.

Статья поступила в редакцию 25.08.2023

REFERENCES

1. Ermolaeva E. L. Evroklassika i Rossijskaya associaciya shkol'nyh prepodavatelej drevnih yazykov // Aristey. Aristey: vestnik klassicheskoy filologii i antichnoy istorii. – 2011. – № 3. – S. 157–163.
2. Kacman N. L. Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka. – M.: Vlados, 2015. – 239 s.
3. Sazonova A. V. Yazykovye sistemy testirovaniya v Evrope i v Rossii: prichiny sozdaniya, celi i zadachi // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. – 2018. – T. 24, № 3. – S. 127–134.

4. Scientia potentia est: «vspomnit' vse, chto znal, i dazhe bol'she» [Elektronnyj resurs] // Press-sluzhba NIU VShE – Nizhnij Novgorod. – URL : <https://nnov.hse.ru/news/603851976.html> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
5. Chapelle C. A. Sonceptions of validity // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 21–33.
6. Cloud N., Genesee F., Hamayan E. Dual language instruction: A handbook for enriched education. – Boston : Heinle & Heinle, 2000. – 227 p.
7. Council of Europe, A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment [Elektronnyj resurs]. – Companion volume. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. – URL : www.coe.int/lang-cefr. (data obrashcheniya: 05.06.2023).
8. Davies A. Ethical codes and unexpected consequences // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 455–468.
9. EULALIA. Basic level: Syllabus [Elektronnyj resurs]. – URL : https://site.unibo.it/eulalia/en/intellectual-outputs/intellectual-output-o1-basic-level-methodological-pedagogical-tools/syllabus_en.pdf/@download/file/syllabus2_en.pdf (data obrashcheniya: 05.06.2023).
10. Euroclassica Constitution [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/euroclassica/constitution.html> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
11. European Latin Exam [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.euroclassica.eu> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
12. European Latin Linguistic Assessment [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://site.unibo.it/eulalia/en> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
13. Hall J. The National Latin Exam // The History of The American Classical League 1919–1994 / edited by Phinney E. – Michigan : The League, 1994. – P. 153–160.
14. Hall J., Hochberg I. History of the National Latin Exam 1978-present. – 2010 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.nle.org/Portals/0/PDF/History_of_the_NLE_combined.pdf?ver=2018-07-23-121433-393 (data obrashcheniya: 05.06.2023).
15. Hochberg I. Sapere aude: The National Latin Exam Celebrates 40 years! // The Classical Outlook. – 2016. – № 91(4). – P. 112–116.
16. Hunt S. Teaching Latin: Contexts, Theories, Practices. – UK : Bloomsbury Publishing, 2022. – 240 p.
17. Kern R. Literacy and language teaching. – New York : Oxford University Press, 2000. – 358 p.
18. National Latin Exam [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.nle.org> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
19. Navarro J. L., Martínez R. Euroclassica 1991–2021. Thirty years of Defending and Promoting Classical Languages in Europe [Elektronnyj resurs]. – Madrid : Ediciones Clásicas, 2021. – URL : https://www.euroclassica.eu/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Euroclassica_documents/Euroclassica_Thirty_Years_BOOK.pdf (data obrashcheniya: 05.06.2023).
20. NLE: Syllabus for 2023-2024 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.nle.org/Portals/0/SYLLABUS%20for%202023-2024%208-23_1.pdf (data obrashcheniya: 05.06.2023).
21. Reitermayer A. European Curriculum for Latin and Ancient Greek. – Madrid : Ediciones Clásicas, 2010. – 62 p.
22. Schoonen R. The generalisability of scores from language tests // The Routledge Handbook of Language Testing / edited by Fulcher G., Davidson F. – London ; New York : Routledge, 2012. – P. 363–377.
23. Standards for Classical Language Learning [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/Standards_Classical_Learning.pdf (data obrashcheniya: 05.06.2023).
24. The National Latin Exam committee. «National Latin Exam 1978-85» // The Classical Outlook. – 1984. – № 62(2). – P. 45–47.

The article was contributed on August 25, 2023

Сведения об авторе

Голикова Мария Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры классической филологии Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-6326-409X>, golikofff@list.ru.

Author Information

Golikova, Maria Sergeevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Department of Classical Philology, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-6326-409X>, golikofff@list.ru.

УДК 811.161.1 '276.6:641.55

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.002

О. А. Димитриева

КАТЕГОРИЗАЦИЯ МИРА МЕДИЙНОГО КУЛИНАРНОГО РЕЦЕПТА: РОЛЬ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТИКИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается специфика функционирования прецедентных феноменов в медийном кулинарном рецепте. Актуальность работы определяется ее вхождением в круг исследований, связанных с медиалингвистикой и дискурсологией, а также связана с выявлением некоторых аспектов аксиосферы современной коммуникации на примере прецедентики. Материалом для исследования являются прецедентные единицы, извлеченные из текстов кулинарных рецептов А. Зиминой и Е. Чекаловой, опубликованных в журнале «Коммерсантъ Weekend». Основными методами исследования выступают метод сплошной выборки, применяемый при подборе языковых единиц; описательный, семантический методы и метод контекстуального анализа. Выявлено, что прецедентные феномены чаще всего используются в интродуктивной или заключительной частях рецепта. Отмечено, что прецедентные единицы выполняют функцию качественной характеристики предмета, связанного непосредственно с процессом приготовления пищи, а также отображают некоторые качества человека, место как источник происхождения рецепта и/или время. Темпоральные отсылки содержат не только описания текущего сезона, а следовательно, и обусловленного им выбора блюда для приготовления, но и непосредственное отношение автора к актуальным событиям культурного и политического характера. В результате исследования делается вывод о том, что прецедентные феномены могут как изменять свой модус на противоположный, так и сохранять общепринятую аксиологическую тональность.

Ключевые слова: *прецедентная единица, прецедентные феномены, кулинарный рецепт, кулинарно-гастрономический дискурс, медиа-аксиология*

О. А. Dimitrieva

CATEGORIZATION OF THE WORLD OF MEDIA CULINARY RECIPE: THE ROLE AND FUNCTIONING OF PRECEDENT UNITS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the specifics of functioning of precedent phenomena in the media culinary recipe. The relevance of the work is determined by its entry into the circle of studies related to media linguistics and discursology, and is also associated with the identification of certain aspects of the axiosphere of modern communication by the example of precedent. The material for the study is the precedent units extracted from the texts of the culinary recipes of A. Zimin and E. Chekalova from the pages of the magazine "Kommersant Weekend". The main methods are the following: continuous sampling method used in the selection of language units; descriptive, semantic and contextual analysis method. It is revealed that precedent phenomena are most often used in the introductory or final parts of the recipe. It is noted that precedent units perform the function of a qualitative characteristic of an object directly related to the cooking process, as well reflect some qualities of a person, place as the source of origin of the recipe and/or time. Temporal descriptions contain not only descriptions of the current season, and consequently, the choice of dishes for cooking due to it, but also the author's direct attitude to current cultural and political events. The study also concludes that precedent phenomena can both change their mode to the opposite, and retain the generally accepted axiological tonality.

Keywords: *precedent unit, precedent phenomena, culinary recipe, culinary and gastronomic discourse, media axiology*

Введение. Как отмечает А. В. Олянич, «кулинарный текст в Интернет-коммуникации <...> тип медиатекста, в задачи которого входит продвижение передовых идей, продуктов, технологий, объединенных потребностью человека в пище и питье» [9, с. 407]. Автор кулинарного рецепта является космополитом, человеком мира: его рецепты являются как традиционным отражением пищевых предпочтений народов разных стран, так и результатом применения новых технологий и способов приготовления блюд (например, «термовзбивание», «суперзаморозка», «молекулярная кухня», «ферментирование» и т. п.). Одновременно медийный автор, как правило, – это известная личность, ресторатор, продвигающий свои взгляды на кулинарию и свой «продукт». Мир медийного кулинарного рецепта отличается от рецепта, представленного в традиционной поваренной книге, и состоит не только из алгоритма приготовления блюда, инструкций и ингредиентов (см. [1], [8]). Сюда включается обширное вступление, обосновывающее выбор автором того или иного блюда в контексте текущей ситуации и/или мотивирующее читателя совершить гастрономическое чудо дома. Одним из средств, создающих иллюзию сопричастности автора и читателя, является широкое употребление разноплановых прецедентных единиц. Прецедентика (или прецедентные тексты, по Ю. Н. Караулову [4]) не перестает быть предметом неустанного внимания филологов: создаются словари крылатых слов и выражений [3], [13], пишутся коллективные монографии [10], защищаются диссертации [7]. «Прецедентный культурный знак, – пишет Е. Н. Ремчукова, – становится средством передачи актуальной информации или информации «на все времена», является средством диалогического взаимодействия, в котором его парольная, оценочная и другие функции обеспечивают эффективность медиакommunikации» [11, с. 254–255].

Целью настоящего исследования является изучение функционирования прецедентики и воссоздаваемой ею системы ценностей говорящего в рамках кулинарного рецепта в медиасфере.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность предпринятого изыскания связана, во-первых, с тем, что оно входит в круг исследований медиалингвистики, предметом которой являются особенности языка СМИ, функционирование языковых единиц, обрастающих дополнительными коннотациями и воссоздающих аксиосферу современной коммуникации. Во-вторых, исследуется жанр кулинарного рецепта, его эволюция и приобретение дополнительного своеобразия в рамках современной дискурсологии и, в частности, кулинарно-гастрономического дискурса (см. также [2], [9], [12]). В-третьих, особое внимание уделяется соотношению проявления глобализации в рецепте, с одной стороны, и этнокультурной специфики, выражающейся в наборе прецедентных единиц, характерных для определенной культуры и временного периода, – с другой.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили прецедентные единицы, извлеченные из текстов кулинарных рецептов, представленных в журнале «Коммерсантъ Weekend» (далее – KW) за последние десять лет [5]. В работе использованы метод сплошной выборки примеров, содержащих прецедентные единицы; описательный и семантический методы; метод контекстуального анализа.

Результаты исследования и их обсуждение.

1. Участие прецедентики в качественных характеристиках предмета/человека/места/времени. Качественные характеристики предмета, как правило, эксплицируют оценку, чаще всего сенсорную (визуальную или вкусовую).

(1) *Почти весь XX век большей части населения СССР было не до изысков. В начале 70-х говядина вообще исчезла из свободной торговли, свинина состояла почти только*

из сала, а баранина – из костей и жил. А знаменитые курь советских времен – **синие «птицы счастья»**? (Цыпленок по-грузински: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 33 от 09.10.2020, с. 37). В приведенном высказывании, с одной стороны, можно отметить контаминацию двух прецедентных единиц: «синяя птица» – из французского языка oiseau bleu – одноименное название пьесы Мориса Метерлинка (1862–1949) и «птица счастья» – известная песня на стихи Н. Добронравова и музыку А. Пахмутовой, исполненная в 1981 году советским эстрадным певцом Николаем Гнатюком. С другой стороны, графическое оформление с выделением кавычками именно названия песни Гнатюка помогает автору донести иронический аксиологический модус своего повествования: выражение «синяя птица», соотносимое по своей семантике с положительной оценкой («символ счастья»), в данном контексте приобретает негативное осмысление, так как автор, выделяя визуальный аспект (цвет), подчеркивает качество «знаменитых кур советских времен».

Приведем еще один пример, в котором прецедентный текст содержит оценку блюда:

(2) *Вот взять то же чацушули. В интернете есть десятки похожих рецептов и картинок: куски мяса плавают в буро-красном соусе с белыми перьями лука и зеленью. Ну да, в мировой гастрономии немало блюд, особенно тушений, которые «на лицо ужасные – добрые внутри»* (Нежно томленное мясо с томатами, луком и травами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 4 от 19.02.2021, с. 35). Фраза из песни «Остров невезения», спетой Е. Мироновым в кинофильме «Бриллиантовая рука», является характеристикой невезучего человека, в которой противопоставляются его внешние данные и внутренние качества. В контексте кулинарного рецепта данная прецедентная единица противопоставляет внешне непривлекательное блюдо его вкусовым достоинствам.

Прецедентика используется при описании человека: с одной стороны, с ее помощью эксплицируется качество, с другой стороны, прецедентная единица – это своего рода компрессия смысла, ее «конденсат», что позволяет использовать универсальный закон/постулат языка об экономии языковых средств:

(3) *Миранда Мирианавили – хозяйка знаменитого в Москве салона, гляцевые журналы называют ее «светской львицей». Для меня это определение совсем не вяжется с Мирандой. Да, она любит устраивать людные вечеринки, на которые съезжаются знаменитости. Она **женщина, которая поет**. А еще играет и дает концерты <...>* (Нежно томленное мясо с томатами, луком и травами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 4 от 19.02.2021). Прецедентная единица «женщина, которая поет» является также одноименным названием советского кинофильма 1978 года, который считается биографическим, рассказывающим о жизни Аллы Пугачевой. В контексте рецепта данная единица включается в описательный ряд характеристик и употребляется как один из способов маркирования свойств и умений человека проявлять себя не столько в роли кулинара и/или гастронома, сколько в другом амплуа.

(4) *Лучше хотя бы на полчаса обернуть сэндвичи пленкой и дать постоять. А если вы, как Карл III, стремитесь к вегетарианству, то замените цыпленка на бланшированную цветную капусту, смешайте с тем же соусом карри и наслаждайтесь – право же, никто не скажет, что **вы тиран и сумасброд*** (Королевский бутерброд с цыпленком карри: Еда с Еленой Чекаловой // KW от 26.05.2023). В конце приведенного фрагмента содержатся строчки из известного стихотворения А. Милна «Баллады о королевском бутерброде» в переводе С. Я. Маршака: – *Никто не скажет, будто я / **Тиран и сумасброд**, / За то, что к чаю я люблю / Хороший бутерброд*. Название рецепта «Королевский бутерброд с цыпленком карри» коррелирует с его концовкой и усиливает влияние автора рецепта, мотивируя читателя к его приготовлению.

Преамбула к рецепту часто содержит рассуждения о происходящих в настоящее время событиях и явлениях, так называемый темпоральный акцент. Рассмотрим следующие фрагменты (5-7):

(5) Например, большая часть ковидных денег публикой была потрачена на тренировочные штаны и баночное пиво, смазывающее просмотр сериалов Netflix и ITV. Но пиво, с другой стороны, способствует изгнанию камней из почек, а большинство сериалов ITV **сеют разумное, доброе и вечное** (Клубника со льдом: Еда с Алексеем Зиминим // KW. № 20 от 16.06.2023). В приведенном отрывке содержится грамматически измененная цитата из стихотворения Н. А. Некрасова «Сеятелям» (1877): «*Сейте разумное, доброе, вечное...*», обращенная в первоисточнике к «сеятелям знания», в рассуждениях А. Зимина выступающая как характеристика качества сериалов ITV и в целом времяпрепровождения человека в период ковидного карантина.

(6) *Получается почти как в «Мугарице» [знаменитый баскский ресторан]! Очень даже скрашивает наше нынешнее долгое время, которое, как известно из прошлой истории, **навсегда, пока не кончится*** (Треска и картофель конфи: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 9 от 24.03.2023). «Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение» Алексея Юрчака стало прецедентной единицей, используемой Е. Чекаловой в качестве концовки рецепта, в которой автор косвенным образом выражает свое отношение к происходящим событиям.

(7) *Поражение в войне может стать счастьем. Если в качестве утешительного приза имеется свобода, а война была холодной, так что оплакивать приходится не солдат, а **бесцельно прожитые годы*** (Красная пасха: Алексей Зимин о диалектике горячего и холодного творога // KW. № 10 от 31.03.2023). Фрагмент из известной фразы романа Н. А. Островского «Как закалялась сталь»: «*Жизнь дается всего один раз, и прожить ее надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы <...>*», – включаясь в интродуктивную часть рецепта, задает аксиологический модус рассматриваемой темы Пасхи, определение ее семантики и роли, что позволяет вписать рецепт в текущую ситуацию и перейти непосредственно к процессу приготовления пасхального блюда.

Таким образом, типичный рецепт, как правило, имеет вневременной характер, в некоторых случаях предопределяется текущим сезоном, фрагменты 5–7 иллюстрируют сопричастность автора и его произведения не только ко времени года, но и к происходящим событиям и явлениям.

Помимо темпоральной характеристики, автор обозначает и пространственные параметры кулинарного рецепта, в который включается описание места происхождения и распространения блюда:

(8) *Англия – нация ветчины. Несмотря на все вегетарианство, на весь халяль, несмотря на бифитеров, это – территория свинины. Об этом писал Честертон в своем эссе о пользе домашних свиней. У старой доброй Англии **лицо Пеппы Пиг*** (Запеченная свиная грудинка. Феноменальная: Еда с Алексеем Зиминим // KW. № 43 от 10.12.2021). Пеппа Пиг – имя главного персонажа британского мультсериала «Свинка Пеппа». Прецедентное имя в контексте данного фрагмента становится в некотором роде обоснованием пищевых предпочтений и традиций нации.

Иногда прецедентные имена становятся своего рода маскотом страны, который отражает гетеростереотипы о нации:

(9) *В Стокгольм мы с мужем прилетели около полудня <...> Я, задрав голову, оглядывала крыши, стараясь найти домик **в меру упитанного мужчины с пропеллером на спине**, а муж вслух восторгался северным модерном* (Северный, умеренный, до сильного: Елена Чекалова о шведском кулинарном туре // KW. № 3 от 12.02.2016). Как видно из приведенного отрывка, «упитанный мужчина с пропеллером на спине» – это характеристика Карлсона, главного персонажа сказочной трилогии «Малыш и Карлсон» шведской писательницы Астрид Линдгрен. В примере «однополюсное прецедентное имя» (по классификации С. Л. Кушнерук [6, с. 183]) является маркером Швеции, стереотипным представлением о месте.

2. Комплекс прецедентных единиц в рецепте. В некоторые рецепты автор включает комплекс прецедентных единиц, часто принадлежащих одной сфере или одному источнику. Так, в следующем фрагменте основным источником, репрезентирующим состояние автора рецепта, становятся стихотворения Бориса Пастернака «На страстной» (1946) и «Февраль. Достать чернил и плакать...» (1912):

(10) *Вроде бы должна вдохновлять надежда на скорый первый месяц весны, но мы-то знаем: наш март – он чаще тот же февраль, и до рассвета и тепла еще тысячелетье. Как дотянуть? Когда-то, лет 15 назад, на январской распродаже я купила разноцветное пальто Etro и потом много лет надевала его именно в феврале – буйство красок бросает вызов тоске за окном. Поэтому и сегодня я не следую совету классика: достаю не чернила, а самый острый нож, чтобы приготовить яркий салат (Пряный зимний салат с морковкой и апельсином: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 3 от 10.02.2023).* Описывая ожидание весны и последний зимний месяц, Е. Чекалова известными стихотворными строчками задает эмоциональный фон, разделяемый с читателем. Второй отрывок эксплицирует деятельность или желаемое времяпрепровождение для поэта – писать (*достать чернил и плакать*) – и кулинара – готовить (*достаю самый острый нож*).

Приведем еще один фрагмент, содержащий несколько прецедентных единиц и их трансформаций:

(11) *«Жизнь невозможно повернуть назад», – предупреждала песня начала 1980-х. Молва переиначивала: «Фарш невозможно повернуть назад, и мясо из него не восстановишь». Я хорошо помню это время: оно было трудным и не сытым, еще был полужив Леонид Ильич Брежнев, а перестройка даже не намечалась. Но в воздухе чуть повеяло свежестью – хотя бы с эстрады. <...> Та песня стала едва ли не гимном нашего конца прошлого века, а ее исполнительница – голосом эпохи. Сегодня можно только вздыхать: где эта улица, где этот дом, где эта барышня? Оказалось, фарш все же возможно повернуть назад, и из открывшихся горизонтов точно не рухнул только один – гастрономический (Треска и картофель конфи: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 9 от 24.03.2023).* Строчки из песни Аллы Пугачевой «Старинные часы»: *Жизнь невозможно повернуть назад, И время ни на миг не остановишь* – вводят основную тему рассуждений автора о текущих событиях в мире (*из открывшихся горизонтов точно не рухнул только один*) и являются источником последующей трансформации в кулинарном ракурсе – *«фарш невозможно повернуть назад»*. Последующая трансформация прецедентного текста заключается в субституции компонента *жизнь* существительным *фарш*, а также в паронимической аттракции *повернуть – провернуть*, позволяющей соотнести необходимый глагол с объектом действия. В приведенный фрагмент добавляются строчки из еще одной известной песни «Крутится, вертится шар голубой...»: *«где эта улица, где этот дом, где эта барышня»*, используемые в качестве риторического вопроса об ушедшем периоде времени. Фрагмент «закольцовывается» исходной прецедентной единицей *«фарш все же возможно повернуть назад»*, репрезентирующей вывод автора в приведенном рассуждении.

Выводы. Таким образом, во-первых, прецедентные феномены чаще всего используются в интродуктивной и заключительной частях медийного кулинарного рецепта, в основной части обычно внимание уделяется последовательности приготовления блюда. Во-вторых, прецедентика выполняет функцию качественной характеристики предмета, связанного непосредственно с процессом приготовления пищи. Во вступлении к рецепту также включается описание качеств человека, а также места и/или времени. Темпоральные описания содержат не только сезонную мотивацию приготовления блюда, но в большей степени отношение автора к происходящим событиям культурного и политического характера. В-третьих, прецедентные феномены могут изменять свой аксиологический статус (см., пример (1)).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахренова Н. А., Мильякова В. В. Эволюция поваренной книги: жанровые особенности гастро-блогов // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – № 3(27). – С. 9–21.
2. Димитриева О. А. Прецедентный текст в кулинарном рецепте как формат «культурных» знаний // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 4(55). – С. 207–210.
3. Душенко К. В. Большой словарь цитат и крылатых выражений. – М. : Эксмо, 2011. – 1215 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – 7-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Коммерсантъ Weekend [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.kommersant.ru/weekend> (дата обращения: 29.08.2023).
6. Кушнерук С. Л. Прецедентные имена как символы прецедентных феноменов в рекламных дискурсах России и США // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. – 2005. – № 16. – С. 182–189.
7. Ли Хуэй. Прецедентные феномены из мультфильмов в интертекстуальном тезаурусе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – СПб., 2022. – 178 с.
8. Малова Е. Н., Димитриева О. А. О прецедентных текстах в кулинарном рецепте Е. Чекаловой и А. Зимины в журнале «Коммерсантъ Weekend» [Электронный ресурс] // Язык и культура : сборник научных статей VIII Республиканской очно-заочной научной конференции (с международным участием). – Макеевка, 2022. – URL : http://donnasa.ru/?page_id=94259&lang=ru (дата обращения: 29.08.2023).
9. Олянич А. В. Интернет-блог как кулинарный медиатекст: композиция, концептуальное пространство, семиотика // Кросс-культурное пространство литературной и массовой коммуникации – 6 : мат-лы Междунар. науч. конф. – Майкоп, 2018. – С. 406–414.
10. Прецедентика в тезаурусе языковой личности : коллективная монография / под ред. В. А. Ефремова. – СПб. : Виктория плюс, 2023. – 148 с.
11. Ремчукова Е. Н. Динамика прецедентного знака в медиатексте: «прецедентное клише» как стандарт, «прецедентный комплекс» как творчество // Медиалингвистика : мат-лы VI междунар. науч. конф. – Вып. 9. – СПб. : Медиапир, 2022. – С. 254–256.
12. Черденикова Е. А. Аксиологические характеристики гастрономического дискурса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 5. – С. 78–82.
13. Черняк В. Д., Сидоренко К. П., Носова Е. П. Крошка-сын к отцу пришел: прецедентные имена и высказывания из детской литературы. Опыт словаря / отв. ред. В. Д. Черняк. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 216 с.

Статья поступила в редакцию 29.09.2023

REFERENCES

1. Ahrenova N. A., Milyakova V. V. Evolyuciya povarennoj knigi: zhanrovyje osobennosti gastro-blogov // Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. – 2019. – № 3(27). – S. 9–21.
2. Dimitrieva O. A. Precedentnyj tekst v kulinarnom recepte kak format «kul'turnyh» znaniy // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2023. – № 4(55). – S. 207–210.
3. Dushenko K. V. Bol'shoj slovar' citat i krylatyh vyrazhenij. – M. : Eksmo, 2011. – 1215 s.
4. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. – 7-e izd. – M. : Izd-vo LKI, 2010. – 264 s.
5. Kommersant" Weekend [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.kommersant.ru/weekend> (data obrashcheniya: 29.08.2023).
6. Kushneruk S. L. Precedentnye imena kak simvolyy precedentnykh fenomenov v reklamnykh diskursakh Ros-sii i SShA // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Lingvistika. – 2005. – № 16. – S. 182–189.
7. Li Huej. Precedentnye fenomeny iz mul'tfil'mov v intertekstual'nom tezauruse : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – SPb., 2022. – 178 s.
8. Malova E. N., Dimitrieva O. A. O precedentnykh tekstah v kulinarnom recepte E. Chekalovoj i A. Zimina v zhurnale «Kommersant" Weekend» [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura : sbornik nauchnykh statej VIII Respublikanskoj ochno-zaochnoj nauchnoj konferencii (s mezhhdunarodnym uchastiem). – Makeevka, 2022. – URL : http://donnasa.ru/?page_id=94259&lang=ru (data obrashcheniya: 29.08.2023).
9. Olyanich A. V. Internet-blog kak kulinarnyj mediatekst: kompoziciya, konceptual'noe prostranstvo, semiotika // Kross-kul'turnoe prostranstvo literaturnoj i massovoj kommunikacii – 6 : mat-ly Mezhdunar. nauch. konf. – Majkop, 2018. – S. 406–414.
10. Precedentika v tezauruse yazykovoj lichnosti : kollektivnaya monografiya / pod red. V. A. Efremova. – SPb. : Viktoriya plus, 2023. – 148 s.
11. Remchukova E. N. Dinamika precedentnogo znaka v mediatekste: «precedentnoe klishe» kak standart, «precedentnyj kompleks» kak tvorchestvo // Medialingvistika : mat-ly VI mezhhdunar. nauch. konf. – Vyp. 9. – SPb. : Mediapir, 2022. – S. 254–256.

12. Cherednikova E. A. Aksiologicheskie harakteristiki gastronomicheskogo diskursa // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika. – 2011. – № 5. – S. 78–82.

13. Chernyak V. D., Sidorenko K. P., Nosova E. P. Kroshka-syn k otcu prishel: precedentnye imena I vyskazyvaniya iz detskoj literatury. Opyt slovarya / otv. red. V. D. Chernyak. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2021. – 216 s.

The article was contributed on September 29, 2023

Сведения об авторе

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; докторант кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Author Information

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Doctoral Student of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

И. В. Кузнецова, О. А. Димитриева

«ШАШЛЫК ИЗ ТЕБЯ СДЕЛАЮ...»: О КУЛИНАРНЫХ ОРИЕНТАЛИЗМАХ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Работа посвящена анализу русских фразеологических и паремиологических единиц, содержащих в своем составе ориентализм кулинарной тематики. Цель статьи – показать фразеологический потенциал заимствований ориентального генезиса в создании образности русских фразеологических и паремиологических единиц или формировании их вариантов (узусных и окказиональных). Актуальность работы обусловлена необходимостью комплексного изучения фразеологизмов для выявления общего и идиоэтнического. Компоненты ориентально-кулинарной тематики на материале русских фразеологических и паремиологических единиц не были объектом описания, и в этом новизна нашей статьи. Материалом изучения послужили фраземы русского языка с компонентами *изюм/кишмиш* и *шашлык/бешбармак*, зафиксированные разнотипными словарями и встречающиеся в интернет-источниках. Методы исследования – анализ компонентов, структурно-семантическое моделирование, синхронно-описательный, сравнительно-сопоставительный. Структурно-семантические модели фразеологических и паремиологических единиц позволили проиллюстрировать межязыковую общность мотивационных идей и в то же время специфичное, выявляемое на уровне образности. Образование новых вариативных единиц на базе и по образцу существующих моделей типично для языка. Смоделированные обороты приносят оригинальность, освежают экспрессию. Материал исследования демонстрирует разный фразеологический и паремиологический потенциал лексем ориентального происхождения кулинарной тематики.

Ключевые слова: *фразеология, паремиология, заимствование, ориентализм, кулинарная тематика, русский язык*

I. V. Kuznetsova, O. A. Dimitrieva

“I’LL ROAST YOU INTO A SHISH KEBAB...”: ON CULINARY ORIENTALISMS IN RUSSIAN PHRASEOLOGY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The work is devoted to the analysis of Russian phraseological and paremiological units containing culinary orientalisms. The purpose of the article is to show the phraseological potential of borrowings of oriental genesis in creating the imagery of Russian phraseological and paremiological units or the formation of their variants (conventional and occasional). The relevance of the work is due to the need for a comprehensive study of phraseological units to identify common and idio-ethnic. The components of oriental culinary themes based on the material of Russian phraseological and paremiological units have not been the object of description, and this is the novelty of our article. The study material was the phrasemes of the Russian language with the components of *raisins / kishmish* and *shish kebab / beshbarmak*, recorded by different dictionaries and found in Internet sources. The research methods are component analysis, structural-semantic modeling, synchronous-descriptive method, comparative method. Structural and semantic models of phraseological and paremiological units allowed us to illustrate the interlanguage commonality of motivational ideas and at the same time specific, revealed at the level of imagery. The formation of new variant units on the basis of existing models is typical for the language. Modeled phrases bring originality, refresh expression. The research material demonstrates the different phraseological and paremiological potential of the lexemes of oriental origin of culinary topics.

Keywords: *phraseology, paremiology, borrowing, orientalism, culinary topic, Russian language*

Введение. Фразеология – хранилище культуры, истории, менталитета народа; в широком плане фразеология включает в себя и паремии – пословицы и поговорки. «Пища – это тот элемент материальной культуры, в котором более других сохраняются традиционные черты, с ним более всего связаны представления народа о своей национальной специфике, и в то же время он легче и быстрее других поддается заимствованиям, вариациям, модификациям и новациям» [1, с. 10]. Ориентализмы – это заимствования из тюркских, иранских и арабо-семитских языков; в русский язык большинство тюркизмов вошло во время монголо-татарского нашествия (XIII–XV вв.), но процесс их освоения продолжается и в наши дни. Лексемы ориентального происхождения обычно заимствовались (и заимствуются) вместе с реалиями материальной и духовной жизни. Цель данной работы – показать фразеопотенциал кулинарных ориентализмов в создании образности русских фразеологических и паремиологических единиц (ФЕ; ПЕ) или формировании их вариантов (узуальных и окказиональных).

Актуальность исследуемой проблемы. На материале русского языка ФЕ и ПЕ с компонентами ориентально-кулинарной тематики не рассматривались, и в этом новизна нашей статьи.

Материал и методы исследования. Материал исследования – данные словарей, интернет-источники. Методы обработки фразеоматериала: компонентный анализ, синхронно-описательный, сравнительно-сопоставительный.

Результаты исследования и их обсуждение. Кулинарной этнокультуре во фразеологии и паремиологии посвящено немало работ, в том числе с компонентами, связанными с кухней Востока и входящими в состав ФЕ южных славян [9], [10]. Обратимся к тюркизмам кулинарной тематики как компонентам русских ФЕ и ПЕ.

1. Изюм/кишмиш. По данным этимологического словаря, лексема *изюм* «диал. *гузюм*, стар. русск. *изюмъ* (Домостр. Заб. 163; Хожд. Котова 73). Заимств. из тур., азерб., крым.-тат., чагат., тар. *üzüm* ‘виноград’, казах., уйг. *özüm*, крым.-тат. *jüzüm* (Радлов 1, 1303, 1899; 3, 621)» [22, т. 2, с. 124].

В «Словаре русской пищевой метафоры» отмечаются следующие особенности употребления слова *изюм* в образном значении: «Разг. Отличительная черта, важная особенность, придающая своеобразие какому-л. объекту или явлению» [19, с. 191]: 1) *как изюм в булочке (из булочки)* ‘о важном, интересном, привлекательном’ – ср. со швед. *att plocka russinen ur kakan* (букв. выковыривать изюм из булки ‘выбирать для себя лучшее’) [11, с. 37]; 2) *изюминка* ‘то, что придает кому-, чему-л. привлекательность, остроту, своеобразие’ [18, т. 1, с. 658], откуда ФЕ *[быть] с изюминкой* ‘о ком-, чем-л. притягательном, оригинальном, особенном’; *придавать/придать изюминку, находить/найти изюминку, извлекать/извлечь изюминку*; слово встречается и в ПЕ *Не дорог квас, дорога изюминка в квасу*.

Во ФЕ *не фунт изюму (изюма) [съесть]* ‘совсем не пустяк, не так-то просто’ компонент *изюм* ассоциируется с чем-то достаточно сложным, значительным, нешуточным: «Да... жизнь прожить – **не фунт изюму съесть!**» – серьезно подумала Сонечка и бессознательно посмотрела кругом. [А. О. Осипович (Новодворский). Накануне ликвидации. 1880]; *Это, батенька, **не фунт изюму**, с вашего позволения, а отмена спектакля.* [А. И. Куприн. Полубог. 1896]; *Полтора миллиарда – **не фунт изюма**. Дай-ка мне полтора миллиарда, разве я стал бы со всей этой грязью возиться.* [А. Успенский. Переподготовка. 1920–1929]; *Земля плодородная, с навозом. А попробуй ее обработать? Выкорчевать первобытный лес **не фунт изюму!** Пока выкорчуют, так не найдут и костей казачьих...* [С. Макеев. Перуанские настроения (1930) // «Вольное казачество» № 55, 1930 г., 1992]. Слово *фунт* встречается во ФЕ *узнать/знать, почем фунт лиха* ‘хлебнуть много

горя, испытать в полной мере трудности’, *показать, почем фунт лиха* (форма угрозы), что обусловило, видимо, появление вариантов ФЕ *узнать, почем фунт изюму* (*изюма*) ‘узнать цену настоящей жизни, понять, что не все так легко и просто, как кажется на первый взгляд’ и *показать, почем фунт изюма*. В текстах может быть и другая сочетаемость: *Однако же и эти средства, скорее, из номенклатуры мечтательного, например: [...] французам устроить еще одну Великую революцию, чтобы они вспомнили, почем фунт изюму [...]* [В. Пьецух. Критика колеса // «Октябрь», 2013].

Интересно, что, например, в узбекской ПЕ *Бир майизни қирқ киши бўлиб ебди / Bir mayizni qirq kishi bo'lib yebdi* (букв. Одну штучку изюма/кишмиша сорок человек поделили), эквивалентной ПЕ *Разложи воробья на двенадцать блюд*, компонент *майиз/майиз* ‘изюм, кишмиш’ становится эталоном чего-то малого, неприемлемого для дальнейшего деления. В ПЕ *Бировнинг боласи кишмиш берсанг ҳам турмайди / Birovning bolasi kishmish bersang ham turmaydi* (букв. Чужого ребенка не заманишь и кишмишем ‘чужого ребенка трудно удержать’), эквивалент которой русская ПЕ *Сколько волка не корми, а он все в лес смотрит*, слово *кишмиш* становится маркером привлекательности [21]. С другой стороны, в туркменской ПЕ *Kişmiş iyseň, çöpi bar* [24, с. 167] (букв. Кишмиш ешь, [в нем] есть и косточки, т. е. не забудь, что в нем есть и косточки) отмечается неидеальность, некоторый изъян в привлекательном – ср. с англ. *Every raisin contains a pip* (букв. Каждый изюм содержит косточку). Тур. *Armudun sapı, üzümün çöpü var* (букв. У груши есть черешок, у винограда – косточки) имеет два значения: 1) ‘нужно принять что-то полностью, во всех аспектах’; 2) ‘у всего могут быть свои недостатки, хотя (пусть) и незначительные’.

Слово *кишмиш* адаптировалось в русской фразеологии по другим моделям: 1) как отражение состояния мыслей, интеллектуальной деятельности по модели *[каша] в голове*; 2) как репрезентант состояния дел, описание неразберихи *[ерунда] на постном масле*. Рассмотрим их подробнее.

1. Выражение *в голове кишмиш [какой-то]* построено по модели *каша (винегрет, компот) в голове*; оно «имеет в своей основе мотивировочный признак ‘перемешанный’ и отражает метафору содержания» [12, с. 220]. М. Л. Ковшова отмечает, что «образ фразеологизма в целом создается пространственной метафорой, уподобляющей *голову* пространству» [7, с. 267]. Метафоры пространства/содержания и компонент *каша* (в нашем случае *кишмиш*) отражают неясность в мыслях, путаницу: *Может, нам еще петь «Правь, Британия!», «Боже, храни королеву»? Мы вообще подданные какой страны? У нас что в голове – кишмиш уже совсем?* [Нас усыпляют английской народной сказкой. «Утро с Владимиром Соловьевым» // Vesti.ru, 2011.04.28]; *Что если думать неохо-о-о-ота, И опостылела рабо-о-о-ота, И в голове – сплошной кишмиш* [Марафонец – Песни смешариков]; *Я за месяц столько всего перечитала, что теперь кишмиш в голове*¹. Множественность мелких деталей, из которых состоит продукт (ср. каша, винегрет, компот), создает эталонность трудности, сложности в понимании.

2. ФЕ *ерунда (или чепуха) на постном масле* ‘о чем-л. не стоящем внимания, незначительном, пустяковом’ [18, т. 2, с. 233] также наряду с компонентами *фигня, чушь, барахло, фуфло, пиик* и т. п. (по данным Национального корпуса русского языка [13]) может иметь в своем составе компонент *кишмиш*: *Наталья Червинская говорила Сухомлинову за ужином: – Ну, кто был прав? Я предупреждала. Теперь сами видите, что получился какой-то кишмиш на постном масле...* [В. Пикуль. Нечистая сила. 1989]; – Да перестаньте, господин Блинов! – Могу и перестать. Но предупреждаю: дело может кончиться международными осложнениями, вот и будет всем нам *кишмиш на постном масле*... [В. Пикуль. Богатство. 1978]. Как и в предыдущей модели, величина и количество создают иллюзию беспорядка, касающегося состояния дел.

¹<https://dacha.wkb.ru>

В некоторых случаях *кишмиш* приобретает самостоятельную образную интерпретацию в значении ‘мешанина’: *И тренеры – смотрим дальше – не могут себе позволить ничего творческого, дающего игроку развитие. Тренер в наших клубах теперь приравнен к администратору. Извращена сама суть профессии, суть, исторически в России сложившаяся. Генменеджеры создают «кишмиш» из игроков, на каких у них глаз упадет. И требуют от тренера быстро изготовить вино из продукта, пригодного только для компота. И мои коллеги ломаются* [Цыбанев Ю. Заслуженный тренер России Владимир Васильев: Знаю, как помочь Быкову и Захаркину! // Советский спорт, 2010.03.04] [13]. Таким образом, адаптация тюркизмов *изюм* и *кишмиш* имеет амбивалентную семантику.

2. Шашлык/бешбармак. В ПЕ обычно компонент *мясо* связывается с достатком и богатством. Приведем примеры туркменских ПЕ, в которых компонент *çiş-kebab* означает *шашлык*, *kebab* – *мясо, жаренное на углях*: (1) *Ýagşy aýal arpa ununy kebab eder, ýatan aýal bugdaý ununy harap eder* [24, с. 179] (букв. Хорошая жена делает из ячменной муки кебаб, а плохая жена пшеничную муку испортит); (2) *Iş bar iş arasynda, kebab çiş arasynda* (букв. Работа между работой, кебаб между шашлыком ‘на работе работай, на обеде обедай’) [24, с. 539]. Приведенные компоненты становятся способом оценки как человека (хорошей жены), так и текущих дел, событий. Тур. *Ne şiş yansın, ne kebab* (букв. Пусть ни вертел не сгорит, ни шашлык) [15, с. 25], туркм. *Ne çiş köýsün, ne kebab!* [24, с. 179] употребляются «в ситуации, когда необходимо не нанести ущерб ни одной стороне, чтобы все были довольны» [8, с. 13], русский аналог – *И овцы целы, и волки сыты*. Крым.-тат. *He şiş janar, ne kebab* семантизируется как ‘не к чему придаться’ [23, с. 45]. В тюркских языках слово *кебаб* (< араб. *kabāb* بابك ‘жареное мясо’) – гипероним, так как «существует множество блюд, в терминологии которых *kebab* является стержневым словом терминологического словосочетания» [8, с. 11].

По Фасмеру, *шашлык* – тюркизм: «ср. крым.-тат. *şişlik* – то же от *şiş* ‘вертел’ <...>, тат. *şuşluk* – то же: *şuş* ‘копье’» [22, т. 4, с. 416–417]. У азербайджанцев «шиш-лик – то, что жарится на вертеле, шиш. Слово старое, известное еще со времен Махмуда Кашгарского: *sys* ‘Brat-spiess’. Почему по-русски *шашлык*, а не *шишлик* – неизвестно» [5, с. 47]; у кумыков это блюдо называется *чишлик* (от *чиш* – ‘вилка, вертел’, *лик* – словообразующий суффикс²): *Чиш берген чишлик де берер* [3, с. 291] (букв. вертел дал и шашлык даст). Этимологию слова см. также в [6, с. 338], [20, с. 415]. В русском языке ориентализмы *шашлык*, *бешбармак* наряду с другими «мясными» компонентами входят в состав ФЕ с семантикой ‘жестоко избить, поколотить кого-л.’. А. Д. Райхштейн отмечает следующее заполнение модели: «сделать из кого-л. *котлету*; сделать из кого-л. *отбивную/антрекот/гуляш/рагу* и т. п.» [16, с. 62]. «Моделирование как способ образования ФЕ ярче всего проявляется в экспрессивно-вариативных узлах типа “сделать отбивную”, “сделать рагу”, “сделать котлету”, “сделать фарш”, “сделать шашлык”, “сделать бешбармак”, “сделать лангет (из кого)”» [17, с. 72]; *сделать [отбивную] котлету; сделать закуску из кого; превратить в фарш кого ‘изуродовать кого-л. сильными побоями (обычно употребляется как угроза)’* [2, с. 22]. Приведем примеры употребления ФЕ в русском языке: (1) – *Будет, будет, шашлык из тебя будет! Абра-швабра-кадабра...* (мультфильм «Приключения Мюнхаузена»); (2) *Он чиновник. Ему нет дела до того, что происходило вчера. В момент отрезвления, точнее, на период отрезвления ты лишаешься человеческих прав, тобой можно крутить, вертеть, подвешивать тебя, сгибать, разгибать. Из тебя можно сделать отбивную, шашлык, фарш для кулебяки* [Юрий Азаров. Подозреваемый. 2002]; (3) *Ты хотел сделать из меня коврик? Я сделаю*

² https://dzen.ru/a/YPrGKww6GWimyQn_

из тебя шашлык! (pikabu.ru). Как видно из фрагментов, это выражение используется как формулировка угрозы, намерений говорящего³.

Интересно, что лексемы *шашлык*, *шашлычный*, *шашлычник* (и даже неологизм *шашлыковирис*) приобретают дополнительные негативные коннотации в коронавирусный период, которые связываются с нарушением правил режима самоизоляции (см. [4], [14]).

3. Ориентализмы как компоненты трансформаций. Распространенность восточных блюд и рецептов их приготовления становится причиной возникновения трансформаций некоторых ФЕ. Так, фразеосхема «Хлеб – всему голова» может изменяться следующим образом: (1) *Шашлык – всему голова!* Существует множество рецептов этого блюда, и в разных уголках земного шара его готовят по-разному⁴; (2) *Бешбармак – всему голова.* Визитной карточкой казахской национальной кухни является бешбармак⁵; (3). *Начиная с аэропорта и ж/д вокзала Казани становится понятно, что чак-чак – всему голова!*⁶; (4). *Эчпочмак – всему голова.* Вкусное татарское блюдо⁷. В таких случаях образность не выходит за рамки кулинарного рецепта или гастротура, в котором рассказывается о популярных национальных блюдах.

Выводы. Приведенные тюркизмы часто не сохраняют оценку языка-источника. Адаптируясь в языке-реципиенте, компоненты вписываются в его ценностную шкалу и приобретают новые коннотации. Образование новых вариантов ФЕ и ПЕ с ориентализмами на базе и по образцу существующих моделей типично для языка. Смоделированные обороты приносят оригинальность, освежают экспрессию. Компонент *изюм* (сингулятив *изюминка*) во ФЕ имеет положительные коннотации, но во ФЕ, где лексема *изюм* сочетается со словом *фунт*, – отрицательные; компонент *кишмиш* оценивается отрицательно, как нечто бесформенное, беспорядочное. «Мясные» тюркизмы, как правило, являются экспрессивными составляющими фразеосхемы с семантикой ‘побить’. В целом можно отметить, что слова ориентально-кулинарной тематики в русской фразеологии малочисленны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов С. А. Основные пищевые модели и их локальные варианты у народов России // Традиционная пища как выражение этнического самосознания. – М. : Наука, 2001. – С. 10–17.
2. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Словарь фразеологических синонимов русского языка. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 352 с.
3. Гаджихмедов Н. Э. Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок. – Махачкала : Дагестанский гос. ун-т, 2015. – 351 с.
4. Дмитриева О. А. О гастрономических образах 2020 г. (по данным словарей и интернет-ресурсов) // Этнокультурные феномены в образовательном процессе : сборник научных статей. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 430–437.
5. Дмитриев Н. К. О тюркских элементах русского словаря // Лексикографический сборник. – Вып. 3. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. – С. 3–47.
6. Егоров В. Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1964. – 356 с.
7. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. – Изд. 3-е. – М. : ЛЕНАНД, 2016. – 456 с.
8. Копуца В. Названия традиционных мясных блюд в турецком и гагаузском языках. – Комрат : НИЦ Гагаузии им. М. В. Маруневич, 2014. – 48 с.
9. Кузнецова И. В. Названия восточных сладостей и напитков в составе устойчивых сравнений некоторых южнославянских народов (на фоне других языков) // Slavia: Časopis pro slovanskou filologii. – 2022. – Т. 91, № 4. – Р. 467–479.

³ ФЕ, образованные по этой модели, есть и в других языках: нем. aus j-m *Hackfleisch* (*Beefsteak, Frikassee, Gulasch, Wurst*) *machen*; чеш. *udělat z koho guláš* ([*tatarský*] *biftek*); слов. *urobiť z niekoho faširku* (*guláš*); болг. *направям/направя (накълцам/накълцам, смилам/смея) на кайма* (*кюфте, пастърма, дроб сарма*).

⁴ <https://m.ok.ru/grkalbatro/topic/152046548368240?ysclid=lnydpzhfrj574887974>

⁵ <https://rudnyi-altai.kz/zhent-baursaki-i-beshbarmak>

⁶ Туту.ру

⁷ <https://www.russianireland.com/tag/nacionalnaja-kuhnja>

10. Кузнецова И. В. Ориентализм *чорба* в южнославянской фразеологии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 20–27. – DOI 10.37972/chgpu.2023.119.2.003.
11. Лазаренкова Е. С. Лингвокультурологические особенности шведских пословиц и поговорок : дис. ... магистра филологии. – СПб., 2016. – 103 с. – URL : <https://dspace.spbu.ru/handle/11701/2816> (дата обращения: 15.10.2023).
12. Леонтьева Т. В. Интеллект человека в русской языковой картине мира. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 280 с.
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.10.2023).
14. Новое в русской лексике. Словарные материалы-2020 / отв. ред. М. Н. Приемышева. – СПб. : Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 486 с.
15. Порхоновский М. В. Турецкие пословицы в языке и речи. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 176 с.
16. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М. : Высшая школа, 1980. – 143 с.
17. Селезнева Г. Я. Моделирование и семантический сдвиг как способы образования фразеологических единиц // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя У. І. Леніна. Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – Мінск : Універсітэцкае. – 1987. – № 1. – С. 72.
18. Словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Русский язык ; Полиграфресурсы, 1999.
19. Словарь русской пищевой метафоры. Том 1: Блюда и продукты питания / под ред. Е. А. Юриной. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2015. – 428 с. – DOI 10.17223/978-5-7511-2341-3.
20. Словарь тюркизмов в русском языке / Е. Н. Шипова (сост.). – Алма-Ата : Наука, 1976. – 444 с.
21. Узбекские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – URL : <http://fmc.uz/maqollar.php> (дата обращения: 15.10.2023).
22. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. – Изд. 2, стер. – М. : Прогресс, 1986–1987.
23. Эмирова А. М. Основы крымскотатарской фразеологии : учеб. пособие. – Симферополь : Крымпедгиз, 2012. – 168 с.
24. Paýhas çeşmesi. – Aşgabat : Türkmen döwlet neşirýat gullugy, 2016. – 560 с.

Статья поступила в редакцию 20.10.2023

REFERENCES

1. Arutyunov S. A. Osnovnye pishchevye modeli i ih lokal'nye varianty u narodov Rossii // Tradicionnaya pishcha kak vyrazhenie etnicheskogo samosoznaniya. – М. : Nauka, 2001. – С. 10–17.
2. Biriĥ A. K., Mokienko V. M., Stepanova L. I. Slovar' frazeologicheskikh sinonimov russkogo yazyka. – Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. – 352 s.
3. Gadzhiahmedov N. E. Kумыско-руссĳий slovar' poslovic i pogovorok. – Mahachkala : Dagestanskij gos. un-t, 2015. – 351 s.
4. Dimitrieva O. A. O gastronomicheskikh obrazah 2020 g. (po dannym slovaroj i internet-resursov) // Etnokul'turnye fenomeny v obrazovatel'nom processe : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2021. – С. 430–437.
5. Dmitriev N. K. O tyurkskikh elementah russkogo slovarya // Leksikograficheskij sbornik. – Vyp. 3. – М. : Gos. izd-vo inostr. i nac. slovaroj, 1958. – С. 3–47.
6. Egorov V. G. Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1964. – 356 s.
7. Kovshova M. L. Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: kody kul'tury. – Izd. 3-e. – М. : LENAND, 2016. – 456 s.
8. Kopushchu V. Nazvaniya tradicionnyh myasnyh blyud v tureckom i gagauzskom yazykah. – Komrat : NIC Gagauzii im. M. V. Marunovich, 2014. – 48 s.
9. Kuznecova I. V. Nazvaniya vostochnykh sladostej i napitkov v sostave ustojchivykh sravnenij nekotoryh yuzhnoslavyanskikh narodov (na fone drugih yazykov) // Slavica: Časopis pro slovanskou filologii. – 2022. – Т. 91, № 4. – P. 467–479.
10. Kuznecova I. V. Orientalizm chorba v yuzhnoslavyanskoj frazeologii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – С. 20–27. – DOI 10.37972/chgpu.2023.119.2.003.
11. Lazarenkova E. S. Lingvokul'turologicheskie osobennosti shvedskih poslovic i pogovorok : dis. ... magistra filologii. – SPb., 2016. – 103 s. – URL : <https://dspace.spbu.ru/handle/11701/2816> (data ob-rashcheniya: 15.10.2023).
12. Leont'eva T. V. Intellect cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira. – Ekaterinburg : Izd-vo GOU VPO «Ros. gos. prof.-ped. un-t», 2008. – 280 s.

13. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 15.10.2023).
14. Novoe v russkoj leksike. Slovarnye materialy-2020 / otv. red. M. N. Priemysheva. – SPb. : Institut lingvisticheskikh issledovanij RAN, 2021. – 486 s.
15. Porhomovskij M. V. Tureckie poslovice v yazyke i rechi. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014. – 176 s.
16. Rajhshtejn A. D. Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 143 s.
17. Selezneva G. Ya. Modelirovanie i semanticheskij sdvig kak sposoby obrazovaniya frazeologicheskikh edinic // Vesnik Belaruskaga dzyarzhaj'naga universiteta imya U. I. Lenina. Seryya 4, Filalogiya. Zhurnalistyka. Pedagogika. Psihologiya. – Minsk : Universiteckae. – 1987. – № 1. – S. 72.
18. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. / pod red. A. P. Evgen'evoj. – 4-e izd., ster. – M. : Russkij yazyk ; Poligrafresursy, 1999.
19. Slovar' russkoj pishchevoj metafory. Tom 1: Blyuda i produkty pitaniya / pod red. E. A. Yurinoj. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 2015. – 428 s. – DOI 10.17223/978-5-7511-2341-3.
20. Slovar' tyurkizmov v russkom yazyke / E. N. Shipova (sost.). – Alma-Ata : Nauka, 1976. – 444 s.
21. Uzbekskie poslovice i pogovorki [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://fmc.uz/maqollar.php> (data obrashcheniya: 15.10.2023).
22. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka : v 4 t. – Izd. 2, ster. – M. : Progress, 1986–1987.
23. Emirova A. M. Osnovy krymskotatarskoj frazeologii : ucheb. posobie. – Simferopol' : Krymchpedgiz, 2012. – 168 s.
24. Paýhas çeşmesi. – Aşgabat : Türkmen döwlet neşirýat gullugy, 2016. – 560 s.

The article was contributed on October 20, 2023

Сведения об авторах

Кузнецова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной психологии, социальной педагогики и начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; докторант кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Author Information

Kuznetsova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Professional Psychology, Social Pedagogy and Primary Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Doctoral Student of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

УДК 811.111'25'37.030.=161.1:791.242

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.004

Е. Н. Мозжегорова, Е. Н. Громова, З. А. Исхакова

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОЛОДЕЖНОМ СЕРИАЛЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования особенностей передачи субстандартной лексики в англоязычных молодежных сериалах при переводе на русский язык. Рассмотрены особенности разговорного стиля речи, изучены разные определения субстандартной лексики и описаны три способа его перевода: прямой, функциональный и косвенный, каждый из которых помогает преодолеть трудности, связанные с особенностями функционирования субстандартизмов в молодежном сериале.

Отмечено, что субстандартные слова и выражения часто используются в молодежных сериалах, чтобы передать определенную характеристику героев, их настроение и взаимоотношения, а также отразить социальную ситуацию в стране в целом. Однако такие слова могут оказаться трудными для перевода на другие языки из-за отсутствия точного эквивалента, отличий в функциональной нагрузке и особенностей восприятия принимающей культурой.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что при переводе субстандартной лексики в англоязычном молодежном сериале на русский язык наиболее распространенными способами являются косвенный перевод и функциональный перевод. Прямой способ, который подразумевает буквальный перевод, используется реже, что объясняется тем, что перевод субстандартной лексики в молодежных сериалах согласуется с нормами русского языка и адаптируется под принимающую культуру.

Ключевые слова: *субстандартная лексика, молодежный сериал, эквивалентность, прямой перевод, функциональный перевод, косвенный перевод*

Е. Н. Mozzhegorova, E. N. Gromova, Z. I. Iskhakova

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF SUBSTANDARD VOCABULARY IN ENGLISH YOUTH SERIES INTO RUSSIAN

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the results of the research of substandard vocabulary in English youth series and the peculiarities of its translation into Russian. Therefore, the peculiarities of the colloquial speech are analyzed, different definitions of substandard vocabulary are studied and three ways of translating slang are described: direct, functional and indirect, which are aimed at overcoming the difficulties associated with the peculiarities of functioning of substandardisms in youth series.

Substandard words and expressions are often used in youth series to convey certain characteristics of personages, show their mood and relationships, as well as to reflect the social situation in the country in general. However, such words can be difficult to translate into other languages due to the lack of exact equivalents, differences in their functions and peculiarities of cultural perception of such expressions.

The results of the research bring us to the conclusion that the most common methods of translation of substandard vocabulary in youth series into Russian are indirect translation and functional translation. The direct method, which implies word for word translation, is used less often, which is explained by the fact that translation of substandard vocabulary in youth series is adapted to the standards of the Russian language and culture.

Keywords: *substandard vocabulary, youth series, equivalence, direct translation, functional translation, indirect translation*

Введение. Предметом настоящего исследования является специфика перевода субстандартной лексики в молодежном сериале. Цель исследования – изучить особенности передачи субстандартной лексики в молодежном англоязычном сериале «Я никогда не...» при переводе с английского на русский язык.

Субстандартная лексика представляет собой значимую часть современного языка. Она включает в себя лексический пласт, который состоит из литературно-сниженных и эмоционально-окрашенных лексических единиц: вулгаризмов, просторечий, аргосленга, жаргона, ругательств. Субстандартизмы активно применяются разными группами людей, обогащают разговорный язык и являются показателем процесса развития языка. Из всех социальных групп молодежь наиболее склонна к использованию разговорного стиля, к тому же его использование является социальным инструментом для того, чтобы стать частью молодежного сообщества.

Комедийный сериал «Я никогда не...» рассказывает о жизни 15-летней индийско-американской девушки. В сериале затронуты такие темы, как дружба, любовь, культурные различия и жизненные трудности, с которыми сталкиваются подростки в современном мире. Кроме того, в этом молодежном сериале поднимаются важные социальные вопросы, связанные с дискриминацией и расизмом. Речь героев характеризуется эмоциональностью и использованием большого количества различных субстандартизмов, что и представляет особую сложность для перевода при адаптации сериала для русскоязычной аудитории.

Теоретической базой для исследования послужили научные работы таких отечественных и зарубежных лингвистов, как В. А. Хомяков, И. Р. Гальперин, В. В. Виноградов, Л. С. Бархударов, Р. Макдэвид, Э. Парtridge, Дж. Менкен и многие другие.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность проведенного исследования определяется тем, что с каждым годом возрастает потребность в качественном переводе кинопродуктов с английского языка на русский. Такая потребность подтверждается данными отчета стриминговой платформы фильмов и сериалов Netflix, в соответствии с которым только за третий квартал 2022 года было выпущено 1026 эпизодов сериалов, большинство из которых представлены на английском языке [10]. Более того, ежегодно в прокат выходит большое количество разных фильмов. Субстандартная лексика является неотъемлемым компонентом разговорного стиля, используемого в современном кинематографе.

В теории переводоведения описаны определенные способы перевода разговорной лексики в целом, однако отсутствуют рекомендации относительно передачи сниженной лексики в таком дискурсе, как молодежный телевизионный сериал.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили оригинальные диалоги из американского сериала “Never I have ever”, известного в русском прокате как «Я никогда не...», а также их перевод на русский язык.

В качестве основных методов исследования применялись описательный метод, который заключается в описании и классификации языковых явлений на основе наблюдений и анализа их характеристик; метод контекстуального анализа, направленный на изучение языкового явления в контексте его употребления и позволяющий изучить языковые явления не только на уровне их формальных характеристик, но и на уровне значения и функции в конкретных коммуникативных ситуациях, а также метод сплошной выборки.

Анализ практического материала исследования был проведен с использованием таких современных англоязычных словарей, как Urban Dictionary, Oxford Learner’s Dictionary, и современных англо-русских словарей неформального языка.

Результаты исследования и их обсуждение. Важно отметить, что в англоязычной и отечественной лингвистической литературе понимание и интерпретация социального диалекта различаются. Американские лингвисты изучают варианты субстандартной лексики в основном на фонетическом и грамматическом уровнях, а основными факторами, влияющими на их формирование, считаются социальный класс и статус говорящего.

Р. Макдэвид определяет субстандартную лексику как приемлемый в конкретном обществе языковой подвариант, который в силу влияния некоторых социальных сил характерен для отдельных этнических, религиозных и экономических групп и индивидов с определенным уровнем образования [8, с. 371].

В свою очередь В. А. Хомяков под субстандартной лексикой предлагает понимать сложную лексико-семантическую категорию, представленную комплексом социально-детерминированных лексических единиц (арго, жаргоны, дисфемизмы) и стилистически сниженных лексических пластов (просторечия, вульгаризмы и сленг) [5].

В современном кинематографе невозможно обойтись без использования субстандартной лексики. Зачастую применение такой лексики заранее планируется в процессе создания сценария, поскольку это дает возможность сформировать реалистичные образы персонажей.

Стилистическая и экспрессивно-эмоциональная окраска субстандартизмов, а также национальный колорит делают этот лексический пласт труднопереводимым. Отдельные элементы могут даже относиться к безэквивалентной лексике и считаться «непереводимыми».

Основной проблемой при переводе субстандартизмов является несоответствие в составе лексико-семантических групп в разных языках.

Еще одной причиной, вызывающей трудности при переводе субстандартной лексики в молодежных сериалах, является отклонение в прагматическом и семантическом компонентах значения слов, эквивалентных по своим лексическим и семантическим вариантам. Другой, не менее важной, причиной трудностей при переводе некодифицированной лексики с английского на русский язык являются компоненты субстандартной лексики: просторечие, арг, жаргон, сленг, которые подвержены частым изменениям.

Отмечается, что при переводе фильмов возникают проблемы не только лингвистического, но и социального, политического, экономического и культурного характера [3, с. 117].

Основной проблемой теории перевода на современном этапе развития лингвистической науки является проблема передачи коммуникативного эффекта оригинала. В рамках этой проблемы особый интерес представляет вопрос перевода стилистически окрашенных лексических единиц. Исследователи обращают внимание на тот факт, что стандартизация является одной из наиболее важных норм в кинопереводе. Это означает, что переведенный текст адаптируется к стандартному использованию языка в целевой культуре, что обычно приводит к созданию более однородного, традиционного и стандартного текста на целевом языке.

Существует несколько основных способов перевода субстандартной лексики в молодежных сериалах. Тремя ключевыми путями, по которым следует переводчик, являются прямой, функциональный и косвенный.

Согласно Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне, прямой перевод включает в себя такие методы, как подбор эквивалента, транскрипция, транслитерация, калькирование и заимствование. Функциональный перевод предполагает подбор функционального аналога и описательный перевод [7, с. 136].

Переводчики также прибегают к косвенным методам перевода или переводческим трансформациям. Их основная функция заключается в создании лексически эквивалентного перевода произведения при отсутствии лингвистического соответствия. Следует отметить, что адекватный перевод невозможен без учета стилистической стороны оригинала,

поскольку перевод создает стилистический аналог оригинального текста [4, с. 161]. Что касается прямого метода, то он редко используется при переводе единиц субстандартной лексики с английского на русский язык, поскольку это нарушает принципы адекватности перевода.

Субстандартная лексика в сериале «Я никогда не...» представляет собой разнообразные выражения и слова, которые в некоторой степени могут считаться неприличными. Такая лексика является одним из ключевых элементов стиля сериала, который стремится показать жизнь молодых людей. Сниженная лексика используется героями в повседневной речи, особенно во время общения с друзьями. Среди основных тем сериала можно выделить взаимоотношения между героями, влияние употребления алкоголя и наркотиков на жизнь подростков. Сериал поднимает вопросы о расизме и дискриминации, с которыми сталкиваются главные герои в современном обществе. Раскрывается тема дружбы и семьи, не менее важными проблемами сериала являются образование и школа, взаимоотношения с одноклассниками и учителями, включая стандарты красоты и социальное давление.

Для выявления особенностей передачи субстандартной лексики при переводе англоязычного молодежного сериала «Я никогда не...» на русский язык нами было проанализировано 100 примеров субстандартной лексики. Анализ показал, что чаще всего в сериале встречаются сленгизмы (57 %), например, *freak, litty, hottie, buddy* и т. д., вульгаризмы (27 %), например, *shit, broke-ass, slut* и др., дисфемизмы (10 %), например, *asshole, fuck, damn, frigging, bullshit* и т. п., и жаргонизмы (6 %), например, *burn out, blunt* и др.

Результаты исследования подтвердили, что при переводе субстандартной лексики в англоязычном молодежном сериале на русский язык наиболее распространенным методом является косвенный перевод, который был использован в 42 % случаев. Функциональный перевод занимает второе место, он был применен в 39 % случаев. Прямой метод перевода, который подразумевает буквальный перевод, был использован лишь в 19 % случаев, что подтверждает теоретические высказывания, описанные выше.

Как отмечают Н. Ю. Шугаева и Н. В. Кормилиная, «перевод разговорной речи всегда осложняется необходимостью передать тон и настроение ситуации. Дословный перевод может так же точно передать оригинальное значение выражения, как вольный – исказить, и наоборот. Таким образом, адекватная адаптация зависит от совокупности понимания переводчиком сцены, атмосферы и знания особенностей разговорной речи как исходного языка, так и языка перевода» [6, с. 139]. Проведенное ими исследование перевода разговорной лексики в художественном произведении также подтверждает, что оптимальным подходом к переводу разговорных единиц в 79 % случаев является использование функционального способа и лишь в 21 % – дословного.

Для примера рассмотрим несколько ситуаций применения субстандартной лексики в сериале. В первом примере мы можем наблюдать использование функционального перевода, который является одним из основных методов перевода субстандартной лексики.

– *Finally, some good news for this family. Yeah. That's frigging great.*

– *Наконец-то хорошие новости в этой семье. Да. Офигеть, как круто.*

Дисфемизм *frigging* переводится на русский язык как «чертовский, проклятый» [1]. В сочетании с *great* его значение меняется в положительную сторону и переводится как «чертовски круто», однако в данном случае переводчики предпочли использовать выражение, более характерное для речи современных русскоязычных подростков: *офигеть, как круто*.

Следующий пример также иллюстрирует подбор функционального аналога, использование которого позволяет сохранить стилистическую и эмоциональную окрашенность сленгизмов при переводе на русский язык.

– *Are you, like, pissed off at me because I'm with Devi?*

– *It's not anger, man.*

– *Dude!*

– Ты *злишься* на меня из-за *Деви*?

– Я не злюсь, *чувак*.

– *Чувак!*

Dude и *man* являются популярными дружескими обращениями в молодежной среде. Однако согласно словарю их предлагается переводить как *парень*, *друг*, которые являются более нейтральными вариантами и отличаются от более распространенного в молодежной среде обращения *чувак*. В случае с фразовым глаголом *piss off* наблюдаются стандартизация и подбор более нейтрального выражения.

Обратимся к примеру использования косвенного перевода субстандартной лексики в сериале, который позволяет сохранить смысл оригинального текста, но при этом прибегать к более уместным для целевой аудитории словам и фразам.

– *Not a super chill time to be a brown person in America.*

– *Несладкое время* для темнокожего человека в Америке.

Фраза *chill time* активно используется в речи русскоязычной молодежи, ее употребляют для выражения расслабленной атмосферы. Однако при переводе был использован вариант *несладкое время* для того, чтобы подчеркнуть, что герой сталкивается с жизненными трудностями.

В сериале встречаются и более вульгарные выражения, которые представляют сложность для перевода, однако благодаря косвенному переводу могут быть адаптированы.

– *Hey, buddy, keep it moving. Take your broke-ass bike and get out of here.*

– *Дружище, ты ехал куда-то? Бери свой драндулет и катись.*

Вульгаризм *broke-ass bike* мог бы быть переведен более вульгарно – как *нищесбродский велосипед*, что звучало бы оскорбительно. Поэтому в переводе фраза была передана в более шутовском варианте – *драндулет*, что соответствует комедийному жанру сериала.

Встречаются в сериале и ситуации, в которых мы можем наблюдать использование сленгового выражения, которое в переводе было передано прямым способом.

– *Hey, buddy, keep it moving. Take your broke-ass bike and get out of here.*

– *Дружище, ты ехал куда-то? Бери свой драндулет и катись.*

Слово *buddy* обычно используется для обозначения близкого друга и согласно англо-русскому новому словарю современного неформального английского языка переводится как «дружище, друг, кореш, компаньон» [1]. В некоторых случаях оно также может использоваться как форма приветствия или обращения к незнакомцу. Перевод *дружище* в полной мере соответствует контексту и является приемлемым вариантом обращения в русском языке.

Для создания реалистичных образов в современном мире подростков иногда приходится обращаться к прямому переводу вульгаризмов, как показано в следующем примере.

– *Dude!*

– *Whatever, man. Your nuts miss me. I could tell.*

– *Чувак!*

– *Твои яйца скучают по мне.*

Вульгаризм *nuts* согласно Oxford Learner's Dictionary – это a rude word for testicles [9]. По Urban Dictionary это слово классифицируется как сленговое [11]. В англо-русском словаре непристойных выражений *nuts* переводится как «яички, яйца» [2]. При переводе данного вульгаризма был подобран грубый эквивалент в русском языке.

Исследование показало, что на современном этапе киноперевода сохраняется тенденция адаптации субстандартизмов в соответствии с культурными нормами. Несмотря на изобилие сниженной лексики в оригинальной версии сериала, в переведенной версии удастся избежать большого количества вульгаризмов благодаря преимущественному использованию

функционального и косвенного способов перевода и создавать образы подростков, обучающихся на разговорном языке, но менее грубом, чем в оригинале.

Выводы. Субстандартная лексика – это лексика ограниченной сферы употребления. Присутствие ее в молодежных сериалах – это преднамеренное использование элементов разговорной речи для стилистических целей.

Выбор метода перевода для субстандартной лексики зависит от контекста и целевой аудитории. В случае с молодежным сериалом, когда адекватность перевода является первоочередной задачей, в большинстве случаев используются косвенный и функциональный способы перевода. Однако в отдельных случаях, когда возникает необходимость сохранить точность выражения, его экспрессивность или национальный колорит, обращаются к прямому и функциональному способам.

Необходимо отметить, что при переводе субстандартной лексики на русский язык часто происходят нейтрализация и стандартизация. Это объясняется тем, что ругательные выражения и вульгаризмы неприемлемы для широкой русскоязычной аудитории и подвергаются цензуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский новый словарь современного неформального английского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://en-rus-informal-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 24.08.2023).
2. Англо-русский словарь непристойных выражений онлайн [Электронный ресурс]. – URL : <https://rus-en-dirty-words-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 24.08.2023).
3. Маник С. А., Краснова А. В. Подходы к переводу юмора при аудиовизуальном переводе // *Modern Studies of Social Issues*. – 2021. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.08.2023).
4. Руденя Ж. И. Субстандартная лексика в современном молодежном дискурсе города Воронежа // *Национальная ассоциация ученых (НАУ)*. – 2016. – № 4-1 (20) [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.08.2023).
5. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. – Вологда : Вологодский гос. пед. ин-т, 1971. – 103 с.
6. Шугаева Н. Ю., Кормилина Н. В. Прагматическая адаптация разговорной лексики при переводе на английский язык романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» как способ преодоления лингвокультурного барьера // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2021. – № 3(112). – С. 130–141.
7. Jean-Paul Vinay. *Comparative Stylistics of French and English*. – John Benjamins Publishing, 1995. – 358 p.
8. McDavid R. I. Dialectal and social differences in the city society // *New in linguistics*. – 1975. – Vol. 7. – P. 363–381.
9. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 24.08.2023).
10. Stories move us [Электронный ресурс]. – URL : <https://about.netflix.com/en> (дата обращения: 24.08.2023).
11. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 24.08.2023).

Статья поступила в редакцию 29.08.2023

REFERENCES

1. Anglo-russkij novyj slovar' sovremennogo neformal'nogo anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://en-rus-informal-dict.slovaronline.com> (data obrashcheniya: 24.08.2023).
2. Anglo-russkij slovar' nepristojnyh vyrazhenij onlajn [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://rus-en-dirty-words-dict.slovaronline.com> (data obrashcheniya: 24.08.2023).
3. Manik S. A., Krasnova A. V. Podhody k perevodu yumora pri audiovizual'nom perevode // *Modern Studies of Social Issues*. – 2021. – № 2 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 24.08.2023).
4. Rudenya Zh. I. Substandartnaya leksika v sovremennom molodezhnom diskurse goroda Voronezha // *Nacional'naya associaciya uchenyh (NAU)*. – 2016. – № 4-1 (20) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 24.08.2023).

5. Homyakov V. A. Vvedenie v izuchenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo prostorechiya. – Vologda : Vologodskij gos. ped. in-t, 1971. – 103 s.
6. Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V. Pragmaticeskaya adaptaciya razgovornoj leksiki pri perevode na anglijskij yazyk romana M. Bulgakova «Master i Margarita» kak sposob preodoleniya lingvokul'turnogo bar'era // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 3(112). – S. 130–141.
7. Jean-Paul Vinay. Comparative Stylistics of French and English. – John Benjamins Publishing, 1995. – 358 p.
8. McDavid R. I. Dialectal and social differences in the city society // New in linguistics. – 1975. – Vol. 7. – P. 363–381.
9. Oxford Learner's Dictionaries [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (data obrashcheniya: 24.08.2023).
10. Stories move us [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://about.netflix.com/en> (data obrashcheniya: 24.08.2023).
11. Urban Dictionary [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.urbandictionary.com> (data obrashcheniya: 24.08.2023).

The article was contributed on August 29, 2023

Сведения об авторах

Мозжегорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9719-5219>, elenavanilla@mail.ru

Громова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7416-8437>, yelenagromova@yandex.ru

Исхакова Зифа Айдаровна – лингвист-переводчик, г. Чебоксары, Россия, Iskhakova20@icloud.com

Author Information

Mozzhegorova, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9719-5219>, elenavanilla@mail.ru

Gromova, Elena Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7416-8437>, yelenagromova@yandex.ru

Iskhakova, Zifa Aydarovna – Linguist-Translator/Interpreter, Cheboksary, Russia, Iskhakova20@icloud.com

*И. А. Мясникова, Т. С. Игнатьева***КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСЕМЫ «RAIN/ЏУМӐР [ДОЖДЬ]»
В АНГЛИЙСКОМ И ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКАХ***Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается концептуализация лексемы «rain/ЏУМӐР [дождь]» в разнотипных языках на примере чувашского и английского языков. В научной литературе существует немало исследований, посвященных анализу лексемы «rain [дождь]», но большей частью они опираются на другие языки, в частности, русский, английский, татарский. Сопоставительный анализ репрезентации данной лексемы в чувашском и английском языках представлен в малом количестве работ, что подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы. Материалом исследования послужили толковые словари чувашского и английского языков, а также национальные корпуса указанных языков. Для анализа лексикографических источников были применены описательно-аналитический метод, метод сплошной выборки, сопоставительный метод. Указанные методы позволили провести анализ концептуализации лексемы «rain/ЏУМӐР [дождь]», выявить общее и частное в использовании данной лексемы в анализируемых языках. Авторами сделан вывод о том, что репрезентация лексемы «rain/ЏУМӐР [дождь]» в этих разнотипных языках имеет много общих свойств в силу того, что дождь является универсальным для обоих языков понятием, но при этом существует и ряд отличий. В частности, указанная лексема более часто встречается в корпусе английского языка, где она имеет нейтральный или негативный оттенок, тогда как в чувашском языке эта лексема чаще несет положительную коннотацию.

Ключевые слова: лексема, дождь, репрезентация, разнотипные языки

*I. A. Myasnikova, T. S. Ignatyeva***CONCEPTUALIZATION OF THE LEXEME RAIN
IN THE CHUVASH AND ENGLISH LANGUAGES***I. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article examines the conceptualization of the lexeme *rain* in different languages on the example of the Chuvash and English languages. There are many works in the scientific literature devoted to the analysis of the lexeme *rain*, but for the most part they are based on other languages, in particular, Russian, English, and Tatar. The comparative analysis of this lexeme's representation in the Chuvash and English languages can be found in a small number of works, which confirms the relevance of the problem under consideration. The material of the study is explanatory dictionaries of the Chuvash and English languages, as well as national corpora of these languages. For the analysis of lexicographic sources, the descriptive and analytical method, the method of continuous sampling, and the comparative method were used. These methods made it possible to analyze the conceptualization of the lexeme *rain*, to identify the common and the particular in their use in the languages under analysis. The authors conclude that representation of the lexeme *rain* in both languages has many common properties due to the fact that *rain* is a universal concept for both languages, but there are a number of differences. In particular, this lexeme is more often found in the corpus of the English language, where it has a neutral or negative connotation, while in the Chuvash language this lexeme more often has a positive connotation.

Keywords: *lexeme, rain, representation, different-type languages*

Введение. Как известно, языковая картина мира формируется в процессе овладения языком, в котором находят отражение опыт и представления носителей языка об окружающем мире. Языку принадлежит определяющая роль в формировании «сущностного ядра этнической личности, и любая этнокультура существует и развивается в среде определенного этнического языка» [4]. Языковая картина мира является уникальной для каждого языка, охватывая представления не только об окружающем мире, но и о его социальном устройстве посредством традиций, религии, исторического опыта носителей языка. Поэтому пристальное внимание к изучению отдельных элементов, входящих в языковую систему, считается оправданным, поскольку дает возможность проанализировать коннотации и выявить общее и частное в их использовании. В понимании окружающего мира одним из основных компонентов языковой системы являются лексические способы выражения метеорологических явлений, в числе которых и анализируемое нами явление «дождь»; они, как известно, «объективируют обыденные и сакральные представления о мире, репрезентируют хозяйственную деятельность этноса» [16].

Актуальность исследуемой проблемы. Среди наиболее изученных аспектов метеорологической лексики выделяется описание природных явлений [3], [5], [6], [10], [11], [16], [17], [18], [19], [22]. В частности, исследуется лексика, связанная с температурой, давлением, скоростью ветра, атмосферными осадками и другими характеристиками, описывающими состояние атмосферы. Однако следует отметить, что проблема репрезентации лексемы «дождь» в чувашском языке в сопоставлении с английским языком представлена в недостаточном объеме, что подтверждает актуальность исследования. Изучение лингвистической репрезентации атмосферных явлений является актуальным и важным направлением лингвокультурологии, дающим возможность более глубокого понимания культурных особенностей и мировосприятия различных народов, а также совершенствования научной терминологии и понимания природных явлений [14].

Цель данной статьи – анализ лексических единиц объективации концепта «природные явления» в английском и чувашском языках на примере лексемы «rain/сумӑр» с использованием литературных источников целевых языков и электронных словарей [24], [25].

Материал и методы исследования. В рамках исследования были применены классические филологические методы исследования, такие как описательно-аналитический метод, метод сплошной выборки, элементы метода компонентного анализа, сопоставительный метод. Анализ был проведен по лексикографическим источникам, материалом исследования выступили корпуса целевых языков (*the British National Corpus* [Британский национальный корпус], национальный корпус чувашского языка), толковые словари указанных языков, произведения английской и чувашской художественной литературы на языках-оригиналах.

Результаты исследования и их обсуждение. Лексема «rain/сумӑр» является одной из универсальных категорий концептуальной картины мира. По определению, приведенному в онлайн-словаре Oxford Learner's Dictionary, *rain is water that falls from the sky in separate drops* «дождь – это атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды» [23]. Это явление универсально для всех культур и народов, поскольку дождь выпадает везде на Земле. Дождь – жизненно важное явление, необходимое для живых существ. Лексема «rain/сумӑр» является значимым элементом и чувашской, и английской языковых картин мира человека.

Наблюдая за изменениями природы и погоды, люди научились выделять признаки, которые, как правило, предшествуют этим изменениям. Эти признаки находят свое отражение в народных приметах, которые передаются из поколения в поколение. Изучение народных примет как лингвокультурных текстов позволяет понять, каким образом люди взаимодействуют с природой и как они интерпретируют и объясняют ее явления.

Лаша сұмăра тулхăрать. «Лошадь фыркает к дождю» [13].

Связь между явлениями природы и поведением животных наблюдается не только в чувашском, но и в английском языке, что подтверждает тезис о том, что во многих культурах предсказания погоды основываются на наблюдениях за поведением животных: *If oxen turn up their nose and sniff the air, a sign of rain.* «Если скот поднимает нос и шумно втягивает воздух – это признак дождя» [27].

Концептуализация лексемы «rain/сұмăр» позволяет выделить осязательные и акустические ощущения, вызываемые данным природным явлением. Осязательные ощущения возникают вследствие воздействия дождя на человека (он может быть теплым, холодным) либо как восприятие человеком последствий дождя (например, лужи, грязь, брызги). Акустические ощущения связаны со звуком, который производит дождь, его интенсивностью, частотой и ритмом капель, шумом брызг.

Валентина ыйхăран вăраничченех пĕр вĕсĕмсĕр шав илтĕр: пĕрт тăрринче сұмăр тумламĕсем ыйпăртатасĕ, сұмăр пĕр минутлаха та чарăнмась. «Еще не проснувшись, Валентина услышала мерный шум: дождь барабанил по крыше и не переставал ни на минуту» [15]. В приведенном примере определяется метафорический образ, основанный на акустическом восприятии дождя. В предложении *Тулта сұмăр ыйпăртатать* «На улице стучит дождь» [21] глагол *ыйпăртатать* метафорически описывает акустическое восприятие шума, производимого дождем.

В английском языке для описания дождя также используются вызываемые этим метеорологическим явлением ощущения:

Since dinner ... the cold winter wind had brought with it clouds so sombre, and a rain so penetrating, that further out-door exercise was now out of the question. «После обеда ... холодный зимний ветер принес с собой такие мрачные тучи и такой проливной (буквально пронизывающий) дождь, что о дальнейших упражнениях на свежем воздухе теперь не могло быть и речи» [26].

Дождь может восприниматься как теплый или холодный на основании осязательных ощущений, возникающих у человека:

Сұмăр сăвать те сăвать, сивĕ, никама хĕрхенмен сұмăр. «Дождь все продолжался, холодный, безжалостный» [9].

To this house I came just ere dark on an evening marked by the characteristics of sad sky, cold gale, and continued small penetrating rain. «Я пришел в этот дом незадолго до наступления темноты вечером, отмеченным печальным небом, холодным штормом и непрекращающимся мелким проливным дождем» [26].

Интенсивность дождя определяется его силой, объективация осуществляется ассоциатами «сильный», «проливной»; по звуку – глаголами «стучал», «шуршал». Для обозначения интенсивности дождя в чувашском и английском языках также используются глагольные формы, описывающие его как процесс движения [8]:

Сұмăр сăвать те сăвать. «Дождь идет и идет». *Сұмăр юхтарса сăвать.* «Идет сильный дождь» [21].

He ... stood quiet and mute in the rain, now falling fast on his uncovered head. «Он ... стоял тихо и безмолвно под дождем, который теперь быстро падал на непокрытую голову» [26].

Исследуя уникальные отличительные черты языкового сознания носителей языка, можно вычленивать актуальные признаки того или иного явления. В этническом сознании как чувашей, так и англичан дождь обладает антропоморфными признаками, он может говорить, производить различной интенсивности звуки, накрывать, загонять.

Чашлаттарсах сұмăр сăвать. «Дождь шепчет» [12].

I must; the rain is driving in. «Я должен; надвигается дождь» [26].

Обращает на себя внимание, что в английском языке для передачи ощущений, вызываемых мелким, морозящим дождем, используется деривативная модель (*drizzle – drizzling, mizzle – mizzling*). Как видно из приведенных примеров, для характеристики дождя применяется звукоимитация, т. е. фонемы, составляющие лексему, имитируют шум, создаваемый дождем.

Дождь способен вызывать у человека разнообразные эмоции, которые варьируются от положительных до отрицательных, что находит отражение как в чувашском, так и в английском языках.

Ун чухне те сакӑн пекех сӳмӑр кӑрлесе тӑратчӑ – суллахи лӑп ӑшӑ сӳмӑр, танк люкне йӑпеннӑ сӑр шӑрши ситсе сӑпӑнатчӑ... «И тогда вот так же мирно шумел дождь, теплый летний дождь, и в люк танка веяло запахом мокрой земли...» [2].

Описание дождя через осязательные, акустические ощущения с целью передачи эмоциональных переживаний также характерно и для английского языка, где дождь используется для передачи атмосферы несчастья, меланхолии, депрессивного настроения, зеркально отражая настроение человека:

The rain came down, straight and silvery, like a punishment of steel rods. «Дождь лил, прямой и серебристый, как наказание стальных прутьев» [28].

В мировосприятии чувашей *сӳмӑр* «дождь» тесно связан с такими природными явлениями, как *сил* «ветер», *пӑлӑт* «облако», *хура пӑлӑт*, *сӳмӑр пӑлӑчӑ* «туча», *асамат кӑперӑ* «радуга» и др., «то есть дождь – не изолированное явление природы, а существующее согласно ее законам, вместе с другими явлениями» [5]:

Хӑвелтухӑс енчен вӑйлӑ сӳмӑр килетчӑ, сисӑм сисетчӑ, тусан вӑсетчӑ... «С востока шел сильный дождь, сверкала молния, летела пыль...» [7].

В этом отношении связь данного природного явления с другими прослеживается и в английском языке:

Rain, wind, and darkness filled the air. «Дождь, ветер и тьма наполнили воздух» [26].

Отношение людей к дождю не всегда является однотипным: весенние и летние дожди воспринимаются с большей радостью, нежели осенние, с которыми ассоциируется увядание самой жизни, природы:

Каллех сӳмӑр пӑрӑхсе иртӑрӑ те савӑнтах хӑвел именчӑклӑн кулса ячӑ. «Снова брызнул дождь, и тут же солнце застенчиво засмеялось» [21]. Положительные эмоции в данном случае передаются с помощью словосочетания *пӑрӑхсе иртӑрӑ* «брызнул» и усиливаются за счет *именчӑклӑн кулса ячӑ* «застенчиво засмеялось», создавая образ радости.

Afar, it offered a pale blank of mist and cloud; near a scene of wet lawn and stormbeat shrub, with ceaseless rain sweeping away wildly before a long and lamentable blast. «Вдалеке виднелась бледная пустота тумана и облаков; рядом с мокрой лужайкой и побитым бурей кустарником, с непрекращающимся дождем, дико сметающим перед долгим и плачевным взрывом» [26].

Процесс анализа речевых образцов чувашского языка, содержащих компонент «дождь», позволил обратить внимание на ассоциативную параллель между дождем и слезами:

Питсӑмартисем сунче – те сӳмӑр тумламӑсем, те куçсӑль – икӑ тумлам чӑтрет... «На щеках дрожат то ли капли дождя, то ли слезы...» [20]. Аналогичное соотнесение дождя и капель слез наблюдается и в английском языке:

As she watched him walk away, tears streamed down her face, blurring her vision like a summer rain shower. «Когда она смотрела, как он уходит, слезы текли по ее лицу, затушевывая ее зрение, как летний ливень» [26].

Словарь Oxford Learner's Dictionary приводит переносное значение лексемы «rain»: **rain of something** – *a large number of things falling from the sky at the same time* «множество, большое количество чего-либо падающего, сыплющегося с неба» [23], «множество,

непрерывный поток, обилие». Метеоним «дождь» в таком случае приобретает экспрессивно-эмоциональную коннотацию:

Џёршер тупă хаяррăн кёрлесе, тёнчене кискретсе тӑнине курман, тӑхлан сума́р айёнче чупман, алла штык тытса тӑшман сине сиксе ўкмен. «Не видели грозного грома и сотрясения мира от сотен пушек, не бежали под свинцовым дождем, не бросались на врага со штыком в руках» [1].

You are passionate. I expected a scene of some kind. I was prepared for the hot rain of tears. «Вы увлечены. Я ожидал подобной сцены. Я был готов к горячему дождю слез» [26].

Выводы. Языки являются отражением множества культурных особенностей обществ, в которых они используются. Каждый язык имеет свои отличительные признаки, связанные с культурой, климатом и другими факторами, что отражается в его лексическом составе и способах выражения определенных понятий. Изучение и понимание этих различий является важной частью изучения языка и культуры.

Концептуализация природных явлений позволяет выделить перцептивный образ, объединяющий акустические и тактильные характеристики, являющиеся универсальными для изучаемых языков.

Лексемы, обозначающие явление дождя, присутствуют в обоих сравниваемых нами языках, но способ их концептуализации отличается. В чувашском языке слово «сума́р» чаще несет положительную коннотацию, ассоциируется с плодородием и благополучием, что объясняется особенностями климата и аграрной культурой чувашского народа. В английском языке, напротив, слово “rain” часто связано с негативными эмоциями и неудобствами, так как дождь в Англии является достаточно обычным и не всегда приятным явлением. В английском языке лексема «дождь» используется гораздо чаще, чем в чувашском языке, что обусловлено особенностями климата, которые оказывают влияние на культуру, образ жизни и сознание.

Концептуализация природных явлений является ключевым аспектом когнитивной лингвистики и может помочь в понимании того, как люди организуют свой опыт в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алендей Василий. Курӑксене тайса сил вӑрет : роман. – Шупашкар : Чӑваш АССР кӑнеке издательстви, 1969. – 254 с.
2. Бабаевский С. П. Ылтӑн ҫӑлтӑр кавалерӑ : икӑ кӑнекелӑ роман / ырӑсларан Мария Ухсай куҫарнӑ. – Шупашкар : Чӑваш АССР государство издательстви, 1952. – 568 с.
3. Васильев В. П. Русская метеорологическая лексика Кузбасса (значение, таксономия, функционирование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Томск, 1986. – 18 с.
4. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. – Краснодар, 2003. – Т. 17, вып. 2. – С. 268–276.
5. Домбровская М. В. Концепт «дождь» как компонент национальной картины мира (на материале французского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Новосибирск, 2006. – 307 с.
6. Закиров М. И. Лексема ‘дождь’ в русских и татарских народных приметах // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2008. – № 3. – С. 140–145.
7. Игнатъев В. Г. Шӑпчӑк катинче : калавсем. – Шупашкар : Чӑваш АССР государство издательстви, 1959. – 188 с.
8. Игнатъева Т. С., Мясникова И. А. Сравнительно-сопоставительный анализ глаголов интенсивного передвижения на примере английского и чувашского языков // Филология: научные исследования. – 2020. – № 5. – С. 61–72.
9. Козлов И. А. Крымра вӑрттӑн ӗслени / Тани Юн, И. Максимов-Кошкинский куҫарнӑ. – Шупашкар : Чӑвашгосиздат, 1954. – 352 с.
10. Макушева О. А. Метеорологическая лексика в орловских говорах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Орел, 1994. – 17 с.
11. Мельникова Е. Г. Парадигматические отношения в лексике: на материале наименований погоды в псковских говорах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Тверь, 2004. – 22 с.
12. Мартынов Н. А. Пурнӑс урапи : калавсемпе повессем / Б. Б. Чиндыков пухса хатӑрленӗ. – Шупашкар : Чӑваш кӑнеке издательстви, 2017. – 416 с.

13. Месарош Д. Чăваш халăх сăмахлăхĕн пуххи. – 1912. – 12 с.
14. Мясникова И. А. Сходство и различие фразеологизмов с компонентом «ветер» в английском и в русском языках // Язык и слово : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2021. – С. 62–64.
15. Николаева Г. Е. Ёссинче : роман / выросларан И. Никифоров куçарнă. – Шупашкар : Чăваш АССР государство издательстви, 1955. – 524 с.
16. Полякова Н. В. Метеорологическая лексика селькупского и русского языков в сопоставительном аспекте // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 10(175). – С. 94–97.
17. Полякова Н. В. Этнокультурная специфика категоризации ветра в языковой картине мира селькупов // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 3(131). – С. 68–71.
18. Попова Т. А. Концептосфера “weather” в английской лингвокультуре (на материале лексикографических источников и корпуса английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – М., 2018. – 307 с.
19. Пыхтеева А. А. Наименования явлений природы в говорах Среднего Прииртышья : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Л., 1978. – 15 с.
20. Скворцов Ю. И. Сул юлташĕ : калавсемпе кёске повеçсем. – Шупашкар : Чăваш кёнеке издательстви, 1975. – 184 с.
21. Таллеров Л. В. Сăпка юрри : повеçсем, калавсем тата очерксем. – Шупашкар : Чăваш кёнеке издательстви, 1979. – 400 с.
22. Хафизова Р. З. Лексема ‘дождь (янгыр)’ в татарском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8(50), ч. 3. – С. 201–204.
23. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/> (дата обращения: 31.07.2023).
24. Двужычный корпус чувашского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://ru.corpus.chv.su/> (дата обращения: 19.09.2023).
25. Электронные словари чувашского языка [Электронный ресурс]. – URL : <http://ru.samah.chv.su/> (дата обращения: 19.09.2023).
26. Charlotte Brontë. Jane Eyre / edited with an introduction and notes by Michael Mason. – London ; New York : Penguin Books, 1996. – 532 p.
27. Freier D. George. Weather Proverbs. – Tucson : Fisher Books USA, 1989. – 138 p.
28. Iris Murdoch. The Sea, The Sea. – London : Vintage books, 2019. – 592 p.

Статья поступила в редакцию 19.09.2023

REFERENCES

1. Alendej Vasilij. Kurăksene tajsă çil vĕret : roman. – Shupashkar : Chăvash ASSR kĕneke izdatel'stvi, 1969. – 254 s.
2. Babaevskij S. P. Yltăn çăltăr kavalerĕ : ikĕ kĕnekellĕ roman / vyrăslaran Mariya Uhsaj kuçarnă. – Shupashkar : Chăvash ASSR gosudarstvo izdatel'stvi, 1952. – 568 s.
3. Vasil'ev V. P. Russkaya meteorologicheskaya leksika Kuzbassa (znachenie, taksonomiya, funkcionirovanie) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Tomsk, 1986. – 18 s.
4. Vorkachev S. G. Kul'turnyj koncept i znachenie // Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki. – Krasnodar, 2003. – T. 17, vyp. 2. – S. 268–276.
5. Dombrovskaya M. V. Koncept «dozhd'» kak komponent nacional'noj kartiny mira (na materiale francuzskogo i russkogo yazykov) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Novosibirsk, 2006. – 307 s.
6. Zakirov M. I. Leksema ‘dozhd’ v russkikh i tatarskikh narodnykh primetakh // Vestnik Chuvashskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2008. – № 3. – S. 140–145.
7. Ignat'ev V. G. Shăpchăk katinche : kalavsem. – Shupashkar : Chăvash ASSR gosudarstvo izdatel'stvi, 1959. – 188 s.
8. Ignat'eva T. S., Myasnikova I. A. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz glagolov intensivnogo peredvizheniya na primere anglijskogo i chuvashskogo yazykov // Filologiya: nauchnye issledovaniya. – 2020. – № 5. – S. 61–72.
9. Kozlov I. A. Krymra vărttăn ĕçleni / Tani Yun, I. Maksimov-Koshkinskij kuçarnă. – Shupashkar : Chăvashgosizdat, 1954. – 352 s.
10. Makusheva O. A. Meteorologicheskaya leksika v orlovskih govorah : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Orel, 1994. – 17 s.
11. Mel'nikova E. G. Paradigmaticheskie otnosheniya v leksike: na materiale naimenovanij pogody v pskovskih govorah : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Tver', 2004. – 22 s.
12. Martynov N. A. Purnăç urapi : kalavsempe poveçsem / B. B. Chindykov puhsa hatĕrlenĕ. – Shupashkar : Chăvash kĕneke izdatel'stvi, 2017. – 416 s.
13. Mesarosh D. Chăvash halăh sămahlăhĕn puhhi. – 1912. – 12 s.

14. Myasnikova I. A. Skhodstvo i razlichie frazeologizmov s komponentom «veter» v anglijskom i v russkom yazykah // Yazyk i slovo : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2021. – S. 62–64.
15. Nikolaeva G. E. Ėççinche : roman / vyräslaran I. Nikiforov kuçarnä. – Shupashkar : Chävash ASSR gosudarstvo izdatel'stvi, 1955. – 524 s.
16. Polyakova N. V. Meteorologicheskaya leksika sel'kupskogo i russkogo yazykov v sopostavitel'nom aspekte // Vestnik TGPU. – 2016. – № 10(175). – S. 94–97.
17. Polyakova N. V. Etnokul'turnaya specifiika kategorizacii vetra v yazykovoj kartine mira sel'kupov // Vestnik TGPU. – 2013. – № 3(131). – S. 68–71.
18. Popova T. A. Konceptosfera “weather” v anglijskoj lingvokul'ture (na materiale leksikograficheskikh istochnikov i korpusa anglijskogo yazyka) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – M., 2018. – 307 s.
19. Pyhteeva A. A. Naimenovaniya yavlenij prirody v govorah Srednego Priirtysh'ya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – L., 1978. – 15 s.
20. Skvorcov Yu. I. Çul yultashë : kalavsempe këske poveçsem. – Shupashkar : Chävash këneke izdatel'stvi, 1975. – 184 s.
21. Tallerov L. V. Säpka yurri : poveçsem, kalavsem tata ocherksem. – Shupashkar : Chävash këneke izdatel'stvi, 1979. – 400 s.
22. Hafizova R. Z. Leksema ‘dozhd’ (yangyr) v tatarskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2015. – № 8(50), ch. 3. – С. 201–204.
23. Oxford Learner's Dictionary [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/> (data obrashcheniya: 31.07.2023).
24. Dvuyazychnyj korpus chuvashskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ru.corpus.chv.su/> (data obrashcheniya: 19.09.2023).
25. Elektronnye slovari chuvashskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://ru.samah.chv.su/> (data obrashcheniya: 19.09.2023).
26. Charlotte Brontë. Jane Eyre / edited with an introduction and notes by Michael Mason. – London ; New York : Penguin Books, 1996. – 532 p.
27. Freier D. George. Weather Proverbs. – Tucson : Fisher Books USA, 1989. – 138 p.
28. Iris Murdoch. The Sea, The Sea. – London : Vintage books, 2019. – 592 p.

The article was contributed on September 19, 2023

Сведения об авторах

Мясникова Ирина Алексеевна – аспирант кафедры русского языка и литературы, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4503-0337>, myasnikovaia@inbox.ru

Игнатьева Татьяна Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4808-1955>, tatius67@yandex.ru

Author Information

Myasnikova, Irina Alekseevna – Post-graduate Student of the Department of Russian Language and Literature, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4503-0337>, myasnikovaia@inbox.ru

Ignatyeva, Tatyana Stanislavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4808-1955>, tatius67@yandex.ru

УДК 811.161.1'367.63:811.581'25

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.006

Шао Мань

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ В АСПЕКТЕ РУССКО-КИТАЙСКОГО ПЕРЕВОДА

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Благодарность

Публикация подготовлена при финансовой поддержке Фонда China Scholarship Council. Автор выражает признательность д. филол. наук В. А. Белову за помощь в проведении данного исследования.

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению функционально-семантических особенностей дискурсивных слов в русском языке, а также их переводов на китайский язык с использованием русско-китайского параллельного корпуса. Проблематика исследования актуальна для русско-китайской переводческой деятельности, а также в рамках методики преподавания русского языка как иностранного. В статье кратко рассмотрена разница в отечественной и западной терминологиях относительно дискурсивных единиц. Выделены ключевые характеристики дискурсивных слов. В ходе исследования проведен анализ высказываний, взятых из русско-китайского параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка, содержащих отобранные дискурсивные слова (*а то, в общем, впрочем, например, однако*). Приведены наиболее частотные китайские эквиваленты этих слов, данная информация представлена в процентном соотношении. Кроме того, рассмотрены примеры высказываний, содержащих вышеназванные дискурсивные слова, представлен их перевод в параллельном подкорпусе Национального корпуса русского языка, а также приведен дословный перевод. На основании исследования сделан вывод о том, что дискурсивные слова являются лингвоспецифичными словами, а их прагматические функции зависят от контекста.

Ключевые слова: *контекстуальное сравнение, дискурсивные слова, прагматические функции, русско-китайский параллельный корпус*

Shao Man

PRAGMATIC FUNCTIONS OF DISCOURSE WORDS IN THE ASPECT OF RUSSIAN-CHINESE TRANSLATION

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

Acknowledgement

The research is funded by China Scholarship Council Foundation. The author expresses gratitude to the Doctor of Philology V.A. Belov for his help in conducting this research.

Abstract. The article is devoted to the study of the functional and semantic features of discourse words in the Russian language, as well as their translations into Chinese using the Russian-Chinese parallel corpus. The research is relevant for the Russian-Chinese translation, as well as for the methodology of teaching Russian as a Foreign Language. The article briefly discusses the difference in Russian and Western terminology regarding discourse units. The key characteristics of discourse words are highlighted. The statements containing selected discourse words (otherwise, in general, however), taken from the Russian-Chinese parallel subcorpus of the Russian National Corpus are analyzed. The most frequent Chinese

equivalents of selected Russian discourse words are given. The examples of statements containing these discourse words, their translation in a parallel subcorpus of the Russian National Corpus are presented, as well as a literal translation. The paper shows that discourse words are language-specific words, and their pragmatic functions depend on the context.

Keywords: *contextual comparison, discourse words, pragmatic functions, Russian-Chinese parallel corpus*

Введение. Предметом нашего исследования являются прагматические функции дискурсивных слов (ДС) в контекстуальном сравнении русского и китайского языков. В работе проведен сопоставительный анализ функционально-семантических особенностей дискурсивных слов в русском и китайском языках.

В отечественных исследованиях термин «дискурсивные слова» приобрел большую популярность после выхода работы А. Н. Баранова, В. А. Плунгяна и Е. В. Рахилиной в 1993 г. [2]. В данной статье ДС рассматриваются как единицы, лишенные денотативного значения и реализующие различные прагматические функции [3].

Единицы, именуемые отечественными авторами термином «дискурсивные слова», некоторые западные лингвисты, в том числе Б. Фрезер, называли «прагматическими маркерами». Несмотря на разницу в терминологии, свойства указанных понятий схожи. Так, Б. Фрезер отмечает, что данные элементы речи являются неотъемлемой частью дискурса, но не вносят вклад в смысл пропозиции как таковой [18]. Тем не менее они выражают оттенки смысла, который передает говорящий.

Целью настоящей работы является описание прагматических функций ДС русского языка в сопоставительном аспекте. Гипотезой исследования является предположение, что прагматические функции ДС определяются контекстом.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема обучения иностранных студентов дискурсивным словам русского языка остается актуальной в рамках методики преподавания РКИ, поскольку программа обучения РКИ, как правило, не предполагает глубокого изучения ДС, несмотря на то, что в русском языке они достаточно распространены. Также проблема ДС актуальна при русско-китайском переводе.

Материал и методы исследования. Настоящее исследование опирается на анализ сплошной выборки из 504 высказываний, содержащих ДС, которые представлены в русско-китайском параллельном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Подкорпус включает более тысячи текстов, основной частью которых являются художественная русская и китайская литература XIX–XXI вв., а также новостные и официально-деловые тексты. Кроме того, корпус располагает информацией, описывающей структурные характеристики каждого ДС и типы их логико-семантических отношений. В подкорпусе содержится обширный массив параллельных текстов, что позволяет найти русско-китайские эквиваленты и проанализировать их частотность.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ научной литературы позволил выделить следующие характеристики ДС:

- 1) ДС являются особо сложной системой дискурса, поскольку этот класс слов состоит из единиц разных частей речи и разного уровня организации [5], [12];
- 2) ввиду «разнородности и полифункциональности дискурсивных слов их систематизация является сложной задачей» [13];
- 3) выделяют два ключевых признака дискурсивных маркеров: 1) отсутствие денотата, что является причиной изучения этих единиц в реальной речи; 2) функция «обеспечения связности текста и выражения отношения адресанта к содержанию высказывания, собеседнику или коммуникативной ситуации» [17, с. 8]. Основополагающим свойством дискурсивных слов признается их связь с функционированием в дискурсе [6];
- 4) ДС могут влиять на характер интерпретации высказывания в дискурсе [7].

Особенностью ДС является то, что основополагающим признаком, объединяющим данные единицы в один класс, выступает функциональный, поэтому в разряд ДС могут попасть слова, традиционно относимые к разным частям речи. В русском языке к ДС относятся междометия, частицы (в том числе выполняющие функции союзных слов) и наречия. В китайском языке функции ДС могут выполнять наречия и союзы. Отметим, что различия в морфологической структуре китайских слов затрудняют определение частей речи. Следует отметить, что слова в китайском языке в большинстве случаев не имеют внешних морфологических признаков, по которым их можно было бы отнести к той или иной части речи [16], поэтому при определении принадлежности слов к какой-либо части речи следует руководствоваться иными критериями, опираясь на контекст [14].

Функционально ДС можно разделить на две группы: регулятивного и организационного характера. ДС, выполняющие регулятивную функцию, выражают разную степень достоверности высказывания (*безусловно, возможно*), мнение автора (*на мой взгляд, я думаю*), оценку содержания (*важно, интересно*), эмоциональное отношение (*к счастью*), а также привносят дополнительные смыслы в сообщение (*даже, только*). Организационные ДС служат сигналами упорядочивания логических отношений: начала дискурса (*ну, начнем*), перехода от темы к теме (*теперь, что касается*), введения в речь примеров (*например*), заключения (*так что, на этом мы с вами заканчиваем*), очередности и последовательности тем, идей (*во-первых, наконец*), отсылки к фрагментам того же текста (*как уже отмечалось*) или общеизвестной информации (*как вам известно*), добавления информации (*кроме того*), поиска слова (*ну, значит*).

ДС, как правило, многозначны и способны выражать разные логико-семантические отношения, а в контексте они чаще эксплицируют прагматические функции и коннотативное значение [8]. Отметим, что коннотация, т. е. дополнительное значение слова, имеющее функцию выражения экспрессивно-эмоциональных оттенков, всегда обусловлена языковой и культурной спецификой. Коннотативное значение слова имеет отношение к прагматике и может сообщать информацию об отношении говорящего к реципиенту высказывания или к объекту беседы [9]. Коннотативное значение также содержит различные дополнительные представления или ассоциации, присущие конкретной языковой культуре [10].

Например, китайское дискурсивное слово 总之 (основной перевод – *в общем*) по своему положению в предложении и синтаксической связи может выражать выводные отношения, отношения преемственности и целевые отношения. В электронной версии Большого китайско-русского словаря указываются следующие значения этого слова [4]:

1) логическое: *короче; и вообще*:

总之, 我不喜欢他 – *В общем*, он мне не нравится;

2) подкрепляющее: *словом; а также*:

总之, 感应电动势滞后于电流 – *В общем*, индуцированная электродвижущая сила отстаёт от тока;

3) целевое: *впрочем; а то; в любом случае*:

总之, 我决定弃权 – *В общем*, я решил воздержаться.

В результате сопоставительного анализа было установлено, что значение ДС во многом зависит от контекста. При этом отношения ДС и контекста носят комплементарный характер, т. е. они взаимодополняют друг друга: с одной стороны, ДС как носители определенного лексического значения влияют на общий смысл высказывания, с другой стороны, значение ДС во многом определяется и конкретизируется с помощью контекста.

Таким образом, контекст определяет функционально-прагматическое значение ДС. Взаимосвязь функционально-прагматического значения ДС и контекста особенно ярко проявляется при переводе ДС на другие языки. Так, в нижеследующих примерах (1) и (2) русские ДС не переводятся на китайский язык. Отметим, что первый пример представляет

собой собственно высказывания из НКРЯ, пример с указанием номера и буквой «а» – перевод в параллельном подкорпусе, а пример с номером и буквой «б» – дословный перевод.

(1) Они зашли в ближайший переулок, где чинили сапоги, жарили бараны шашлыки, ремонтировали велосипеды, продавали попкорн, вареную кукурузу и печеный батат – **в общем**, здесь царил свой особенный мир.

(1a) 楼下有一条小胡同，胡同里有钉皮鞋的，烤羊肉串的，修自行车的，崩爆米花的，卖煮玉米的，卖烤红薯的，/ 一派人间烟火。

(1б) Внизу есть небольшой переулок. В переулке есть те, кто продает кожаную обувь с шипами, шашлыки, ремонтники велосипедов, крекеры для попкорна, продавцы вареной кукурузы и продавцы жареного сладкого картофеля – мир фейерверков.

В примере (1) основной функцией ДС является связывание частей сложного предложения друг с другом со значением вывода. Однако в китайском языке подобные прагматические функции, как правило, выполняет тире, поэтому в примере (1a) *в общем* на китайский язык не переводится.

2) **Например**, краткое жизнеописание поросенка по имени Флик – я вам не показывал?

2a) 只名叫弗里克的小猪 – 我没给你看吗?

2б) Поросянок по имени Флик – разве я не показывал его тебе?

Выделяют три возможных варианта, когда при русско-китайском переводе происходит исключение слов: 1) при переводе каждого слова переведенный вариант оказывается громоздким; 2) перевод слова нарушает соответствие китайским привычным выражениям; 3) слова, имеющие в китайском языке сходное значение, могут быть переведены как одно слово. В примере (2б) наблюдается первый вариант, поэтому ДС *например* в начале предложения опущено.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что одному русскому ДС чаще всего соответствуют несколько китайских эквивалентов. Такое различие объясняется прежде всего зависимостью семантики ДС от контекста.

Ниже представлены наиболее частотные китайские эквиваленты русских регулятивных ДС *а то*, *в общем*, *впрочем* и организационных ДС *например*, *однако* в параллельном корпусе (см. рис. 1–5). Так, при анализе ДС *а то* было рассмотрено 100 текстовых материалов и найдено 12 китайских эквивалентов этого слова. В ходе исследования ДС *в общем* на основе 94 текстовых материалов было обнаружено 11 его китайских эквивалентов. ДС *впрочем* имеет 14 китайских эквивалентов в соответствии с анализом 200 текстовых единиц. В отношении ДС *например* было проанализировано 50 текстовых материалов и найдено 6 китайских эквивалентов, а в отношении ДС *однако* изучено 60 текстов и обнаружено 5 эквивалентов.

А ТО

- 1) 要不然 yàoburán (в противном случае)
- 2) 不然 bùrán (иначе)
- 3) 否则 fǒuzé (если не так, то)
- 4) 要不 yàobù (или)
- 5) 而是 ér shì (но)
- 6) 可是 kě shì (но)
- 7) 然后 rán hòu (затем)
- 8) 总之 zǒng zhī (в общем)
- 9) 要是 yào shì (если)
- 10) 事实上 shì shí shàng (по факту)
- 11) 或者 huò zhě (или)
- 12) нулевой перевод

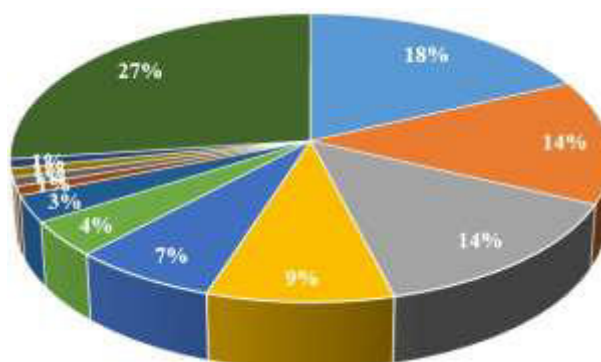


Рисунок 1 – Процентное соотношение китайских эквивалентов русского ДС *а то*

В ОБЩЕМ

- 1) 都/皆 dōu /jiē (все)
- 2) 一般来说 yī bān lái shuō (вообще говоря)
- 3) 竟/确实 jìng /què shí (по факту)
- 4) 总之 zǒng zhī (в общем)
- 5) 也 yě (тоже)
- 6) 总的说来 zǒng de shuō lái (в общем)
- 7) 总体 zǒng tǐ (вообще)
- 8) 大体上 dà tǐ shàng (в общем)
- 9) 约 yuē (почти)
- 10) 于是 yú shì (поэтому)
- 11) нулевой перевод

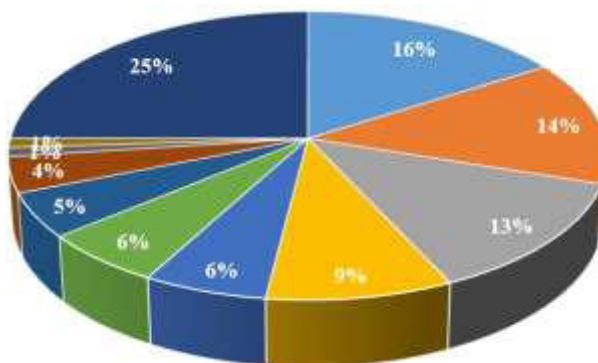


Рисунок 2 – Процентное соотношение китайских эквивалентов русского ДС *в общем*

ВПРОЧЕМ

- 1) 不过 bù guò (но)
- 2) 但是/但 dàn shì /dàn
- 3) 其实 qí shí (по факту)
- 4) 可是 kě shì (но)
- 5) 然而 rán ér (однако)
- 6) 话又说回来 huà yòu shuō huí lái (затем снова)
- 7) 而且 ér qiě (и)
- 8) 也 yě (тоже)
- 9) 要不然 yào bù rán (в противном случае)
- 10) 只 zhī (только)
- 11) 总之 zǒng zhī
- 12) 还 hái (а)
- 13) 也许 yě xǔ (может быть)
- 14) нулевой перевод

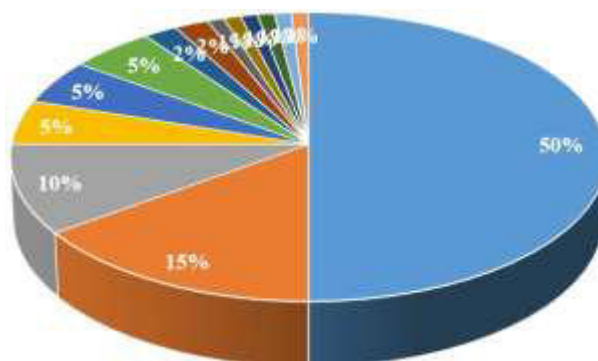


Рисунок 3 – Процентное соотношение китайских эквивалентов русского ДС *впрочем*

НАПРИМЕР

- 1) 比如 bǐrú (например)
- 2) 例如 lìrú (например)
- 3) 比方 bǐfāng (например)
- 4) 举个例子 jǔgèlizi (приведу пример)
- 5) 譬如 pìrú (как)
- 6) нулевой перевод

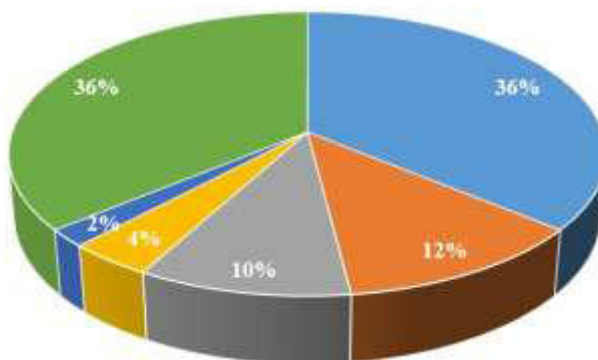
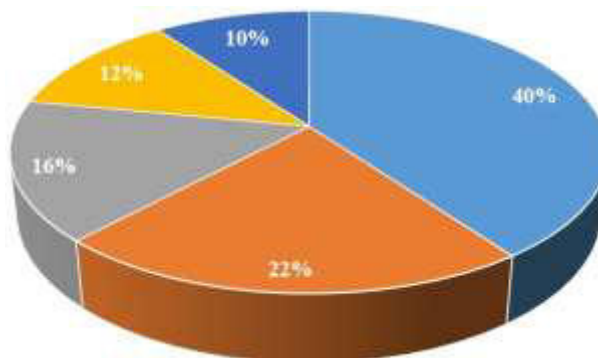


Рисунок 4 – Процентное соотношение китайских эквивалентов русского ДС *например*

ОДНАКО

- 1) 可是 kěshì (но)
- 2) 不过 búguò (но)
- 3) 哎呀 āiyā (ой)
- 4) 还是 hái shì (или)
- 5) нулевой перевод

Рисунок 5 – Процентное соотношение китайских эквивалентов русского ДС *однако*

Таким образом, русские ДС имеют достаточно много функционально-семантических китайских эквивалентов. Поэтому при их переводе и употреблении в речи особенно важно учитывать функционально-прагматические факторы [1].

Представленные выводы позволяют назвать русские ДС лингвоспецифичными словами. Следует подчеркнуть, что перевод лингвоспецифичных слов зависит от конкретных переводческих решений, которые, в свою очередь, подчиняются целям перевода [15].

ДС в китайском языке выполняют дискурсивно-прагматические функции, а также могут быть связаны с выражением интонации высказывания [17]. В отличие от русского языка, некоторые китайские ДС способны выражать разные интонации в зависимости от контекста, проявляя таким образом различные прагматические значения высказывания.

Рассмотрим примеры из НКРЯ [11].

(3) Конечно, она могла порезать себе вены кухонным ножом, вытереть шею, коснуться руками выключателя и удариться головой о стену, а также поднять цементную крышку на колоде во дворе и нырнуть прямо вниз. **В общем**, немало доводов против моего председательства на очередном собрании в полнолуние.

(3а) 当然她还可以用菜刀切腕、抹脖子，用手摸电闸，用头撞墙，她还可以掀开院中那口水井上的水泥盖板一头扎下去。总之，有许多的理由让我不去主持这次圆月例会。

(3б) Конечно, она могла порезать себе вены кухонным ножом, вытереть шею, коснуться руками выключателя и удариться головой о стену, а также поднять цементную крышку на колоде во дворе и нырнуть прямо вниз. **Все равно**, у меня есть много причин не председательствовать на этом регулярном собрании в полнолуние.

ДС в общем в примере (3) в сочетании с контекстом при переводе трансформируется в модальные частицы 反正 (*все равно*). В этом примере русское ДС *в общем* используется для выражения вывода и связывания дискурса. Однако отмеченная функция дополняется в русскоязычном тексте прагматической интенцией установления контакта с собеседником. Скорее всего, сложность выражаемых прагматических функций вынуждает переводчика использовать в китайском языке сочетание *все равно*, которое, на его взгляд, реализует эти функции.

(4) Это великое слово. **Впрочем**, это понятно: вы молоды. Рудин произнес это последнее слово как-то странно: не то он завидовал Наталье, не то он сожалел о ней. – Да! молодость!

(4a) **不过么**，这也可以理解：您还年轻嘛。”罗亭说最后几个字的口气有点异样：不知道他是羡慕还是怜悯娜塔里娅。“是啊！年轻！”

(4б) **Но**, это тоже понятно: вы еще молоды. Рудин сказал последние несколько слов странным тоном: я не знаю, завидует он или жалеет Наталью. – Да! молодой!

В примере (4) *впрочем* демонстрирует уступительное значение. Важной прагматической функцией здесь является «смягчение сообщаемого» [3, с. 51]. На китайский язык данное ДС переведено союзом «**不过么**» (*но*), который в устной речи в указанном контексте имеет противительную интонацию. В целом выбранный перевод выражает прагматическую функцию, связанную со смягчением содержания.

(5) Нина Александровна была к нему ласкова, а в последнее время стала даже много ему доверять. Известно, **впрочем**, было, что он специально занимается наживанием денег, отдачей их в быстрый рост под более или менее верные залоги.

(5a) 尼娜·亚历山德罗夫娜对他很亲切，近来甚至很信赖他。**不过**，大家都知道，他是专门靠花钱收买比较可靠的抵押品而很快盈利积攒起钱财的。

(5б) Нина Александровна была к нему очень добра и в последнее время даже доверяла ему. **Но** всем известно, что он копил деньги, тратя деньги на относительно надежный залог и быстро получая прибыль.

В примере (5) *впрочем* выполняет противопоставляющую функцию за счет сравнения и показа различий: представляет начало опровергаемой контекстом информации. При этом само ДС не несет оценочного значения.

(6) **Например**, отголосок религиозного диспута о возможности сотворить мир за семь дней.

(6a) 比如，对有关七天创造世界的可能性的宗教辩论会的反应。

(6б) **Например**, реакция на религиозные дебаты о возможности создания мира за семь дней.

В примере (6) у ДС и основное лексическое, и дополнительное социокультурное значения совпадают с китайским эквивалентом, поэтому оно переводится прямым методом, т. е. непосредственно словами с одинаковым денотативным и коннотативным значениями без ущерба для коммуникации.

(7) Уже старик, **однако** полон бодрости.

(7a) 已经是老人了，但精神很饱满。

(7б) Уже старик, **но** бодрый.

В примере (7) ДС *однако* в обоих языках является средством формирования и выражения субъективного модального значения.

(8) **Однако**, это уж слишком дорого!

(8a) 哎呀，这太贵啦!

(8б) **Ой**, это слишком дорого!

В данном случае ДС *однако* отражает позицию автора, интерпретацию им фактов, сообщаемых аудитории, регулируя таким образом процесс общения. Следует отметить, что при анализе более широкого контекста может выясниться, что ДС *однако*, кроме прочего, обеспечивает согласованность текста, т. е. выполняет и организационную функцию.

(9) Вы, **однако**, не забудьте обещанного.

(9a) 请您还是不要忘记自己的诺言。

9б) **Пожалуйста**, не забудьте свое обещание.

В примере (9) ДС *однако* служит для привлечения внимания реципиента. На китайский язык оно переводится этикетным словом 請 – *пожалуйста*. Таким образом актуализируется разница в нормах этикетного общения в языках.

Выводы. Таким образом, ДС не выполняют номинативной функции, а служат, во-первых, для выражения различных семантико-синтаксических отношений между компонентами дискурса, во-вторых, для выражения коннотативного значения. Некоторые из них обеспечивают согласованность предложения и текста, другие необходимы для выражения интенции говорящего.

ДС и в русском, и в китайском языках не только связывают отношения между двумя или более единицами дискурса, что делает текст в целом последовательным, но и служат способом выражения отношения автора к предмету высказывания и/или к его адресату. При этом русские ДС, служащие для организации текста, несмотря на то что имеют несколько китайских эквивалентов, как правило, в обоих языках имеют идентичные денотативное и коннотативное значения. Однако организация дискурса при переводе может быть выражена в языках по-разному, например, русское ДС может быть заменено в китайском предложении знаком препинания тире или вовсе опускаться. Также отмечаются случаи, когда русское ДС переводится другим эквивалентом, которое при этом несет в себе то же прагматическое значение.

Ввиду разницы в культурных особенностях норм общения русские регулятивные ДС могут иметь дополнительные прагматические интенции, которые не учитываются при переводе на китайский язык. По той же причине русские ДС слова могут быть заменены в китайском этикетными словами.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что значения и прагматические функции ДС достаточно разнообразны, они приносят особые смысловые оттенки в семантику высказывания, что следует учитывать при переводе. Поскольку ДС являются лингвоспецифичными словами, каждому переводческому решению свойственна вариативность. Переводчику необходимо, ориентируясь на контекст и общий смысл высказывания, стремиться к выражению представленной в источнике прагматической функции, чтобы подобрать соответствующий перевод высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. – М. : Наука, 1974. – 366 с.
2. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. – М. : Помовский и партнеры, 1993. – 205 с.
3. Белова В. М., Белов В. А. Прагматические функции дискурсивных слов в интернет-коммуникации // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 474. – С. 46–57. – DOI 10.17223/15617793/474/6.
4. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – URL : <https://bkrs.info/search.php> (дата обращения: 09.03.2023).
5. Викторова Е. Ю. Дискурсивные слова: единство в многообразии // Известия Саратовского университета. Сер. Филология. Журналистика. – 2014. – Т. 14, вып. 1. – С. 10–15.
6. Инькова О. Ю. О границах функционального класса коннекторов. – М. : URSS, 2015. – С. 657–668.
7. Кибрик А. А. Лекция «Дискурсивные маркеры» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/courses/discourse/New/14-discourse-markers.pps> (дата обращения: 18.05.2023).
8. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учебное пособие. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
9. Кобозева И. М., Захаров Л. М. Для чего нужен звучащий словарь дискурсивных слов русского языка // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды международного семинара Диалог'2004. – М. : Наука, 2004. – С. 292–297.
10. Кронгауз М. А. Семантика : учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 24.06.2023).
12. Плунгян В. А. Дискурсивные слова [Электронный ресурс] // ПостНаука, 2012. – URL : <http://postnauka.ru/video/2961> (дата обращения: 26.07.2023).

13. Харченко Е. В., Цзин Байлян. Морфологические признаки частей речи в разнотипных языках (на материалах китайского, русского и английского языков) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 12(446). Филологические науки. Вып. 122. – С. 158–165.
14. Шмелев А. Д. Русские лингвоспецифичные лексические единицы в параллельных корпусах: возможности исследования и «подводные камни» // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). – 2015. – Вып. 14(21). – С. 584–595.
15. 齐沪扬.现代汉语虚词研究与对外汉语教学 (第三辑). – 2010年2月. – 675页 (Ци Хуян. Исследование функциональных слов в современном китайском языке и преподавание китайского языка как иностранного (третья серия). – 2010. – 675 с.)
16. 北京语言文化大学. 现代汉语语法. – 2010年. – 175页 (ПУЯиК. Современная китайская грамматика [Электронный ресурс]). – URL : <https://bircokcincekitappdf.files.wordpress.com/2019/04/xiandai-hanyu-yufa-e78eb0e4bba3e6b189e8afade8afade6b395.pdf> (дата обращения: 18.06.2023).
17. Fraser B. What are Discourse Markers? // Journal of Pragmatics. – 1999. – № 31. – P. 931–952.
18. Leuckert S., Rüdiger S. Discourse markers and world Englishes // World Englishes. – 2021. – Vol. 40. Is. 4. – P. 482–487. – DOI 10.1111/weng.12535.

Статья поступила в редакцию 18.09.2023

REFERENCES

1. Apresyan Yu. D. Leksicheskaya semantika. – M. : Nauka, 1974. – 366 s.
2. Baranov A. N., Plungyan V. A., Rahilina E. V. Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka. – M. : Pomovskij i partnery, 1993. – 205 s.
3. Belova V. M., Belov V. A. Pragmatische funkcie diskursivnyh slov v internet-kommunikacii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2022. – № 474. – S. 46–57. – DOI 10.17223/15617793/474/6.
4. Bol'shoj kitajsko-russkij slovar' [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://bkrs.info/search.php> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
5. Viktorova E. Yu. Diskursivnye slova: edinstvo v mnogoobrazii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. – 2014. – T. 14, vyp. 1. – S. 10–15.
6. In'kova O. Yu. O granicah funkcional'nogo klassa konnektorov. – M. : URSS, 2015. – S. 657–668.
7. Kibrik A. A. Lekciya «Diskursivnye markery» [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/courses/discourse/New/14-discourse-markers.pps> (data obrashcheniya: 18.05.2023).
8. Kobozeva I. M. Lingvisticheskaya semantika : uchebnoe posobie. – M. : Edichorial URSS, 2000. – 352 s.
9. Kobozeva I. M., Zaharov L. M. Dlya chego nuzhen zvuchashchij slovar' diskursivnyh slov russkogo yazyka // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii : trudy mezhdunarodnogo seminar Dialog'2004. – M. : Nauka, 2004. – S. 292–297.
10. Krongauz M. A. Semantika : uchebnik dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. – 352 s.
11. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 24.06.2023).
12. Plungyan V. A. Diskursivnye slova [Elektronnyj resurs] // PostNauka, 2012. – URL : <http://post-nauka.ru/video/2961> (data obrashcheniya: 26.07.2023).
13. Harchenko E. V., Czin Bajlyan. Morfologicheskie priznaki chastej rechi v raznotipnyh yazykah (na materialah kitajskogo, russkogo i anglijskogo yazykov) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2020. – № 12(446). Filologicheskie nauki. Vyp. 122. – S. 158–165.
14. Shmelev A. D. Russkie lingvospecifichnye leksicheskie edinicy v parallel'nyh korpusah: voz-mozhnosti issledovaniya i «podvodnye kamni» // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog» (Moskva, 27–30 maya 2015 g.). – 2015. – Vyp. 14(21). – S. 584–595.
15. 齐沪扬.现代汉语虚词研究与对外汉语教学 (第三辑). – 2010年2月. – 675页 (Ci Huyan. Issledovanie funkcional'nyh slov v sovremennom kitajskom yazyke i prepodavanie kitajskogo yazyka kak inostran-nogo (tret'ya seriya). – 2010. – 675 s.)
16. 北京语言文化大学. 现代汉语语法. – 2010年. – 175页 (ПУЯиК. Sovremennaya kitajskaya grammatika [Elektronnyj resurs]). – URL : <https://bircokcincekitappdf.files.wordpress.com/2019/04/xiandai-hanyu-yufa-e78eb0e4bba3e6b189e8afade8afade6b395.pdf> (data obrashcheniya: 18.06.2023).
17. Fraser B. What are Discourse Markers? // Journal of Pragmatics. – 1999. – № 31. – P. 931–952.
18. Leuckert S., Rüdiger S. Discourse markers and world Englishes // World Englishes. – 2021. – Vol. 40. Is. 4. – P. 482–487. – DOI 10.1111/weng.12535.

The article was contributed on September 18, 2023

Сведения об авторе

Шао Мань – аспирант Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-4546-7089>, shao.man@yandex.ru

Author Information

Shao Man – Post-graduate Student of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-4546-7089>, shao.man@yandex.ru

УДК 004.9:[373.21:376.21]

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.007

Е. А. Алюнова¹, Л. А. Метелькова²

ЦИФРОВАЯ ДОСТУПНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Национальный исследовательский Московский государственный
строительный университет, г. Москва, Россия*

Аннотация. Приоритетным направлением развития образования является обновление его содержания и методов обучения с целью достижения новых высоких результатов [1]. В статье освещена актуальная на сегодняшний день и имеющая неоднозначное мнение среди психологов, педагогов и родителей проблема цифровизации дошкольного образования, представлен анализ возникающих проблем, с которыми сталкиваются дошкольные образовательные учреждения в связи с организацией цифровой доступности. Цифровизация учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении рассматривается с точки зрения ее доступности и адаптируемости с учетом инклюзивности образовательной среды. Цифровая доступность предполагает тесную связь многих ее составляющих компонентов (цифровая социализация лиц с ОВЗ, цифровая инфраструктура образования, цифровая организация учебной работы, цифровая доступность инклюзивного образования, цифровые инструменты, сервисы, учебно-методические материалы для детей с ОВЗ), где доступность и адаптируемость играют важную роль в условиях детского сада, создающего особую инклюзивную образовательную среду.

В статье раскрыта сущность понятий «доступность цифрового ресурса» и «адаптируемость цифрового ресурса». Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил сформулировать определения данных понятий. На основе результатов теоретического анализа и практического мониторинга формулируются рекомендации по обеспечению доступности цифрового материала для разных групп пользователей: для детей, развивающихся в норме, и для детей с особыми образовательными потребностями. Цифровые платформы и ресурсы должны соответствовать основным принципам: воспринимаемости, удобства, понятности и надежности. В статье рекомендации по обеспечению доступности сгруппированы по четырем разделам: текстовому контенту; изображениям, видео и другим мультимедийным ресурсам; навигации; таблицам и формам. Результаты теоретического исследования и наблюдения на практике за учебно-воспитательным процессом с применением цифровых ресурсов позволяют прийти к выводу о том, что цифровая доступность включает в себя множество возможностей для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, цифровые ресурсы, цифровая доступность, адаптируемость цифровых ресурсов, цифровая социализация лиц с ОВЗ

E. A. Alynova¹, L. A. Metelkova²

DIGITAL ACCESSIBILITY OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

¹I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

²National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia

Abstract. The priority direction of the development of education is to update its content and teaching methods in order to achieve new high results [1]. The article highlights the problem of digitalization of preschool education, which is relevant today and about which psychologists, teachers and parents have rather a controversial opinion. The paper presents an analysis of the emerging problems which preschool educational institutions face in connection with the organization of digital accessibility. Digitalization of the educational process in a preschool institution is considered from the point of view of its accessibility and adaptability, taking into account the inclusiveness of the educational environment. Digital accessibility implies a close connection of many of its components (digital socialization of persons with disabilities, digital education infrastructure, digital organization of educational work, digital accessibility of inclusive education, digital tools, services, teaching materials for children with disabilities), where accessibility and adaptability play an important role in a kindergarten that creates a special inclusive educational environment.

The main purpose of this article is to reveal the essence of the concepts of accessibility of a digital resource and adaptability of a digital resource. The analysis of Russian and foreign studies allowed us to formulate definitions of these concepts. Based on the results of theoretical analysis and practical monitoring, recommendations are formulated to ensure the availability of digital material for different groups of users: for children developing normally and for children with special educational needs. Digital platforms and resources must comply with the basic principles: perceptibility, convenience, comprehensibility, and reliability. In the article, accessibility recommendations are grouped into four sections: textual content; images, videos, and other multimedia resources; navigation; tables and forms. The results of theoretical study and practical observation of the educational process with the use of digital resources allow us to conclude that digital accessibility includes many opportunities for teaching and educating children with special educational needs.

Keywords: *inclusion, digital resources, digital accessibility, adaptability of digital resources, digital socialization of persons with disabilities*

Введение. Цифровизация и инклюзивность являются центральными проблемами в системе образования. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» основной задачей ставит «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [2].

Цифровая доступность – это возможность использования цифровых ресурсов, меры, принимаемые для того, чтобы IT-сервисы были удобными для всех людей без исключения.

Построение цифрового образования – значимый приоритет государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах:

– Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017/2030 годы»;

– приоритетном проекте в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденном президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25.10.2016 № 9).

Цифровые ресурсы для дошкольных учреждений – это цифровые инструменты, специально разработанные для обучения и воспитания, непосредственно связанные с приобретением обучающимися знаний и навыков, определенных стандартами и программами дошкольного образования [5].

В настоящее время цифровизация и инклюзивность остаются важными составляющими образовательного процесса, однако возникает проблема – практика дошкольной образовательной среды для дошкольников с ОВЗ и инвалидностью реализуется недостаточно. Это послужило основанием для формулировки цели нашего исследования, которой является разработка рекомендаций по обеспечению доступности цифрового материала для разных групп пользователей.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность и значимость цифровой доступности обусловлены глобальными процессами перехода к цифровому обществу. В настоящее время цифровые технологии и инструменты стремительно интегрируются в учебно-воспитательный процесс на всех ступенях образования, включая дошкольное образование. Характеризуя проблему цифровой доступности в организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, прежде всего говорят о его оснащении техническими средствами, их доступности и разнообразии в зависимости от функциональных возможностей. Такой подход наблюдается во всех сферах, поэтому система дошкольного образования не является исключением. Обеспечение в достаточном количестве качественным оборудованием является условием, без которого использование цифровых ресурсов в учебном процессе практически невозможно. Вместе с тем наличие оборудования само по себе не обеспечивает их эффективное использование в работе с обучающимися. Основными факторами, влияющими на данную эффективность, являются:

- готовность педагогов дошкольных образовательных учреждений использовать цифровые ресурсы в учебно-воспитательном процессе;
- доступность цифровых ресурсов для детей дошкольного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями;
- способность детей реагировать на изменения, происходящие в образовательной среде, обусловленные использованием цифровых ресурсов.

Таким образом, наличие в детском саду компьютеров, ноутбуков или планшетов с выходом в интернет говорит в первую очередь о том, что образовательное учреждение обладает развитой материально-технической базой. Проблема доступности цифровых ресурсов для обучающихся дошкольных учреждений с особыми образовательными потребностями ставит перед педагогами проблемы методического плана.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные инклюзивному образованию в дошкольных учреждениях, внедрению цифровых ресурсов в образовательный и воспитательный процесс, а также исследования НИУ ВШЭ по обеспечению цифровой доступности. Они явились основой для разработки рекомендаций по обеспечению доступности цифровых ресурсов (текстового контента, изображений, видео и других мультимедийных ресурсов, навигации, таблиц и форм).

В работе использованы методы анализа теоретического и практического материала.

Результаты исследования и их обсуждение. Один из главных изобретателей Всемирной паутины Тим Бернерс-Ли дал следующее определение веб-доступности, которое было принято на международном уровне: веб-доступность – это «сделать веб и его услуги доступными для всех людей, независимо от их аппаратного или программного обеспечения, их сетевой инфраструктуры, их родного языка, их культуры, их географического положения, их физических или умственных способностей» [8], [10].

Определение цифровых инструментов в образовании было предложено Р. Бибо в 2005 г.: «Цифровые инструменты в образовании включают в себя все онлайн-сервисы, программное обеспечение для управления, редактирования и коммуникации (порталы, программное обеспечение для инструментов, учебные платформы, поисковые системы, образовательные приложения, портфолио), а также данные (статистические, географические, социологические, демографические и др.), информацию (газетные статьи, телепередачи,

аудиоматериалы и т. д.) и оцифрованные произведения (общие справочные материалы, литературные, художественные, образовательные и т. п.), которые полезны преподавателю или учащемуся в рамках учебной и познавательной деятельности или учебной деятельности с использованием ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), деятельности или проекта, которые могут быть представлены в рамках учебного процесса» [9].

Цифровые ресурсы для дошкольных учреждений в основном представляют собой контент, доступ к которому можно получить в режиме онлайн (через браузер) или офлайн (с загрузкой и синхронизацией или без них), на одном или нескольких носителях, в одной или нескольких операционных системах. Они также касаются деятельности учителей, воспитателей и их учеников, связанных совместной учебной или воспитательной деятельностью. С одной стороны, цифровые инструменты в большей степени интегрируются с традиционными педагогическими практиками: дифференцированной педагогикой, проектной педагогикой, самостоятельностью ученика, активным подходом и т. д. Практически все цифровые инструменты предназначены для использования в качестве дополнения к традиционным носителям (бумажным, фотокопировальным и др.), а не для полной их замены. Их можно легко совместить в одной последовательности с аудиовизуальным носителем или прослушиванием и просмотром записей на доске, а затем переходить к работе с бумажным носителем и далее переключиться на устную или письменную работу на компьютере или планшете. С другой стороны, эти инструменты существенно меняют привычный процесс обучения: облегчают поиск информации и учебных материалов, предоставляют доступ к бесконечному количеству документов на иностранном языке, дают возможность обмена между сверстниками, помогают в подготовке к занятиям, публикации и распространении документов, продлевают процесс обучения путем обмена или плановой работы вне аудитории и в режиме онлайн и т. д.

Говоря о включении цифровых ресурсов в инклюзивную образовательную среду в дошкольном образовательном учреждении, необходимо, прежде всего, рассмотреть их с точки зрения доступности и адаптируемости к особенностям обучающихся и к организации учебно-воспитательного процесса [6].

Под доступностью цифрового ресурса мы понимаем его способность быть понятым и использованным обучающимися с любым ограничением. Это неотъемлемое качество ресурса, которое облегчает его чтение и работу с ним, при необходимости с помощью дополнительных или компенсационных устройств.

Адаптируемость цифрового ресурса – это его способность быть преобразованным пользователем или третьей стороной (учителями, сопровождающими учеников с ограниченными возможностями, специалистами или даже семьей или сверстниками) в соответствии с конкретными потребностями, благодаря имеющимся функциям (например, масштабирование, выбор цвета, настройка интерфейса, специальная панель инструментов, шрифт, межстрочный интервал и др.).

Поэтому доступность и адаптивность открывают широкий спектр возможностей для использования цифровых ресурсов в учебно-воспитательном процессе. Они позволяют учесть разнообразие нарушений, которые могут повлиять на возможность доступа обучающихся к учебному и воспитательному цифровым материалам. Эти нарушения могут быть визуальными (слепота, нарушение зрения), слуховыми (полная или частичная глухота), двигательными, когнитивными или психологическими; они также могут быть распространенными расстройствами развития или расстройствами аутистического спектра, специфическими расстройствами речи (дислексия, диспраксия, дисфазия и др.).

С учетом вышеуказанных нарушений цифровые ресурсы также отличаются своим разнообразием – это устройства ввода и вывода информации и вспомогательных технологий: альтернативные клавиатуры и переключатели, размер экрана мультимедиа, устройства Брайля, программы чтения с экрана и другие средства преобразования текста

в речь, экранные лупы и другие увеличивающие устройства, текстовые браузеры, устройства голосового интерфейса (голосовые команды, диктовка, голосовые синтезаторы), настройки доступности для традиционных веб-браузеров и т. д.

Цифровая доступность предполагает также создание условий, способствующих социальной адаптации и интеграции обучающихся, имеющих выраженные и невыраженные нарушения. Она состоит из нескольких составляющих (рис. 1.), каждая из которых решает конкретную образовательную и/или воспитательную задачу.

Объем и качество изменений в использовании цифровых технологий в повседневной жизни позволяют говорить не просто об отдельных видах компьютерных программ, а о цифровой среде. Исследования демонстрируют, что около 80 % детей младшего дошкольного возраста используют интернет, 25 % из них играют в онлайн-игры. В старшем дошкольном возрасте примерно у половины детей есть свой собственный планшет, около трети общаются в социальных сетях и мессенджерах (Ofcom, 2021). Исследования в области дошкольного образования также акцентируют внимание на вопросах включения цифрового сегмента в основную общеобразовательную программу [4], оптимизации проявлений цифровой трансформации в детских садах [3].

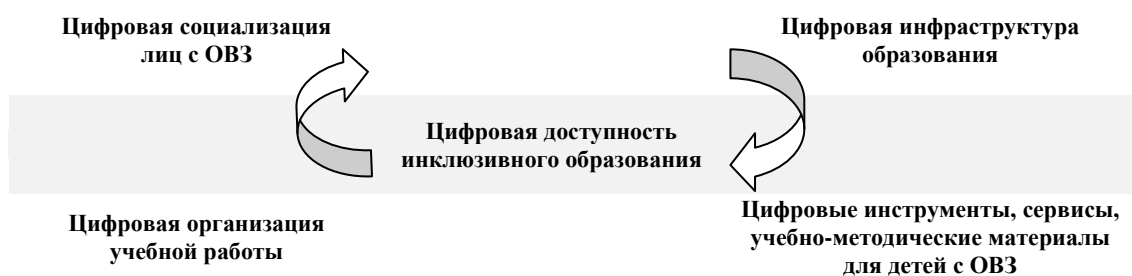


Рисунок 1 – Цифровая доступность

Из данных исследования «Мониторинга экономики образования», проведенного НИУ ВШЭ в 2020/2021 учебном году (<https://memo.hse.ru/met>), видно, что современные дети практически с рождения окружены цифровой техникой и к двум годам немало уже умеют (рис. 2). В повседневной жизни дошкольникам могут оказаться доступными сенсорные гаджеты (умные наручные часы, смартфоны, планшеты), компьютеры, проекторы, смарт-колонки [7]. Зачастую у детей уже есть опыт освоения соответствующих навыков.

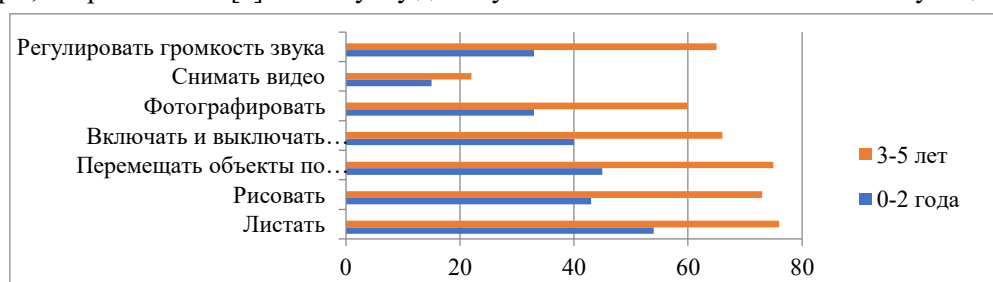


Рисунок 2 – Действия ребенка на планшете или смартфоне, осуществляемые без помощи взрослого

Одна из задач подхода к обеспечению доступности заключается в том, чтобы освободиться от ограничений, характерных для этих многочисленных пользовательских контекстов, и предложить рекомендации, которые могут быть использованы создателями цифровых ресурсов и услуг (учителями, преподавателями, создателями цифровых ресурсов).

Цель обеспечения доступности – не ухудшить исходный цифровой ресурс, а предложить дополнительные пути доступа для обучающихся, педагогов и родителей, которые в этом нуждаются. Например, педагог может разместить в Интернете упражнения с письменными инструкциями наряду с устными заданиями, чтобы ими могли пользоваться дети, испытывающие трудности в обучении.

Большинство материалов и инструментов могут быть адаптированы. Однако наиболее инновационные ресурсы (например, 3D-объекты) находятся в процессе адаптации и в настоящее время рассматриваются как исключения с точки зрения доступности. Необходимо провести работу по оценке того, насколько возможно сделать их доступными без изменения их образовательной ценности.

Помимо передовой практики в отношении как цифровых, так и бумажных ресурсов, задача состоит в том, чтобы использовать преимущества цифровых технологий для предоставления каждому обучающемуся, независимо от наличия или отсутствия у него особых образовательных потребностей, полезных образовательных ресурсов, содержание которых доступно для него, или может быть легко использовано с помощью дополнительных устройств, или может быть представлено ему в форме, адаптируемой к его потребностям.

Цифровые платформы и ресурсы должны соответствовать 4 основным принципам:

- 1) информация и компоненты пользовательского интерфейса должны быть представлены таким образом, чтобы пользователь мог их воспринять (восприимчивость);
- 2) пользовательский интерфейс и компоненты навигации должны быть удобными для использования (удобство);
- 3) информация и интерфейс должны быть понятны (понятность);
- 4) содержание должно легко и достоверно интерпретироваться, в частности, с помощью вспомогательных технологий (устройств для чтения) или компенсационных технологий (надёжность).

Рекомендации по обеспечению доступности сгруппированы нами по четырем разделам:

- текстовый контент;
- изображения, видео и другие мультимедийные ресурсы;
- навигация;
- таблицы и формы (табл. 1–4).

Также мы разделили обучающихся в возрасте 5–7 лет на две группы, для которых были сформулированы рекомендации по обеспечению доступности:

- 1 группа – рекомендации подходят для «обычных» пользователей;
- 2 группа – рекомендации подходят для пользователей с особыми образовательными потребностями, которым не требуется альтернативный ресурс.

Таблица 1 – Рекомендации по обеспечению доступности для раздела «Текстовый контент»

1 группа (подходят для «обычных» пользователей)	2 группа (подходят для пользователей с особыми образовательными потребностями, которым не требуется альтернативный ресурс)
Используйте функции текстового редактора для составления списков (маркированных или нумерованных)	Структурируйте текст в соответствии с последовательной иерархией заголовков. Используйте стили абзацев текстового процессора
Используйте функции текстового редактора для оформления сносок	Ограничьте количество шрифтов на странице, на одном цифровом ресурсе
Объясните сокращения и цитаты	Оформляйте страницы так, чтобы они соответствовали требованиям доступности (достаточный межстрочный интервал, относительный размер шрифта)
Используйте таблицы стилей для управления представлением информации	Используйте шрифты без подчеркиваний и особых стилей
Указывайте и объясняйте слова или группы слов, написанные не на русском языке	

Таблица 2 – Рекомендации по обеспечению доступности для раздела «Изображения, видео и мультимедийные ресурсы»

1 группа (подходят для «обычных» пользователей)	2 группа (подходят для пользователей с особыми образовательными потребностями, которым не требуется альтернативный ресурс)
Для каждого значимого (т. е. недекоративного) изображения предоставьте краткий текст и полный текст, описывающий содержание (что оно представляет в соответствии с образовательным замыслом, для которого оно было выбрано?)	При необходимости снабдите каждый носитель (аудио-, видео-, флеш-анимацию, интерактивную флеш-карту, слайд-шоу и т. д.) соответствующим текстом или текстовой транскрипцией
Используйте исходный файл изображения или графического объекта в его оригинальном формате, чтобы сохранить все возможности редактирования	Обеспечьте возможность управления материалом каждого носителя с помощью клавиатуры и их совместимость с ассистивными технологиями (техническими средствами, такими как дисплеи Брайля и др.)
В графике или диаграмме используйте другие средства (кроме цветового кодирования) для выделения или сравнения областей: узоры, штриховка, пунктирные линии, толщина или стиль линий, стиль стрелок и т. п.	

Таблица 3 – Рекомендации по обеспечению доступности для раздела «Навигация»

1 группа (подходят для «обычных» пользователей)	2 группа (подходят для пользователей с особыми образовательными потребностями, которым не требуется альтернативный ресурс)
Используйте достаточно высокие цветовые контрасты	Облегчите навигацию по набору страниц с помощью как минимум двух различных систем навигации (навигационного меню, карты сайта или поисковой системы) и указания активной страницы в навигационном меню
Обеспечьте согласованность порядка переходов по вкладкам. Клавиатурная табуляция должна обеспечивать доступ к каждому элементу, находящемуся в фокусе (ссылке или полю ввода)	Убедитесь, что криптографические элементы, содержащиеся на веб-странице, имеют альтернативу
Обеспечьте адаптивность путем возможного контроля процессов обновления, резких изменений яркости, открытия новых окон и перемещения или мигания содержимого, а также времени отображения	Указывайте значения слов, которые невозможно понять

Таблица 4 – Рекомендации по обеспечению доступности для раздела «Таблицы и формы»

1 группа (подходят для «обычных» пользователей)	2 группа (подходят для пользователей с особыми образовательными потребностями, которым не требуется альтернативный ресурс)
Группируйте информацию соответствующим образом, давая каждому полю и кнопке проверки видимый заголовок	Определите заголовки столбцов и строк. Их название должно быть кратким, но точным, чтобы читатель мог легко понять используемый термин. Разберитесь в различиях между таблицами форматирования и таблицами данных
Предлагайте максимально простые таблицы данных	Не создавайте «областей», чтобы облегчить чтение считывателем экрана и улучшить цветовой контраст
Обеспечьте возможность выделения цветом каждой второй строки или столбца с достаточным контрастом	Данные в таблице или форме должны быть доступными для изменения, обновления или извлечения пользователем. Убедитесь, что средства ввода присутствуют и соответствуют требованиям

Выводы. В настоящий момент необходимость цифровой доступности в дошкольном учреждении с инклюзией является достаточно спорным вопросом, обсуждаемым исследователями, педагогами и членами семей дошкольников. Попытки определить содержание понятия «цифровая доступность» обозначили широкий спектр необходимых умений: работать с информацией (искать, создавать, хранить, защищать), создавать медиаконтент и т. д. Таким образом, в российских детских садах цифровая доступность понимается как цифровая грамотность. Но возникает цифровой разрыв: цифровое неравенство воспитанников, дом/детский сад, воспитатели/воспитанники. Все достоинства и недостатки цифровой доступности можно будет оценить лишь спустя несколько десятилетий, особенно в инклюзивной образовательной среде.

Целенаправленное практическое освоение цифровой грамотности в инклюзивной образовательной среде и доступ к соответствующему оборудованию в детском саду – необходимые условия образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.
2. *Ванюшкина Л. М., Коробова Е. Н.* Культурно-образовательные практики: новый образовательный формат // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3. – С. 197–199.
3. *Варфоломеева Т. Н.* Электронный курс как носитель содержания образования // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 10 [Электронный ресурс]. – URL : <http://human.snauka.ru/2016/10/16764> (дата обращения: 15.05.2023).
4. *Комарова Т. С.* Модель оптимизации механизма управления образовательной организацией // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 3. – С. 149–154.
5. *Кривцова Т. В.* Цифровая среда дошкольной образовательной организации: пространство новых возможностей // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 2(110). – С. 16–29.
6. *Литвинова С. Н., Челышева Ю. В.* Цифровые инструменты в работе с детьми дошкольного возраста : учебное пособие для вузов. – М. : Юрайт, 2023. – 188 с.
7. Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте : информационный бюллетень / Я. Я. Михайлова, А. К. Нисская ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – № 21(38). – 44 с.
8. *Boyd D.* Réseaux sociaux numériques : vie privée, vie publique, what else? [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf> (дата обращения: 15.05.2023).
9. ICT gebruik van personen naar persoonskenmerken [Электронный ресурс] // CBS : Statline [сайт]. – URL : <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=71098ned&D1=3-14,23,27-32,65-78,85,98&D2=0-2&D3=a&VW=T> (дата обращения: 15.05.2023).
10. *Ceci J.-F.* Pourquoi le numérique éducatif fait-il tant débat autour des bénéfices que l'on peut en attendre? [Электронный ресурс] // ResearchGate [сайт]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/323424587_ (дата обращения: 15.05.2023).

Статья поступила в редакцию 21.05.2023

REFERENCES

1. *Alekshina S. V.* Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2016. – T. 21, № 1. – С. 136–145.
2. *Vanyushkina L. M., Korobova E. N.* Kul'turno-obrazovatel'nye praktiki: novyy obrazovatel'nyy format // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2017. – № 3. – С. 197–199.
3. *Varfolomeeva T. N.* Elektronnyy kurs kak nositel' soderzhaniya obrazovaniya // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. – 2016. – № 10 [Elektronnyy resurs]. – URL : <http://human.snauka.ru/2016/10/16764> (data obrashcheniya: 15.05.2023).
4. *Komarova T. S.* Model' optimizatsii mekhanizma upravleniya obrazovatel'noj organizatsiej // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2016. – № 3. – С. 149–154.
5. *Krivcova T. V.* Cifrovaya sreda doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii: prostranstvo novyykh vozmozhnostey // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. – 2022. – № 2(110). – С. 16–29.
6. *Litvinova S. N., Chelysheva Yu. V.* Cifrovye instrumenty v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta : uchebnoe posobie dlya vuzov. – М. : Yurajt, 2023. – 188 s.
7. Cifrovye tekhnologii v rannem i doshkol'nom vozraste : informacionnyy byulleten' / Ya. Ya. Mihajlova, A. K. Nisskaya ; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». – М. : NIU VShE, 2022. – № 21(38). – 44 s.

8. Boyd D. Réseaux sociaux numériques : vie privée, vie publique, what else? [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf> (data obrashcheniya: 15.05.2023).

9. ICT gebruik van personen naar persoonskenmerken [Elektronnyj resurs] // CBS : Statline : [cajt]. – URL : <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=71098ned&D1=3-14,23,27-32,65-78,85,98&D2=0-2&D3=a&VW=T> (data obrashcheniya: 15.05.2023).

10. Ceci J.-F. Pourquoi le numérique éducatif fait-il tant débat autour des bénéfices que l'on peut en attendre? [Elektronnyj resurs] // ResearchGate [cajt]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/323424587_ (data obrashcheniya: 15.05.2023).

The article was contributed on May 21, 2023

Сведения об авторах

Алюнова Елена Александровна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-8557-0033>, elenaalynova@mail.ru

Метелькова Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ), г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9947-1344>, lilia.metelkova@gmail.com

Author Information

Alyunova, Elena Aleksandrovna – Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-8557-0033>, elenaalynova@mail.ru

Metelkova, Lilia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9947-1344>, lilia.metelkova@gmail.com

Д. М. Гараев

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСЛАМСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Казанский филиал), г. Казань, Россия*

Благодарность

Статья подготовлена в рамках государственного задания № FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Аннотация. В статье рассматривается вопрос создания институтов исламского образования в постсоветской России с упором на сотрудничество между государством и мусульманской общиной. Это определяет актуальность статьи, так как поднимает вопрос использования государством системы мусульманского образования для профилактики экстремизма и религиозного радикализма через формирование собственной богословской школы «традиционного ислама». В качестве методологической базы исследования выступает постсекулярная теория взаимодействия религии и государства, критикующая современную секулярную теорию за европоцентричность в понимании взаимоотношений государства и церкви. В соответствии с данной теорией религия во взаимодействии с государством возвращает свое место в публичном пространстве. Используя в качестве методов исследования включенное наблюдение и дискурс-анализ, мы пришли к выводу, что ярким примером развития мусульманских образовательных институтов является Российский исламский университет в Казани, которым со второй половины 2000-х годов руководит группа академических ученых, специалистов по татарскому богословию во главе с академиком Рафиком Мухаметшиным. Именно такие светские ученые стали первыми, кто реформировал мусульманское образование в Татарстане с целью формирования на его базе того, что сейчас принято называть «традиционным исламом». Особенности реформирования исламского образования являются ориентация на исламские ценности, опора на культурную идентичность татарского народа, поддержка государством проектов «традиционного ислама», активное вовлечение в этот процесс светских ученых.

Ключевые слова: *мусульманское образование, традиционный ислам, Татарстан, культурное наследие*

D. M. Garaev

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ISLAMIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS USING THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
(Kazan Branch), Kazan, Russia*

Acknowledgement

The article was prepared within the framework of State Task No. FNRR-2021-0003 “The Problem of Deviant Behavior in the System of Modern Human Studies”.

Abstract. This article deals with the creation of Islamic educational institutions in post-Soviet Russia with an emphasis on cooperation between the state and the Muslim community. This determines the relevance of the article, since it raises the issue of how the state can use the system of Muslim education

to prevent extremism and religious radicalism through the formation of its own theological school of “traditional Islam.” The methodological basis for the study is the post-secular theory of interaction between religion and the state, which criticizes modern secular theory for being Eurocentric in understanding the relationship between the state and the church. In accordance with this theory, religion in interaction with the state returns its place in public space. Using participant observation and discourse analysis as research methods, the author came to the conclusion that a vivid example of the development of Muslim educational institutions is the Russian Islamic University in Kazan, which since the second half of the 2000s has been led by a group of academic scholars, specialists in Tatar theology, headed by Academician Rafik Mukhametshin. It was these secular scholars who became the first to reform Muslim education in Tatarstan in order to form what is now called “traditional Islam” on its basis. The reformation of Islamic education is characterized by an orientation towards Islamic values, reliance on the cultural identity of the Tatar people, support of “traditional Islam” projects by the state, and active involvement of secular scholars in this process.

Keywords: *Muslim education, traditional Islam, Tatarstan, cultural heritage*

Введение. После распада Советского Союза в бывших социалистических республиках началось «возрождение религий». Это коснулось и мусульманских институтов, в том числе образовательных. Дело в том, что в послевоенное время в СССР постоянно работали только медресе Мир-и-Араб в Бухаре и исламский Институт имени Имама аль-Бухари в Ташкенте, поэтому в постсоветское время началось активное строительство новых мусульманских образовательных учреждений. К середине 2000-х годов в России действовало уже более 200 исламских учебных заведений: курсы при мечетях, медресе и мусульманские университеты. Этот процесс происходил в том числе при поддержке государства – как региональных, так и федеральных властей.

Цель статьи – выявить особенности развития исламских образовательных институтов в России на примере Республики Татарстан и определить, какие инструменты и направления использует российское государство для поддержки развития мусульманского образования.

Задачи:

- определить основные характеристики «традиционного ислама», развитие которого в мусульманских учебных заведениях поддерживается российским государством;
- выявить основные вехи в становлении мусульманского образования в постсоветской России на примере Республики Татарстан;
- определить, через какие институты российское государство поддерживает развитие мусульманского образования в Татарстане;
- на примере Республики Татарстан выявить роль светских ученых в популяризации «традиционного ислама» в мусульманском образовательном учреждении.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы развития исламского образования в России обуславливается необходимостью посредством развития религиозных образовательных институтов решить проблему религиозного радикализма и экстремизма, которые используют мусульманские символы и манипулирует исламскими священными текстами. Именно образовательная сфера является ключевой для формирования личности, его социализации и ценностных ориентаций. Российским государством эта сфера отнесена к области национальной безопасности, поэтому уже многие годы происходит инвестирование в развитие образования, в том числе и мусульманского. В частности, это выразилось в стремлении сформировать «традиционный ислам». Ключевую роль в этой работе взяли на себя исламские учебные заведения, что также определяет актуальность темы нашей статьи.

Материал и методы исследования. Методологическая база работы основывается на трудах ученых, которые изучали постсекулярные процессы взаимодействия религии

и государства (Ю. Хабермас [25], П. Бергер [21], Дж. Копуто [22], Дм. Узланер, К. Штокл [28] и других). Дебаты о постсекулярности становятся все более актуальными для постсоветского пространства [28]. Одним из первых, кто заговорил о постсекуляризме как о возвращении религии в общество и критике секуляризма, стал немецкий социолог Юрген Хабермас [25]. Согласно классической постсекулярной теории, возвращение религии в публичную сферу происходит, когда государство занимает нейтральную позицию, одинаково относясь ко всем религиям и идеологиям [25]. Однако некоторые теоретики рассматривают постсекуляризм как продолжение и развитие светской традиции [22], при котором государство становится участником возвращения религии в общество, принимая во внимание свои собственные интересы, отдавая государству приоритет над религией. Именно данный взгляд на постсекуляризм актуален для религиозной ситуации в российском постсоветском сообществе.

Кроме того, для нашего исследования не менее важно другое понимание постсекулярности, которое представил Питер Бергер. В его подходе постсекулярность – это критика секулярной теории. Он бросает вызов светскому взгляду, согласно которому рациональность, свобода и демократия являются характеристиками только общества, свободного от религиозного влияния [21]. Построение оппозиции религиозного и секулярного как иррационального и рационального характерно для классической теории секуляризации, которую заложил Макс Вебер с его метафорой «расколдовывания мира» на пути от магического к рациональному мировосприятию, которому следовала Европа от Средневековья до Нового времени [27]. Однако такое искусственно выстроенное противостояние противоречит процессам, происходящим в современных обществах, как европейских, так и постсоветских.

Основными методами нашего исследования являются включенное наблюдение в мусульманском сообществе Татарстана и дискурс-анализ официальных выступлений государственных лиц и организаций, в которых формулируются позиции руководства страны относительно развития «традиционного ислама» в мусульманских учебных заведениях. Ключевыми авторами, которые разработали стандарты включенного наблюдения и на подходы которых мы ориентируемся, – это Клиффорд Гирц [23], Бранислав Малиновский [26] и Ричард Фенно [24]. В дискурс-анализе мы опираемся на теорию дискурса Лакло-Муфф [7, с. 26].

Результаты исследования и их обсуждение.

Ключевые характеристики «традиционного ислама» в России.

В 1990-е годы наблюдался бурный рост исламских образовательных проектов и мечетей, а примерно с 1999 года государство стало уделять больше внимания развитию мусульманских институтов и определять ислам как одну из «традиционных религий» России. В частности, российское правительство стало активно поддерживать развитие «традиционного ислама». Государственные исламские образовательные учреждения, в свою очередь, откликаются на этот запрос и активнее подключаются к формированию дискурса о «традиционном исламе» в России.

Ключевыми характеристиками «традиционного ислама» в России, на наш взгляд, являются популяризация исторического и культурного наследия мусульманских народов России, формирование российской идентичности и отказ от иностранного мусульманского влияния.

Дискурс о «традиционном исламе» в России в значительной степени сформирован учеными, которые занимаются изучением дореволюционного отечественного исламского наследия. В этом процессе участвуют как светские исследовательские институты и университеты, так и религиозные.

Краткая история исламского образования в постсоветской России.

Образовательный рынок в мусульманской сфере России стал формироваться в 1990-е

годы, в том числе при поддержке региональных властей. В религиозной сфере страны нашли место практически все значимые мировые мусульманские течения и общины. На это повлияло в том числе и то, что мусульманское духовенство в России не было организовано единообразно, а было разделено на Координационный совет мусульман Северного Кавказа, Совет муфтиев России (Москва) и Центральное духовное управление мусульман России (Уфа), а также на ряд автономных региональных муфтиятов, таких как в Республике Татарстан.

Учитывая, что в советской России практически не было своей исламской образовательной системы, тысячи молодых мусульман с территории бывшего СССР уезжали учиться в арабские и другие мусульманские страны. Многие из них привозили с собой идеи об исламе, полученные в университетах и медресе за рубежом. Такая ситуация приводила к некоторым, порой конфликтным, отношениям между ними и представителями российского общества. Это поставило перед государством вопросы реформирования системы мусульманского образования. Например, в 2006 году крупнейшее в Татарстане исламское образовательное учреждение – Российский исламский университет (РИУ) – возглавил светский ученый из Института истории Академии наук Республики Татарстан (АН РТ), историк и популяризатор татарского богословского наследия, доктор политических наук Рафик Мухаметшин.

Изменения, произошедшие в 2006 году в руководстве Российского исламского университета, совпали с тем, что в 2006 и 2007 годах в Москве открылись первые инициированные государством специальные фонды и программы поддержки российских мусульманских организаций: это стало началом нового этапа в развитии исламских образовательных учреждений в стране.

Такие изменения во многом последовали за более активным использованием термина «традиционный ислам» в риторике российского руководства. В частности, в 2001 году, после терактов 11 сентября в Нью-Йорке, Президент Российской Федерации Владимир Путин встретился с мусульманскими религиозными лидерами страны и охарактеризовал «традиционный ислам» как «религию мира, не имеющую ничего общего с международным терроризмом» [1]. По мнению Президента, главными характеристиками «традиционного ислама» были «любовь и ненасилие» [1].

Десять лет спустя, в декабре 2011 года, во время пресс-конференции В. В. Путин заявил, что «традиционный ислам в России всегда развивался и был одним из столпов опоры российского государства. Поэтому государственная власть в России, наверняка, поддерживает ислам – наш традиционный ислам» [3].

Поддержка «традиционного ислама» происходила в том числе через Фонд поддержки исламской науки, культуры и образования, созданный по инициативе федерального правительства в Москве в 2006 году. Среди основных целей фонда были «содействие и поддержка традиционных мусульманских организаций в России, в частности, в борьбе с экстремизмом» [19]. Об этом было сказано во время встречи руководства Духовных управлений мусульман России и тогдашнего Президента РФ Дмитрия Медведева. В частности, было отмечено, что «серьезную просветительскую миссию выполняет и Фонд поддержки исламской культуры, науки и образования, который был создан при содействии правительства. Он помогает сообществам, проводит значительное количество образовательных программ, образовательных проектов и, что, наверное, тоже очень важно, поддерживает семьи имамов, погибших от рук террористов» [18].

С 2006 года этот фонд, соруководителями которого являются также представители администрации Президента РФ, поддерживал официальные исламские образовательные учреждения, тем самым формируя в некотором смысле модель того, каким должен быть «традиционный ислам» в России.

Кроме того, в 2007 году Правительство России утвердило план мер по подготовке специалистов с глубокими знаниями истории и культуры ислама. Также Министерством образования и науки Российской Федерации создана Федеральная программа поддержки исламского образования [15]. Основной целью этой программы была реализация мер по поддержке мусульманских религиозных общин (мечетей), а также оказание им помощи в укреплении своих имущественных и финансовых условий.

В начале своей работы, например в период с 2006 по 2011 год, Фонд поддержки исламской науки, культуры и образования выделил исламским образовательным учреждениям более 130 миллионов рублей (около четырех миллионов евро) [4], [16]; в 2010 году почти 29 миллионов рублей (около одного миллиона евро) [17] было потрачено на поддержку Духовных управлений мусульман в различных регионах страны, включая их образовательные центры. Основными бенефициарами этих федеральных грантов в Татарстане стали Российский исламский университет и медресе муфтията Татарстана. В дальнейшем данная поддержка только увеличивалась. Также значительная поддержка обеспечивается Федеральной целевой программой по подготовке специалистов по исламу. Такая государственная политика способствовала привлечению новых кадров в мусульманское образование. Особенность российского кейса развития мусульманских институтов в том, что в становлении религиозной образовательной системы большую роль сыграли светские ученые.

Российский исламский университет в Казани.

Как уже говорилось выше, в 2006 году ректором Российского исламского университета стал Рафик Мухаметшин – академик, профессор, специалист по татарским богословам XVIII–XIX веков, ранее возглавлявший отдел исламоведения в Институте истории Академии наук Республики Татарстана [13]. В 2011 году он также был избран главой Федерального российского совета по исламскому образованию [10]. Эти изменения имели большие последствия для развития мусульманского образования в Татарстане.

Вслед за Р. Мухаметшиным в управление Российского исламского университета пришел еще один светский ученый из того же отдела Института истории Академии наук Татарстана, что и Мухаметшин: в 2006 году деканом факультета исламоведения в названном вузе стал научный сотрудник отдела исламоведения Института истории АН РТ, академик, профессиональный историк, диссертация которого была посвящена татарским богословам XVIII века, Рамиль (Абдулла) Адыгамов. Кроме того, позже, с 2011 по 2013 год, он занимал также пост первого заместителя муфтия Татарстана.

Помимо Рамиля Адыгамова, в руководство Российского исламского университета постепенно вошли еще несколько сотрудников отдела исламоведения Института истории АН РТ. В частности, Дамир (Саид) Шагавиев стал деканом теологического факультета, а Наиль Гарипов – заведующим кафедрой естественно-гуманитарных наук.

Следует отметить, что все новые руководители Российского исламского университета (Р. Мухаметшин, Р. Адыгамов, Д. Шагавиев, Н. Гарипов и др.) посвятили свои научные труды изучению татарского богословского наследия и специализировались на дореволюционной истории татар. Таким образом, все они были светскими учеными, которые пришли в исламское учебное заведение, чтобы через образовательную систему принять участие в формировании «традиционного ислама», которое поддержало руководство страны.

Пример Татарстана повлиял и на других татарских акторов мусульманского образования в России. Например, до 2012 года уроженец Казани, светский ученый Марат Муртазин руководил Московским исламским институтом [8, с. 39], а в 2012 году его сменил на этой должности специалист по истории татарской общины Москвы, светский ученый Дамир Хайретдинов [20]. Таким образом, в 2010-е годы происходил более активный постсекулярный процесс привлечения светских ученых в религиозную сферу.

Столь активное вовлечение ученых в сакральную духовную сферу актуально и сегодня. Так, например, Болгарскую исламскую академию, которую в 2017 году предложил создать Президент России Владимир Путин [12], возглавляли также представители академических кругов: с 2019 по 2021 год академией руководил Данияр Абдрахманов, специалист по экстремизму, а вслед за ним, в 2021–2023 годах, – специалист по татарскому языку Айнура Тимерханов [11]. Эти факты также влияют на «академизацию» российского исламского образования, т. е. привлечение кадров из академических кругов является инструментом построения государственно-конфессиональных отношений в мусульманском образовании. На данный момент значительная часть преподавателей главных исламских учебных заведений Татарстана (Российский исламский университет в Казани и Болгарская исламская академия) – это светские ученые и специалисты [14].

Здесь следует отметить, что одним из последствий активного участия светских ученых в исламском образовании стало то, что представители мусульманского духовенства стали активнее участвовать в светской науке. Яркий пример – имам-хатыб Московской Соборной мечети Ислам Зарипов. После окончания Московского исламского университета Зарипов стал имамом, но параллельно занялся академической карьерой. В Казани он стал сотрудником Центра исламоведения Института истории АН РТ [5]. Там он защитил диссертацию, а в 2015 году на основе диссертации опубликовал монографию, посвященную теме татарского богословия [6]. В 2013 году им был подготовлен перевод со старотатарского на русский язык работы одного из главных татарских дореволюционных богословов – книги Мусы Бигиева «Закят». Позже он был редактором академического журнала «Minbar. Islamic studies», который издавался в Российском исламском университете.

Еще более известным примером активного участия представителя исламского духовенства в академической сфере стал татарский богослов Дамир Мухетдинов, который, будучи заместителем муфтия Духовного управления мусульман Российской Федерации (ДУМ РФ) и ректором Московского исламского университета, защитил кандидатскую (в 2003 г.) [9] и докторскую (в 2020 г.) диссертации [2], а также организовал издательство, в котором издавались научные монографии. Поскольку основная деятельность Дамира Мухетдинова приходилась на Москву, мы не будем более подробно разбирать данный кейс. Тем не менее, отметим, что процессы, происходящие в Татарстане, также имеют место в татарской среде других регионов страны.

Выводы. В рассмотренном выше случае темы дореволюционного богословского, в частности, татарского наследия являются доминирующими факторами в формировании дискурса о «традиционном исламе». Именно поэтому в руководство Российского исламского университета пришла группа светских специалистов-историков, которые изучали историю татарской богословской мысли.

Руководство России создало самые разные каналы, от профильного фонда до федеральных программ, которые направлены на поддержку исламского образования и науки в русле «традиционного ислама». Необходимость в таких шагах была связана с тем, что после распада Советского Союза мусульманское сообщество России остро нуждалось в кадрах для мечетей и муфтиятов. Одновременно с этим была необходимость в профилактике радикальных настроений в религиозной среде. Именно с этой целью в развитии исламского образования активное участие принимали светские ученые и академики, которые привлекали свои знания о татарском дореволюционном богословском наследии для формирования «традиционного ислама» через образовательную систему.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлены следующие особенности развития исламских учебных заведений в Татарстане, которые позитивно зарекомендовали себя в рамках религиозного образования:

- ориентация на традиционные исламские ценности;
- опора на культурную идентичность и историю культуры татарского народа;
- поддержка со стороны государства и финансирование образовательных проектов, способствующих формированию «традиционного ислама»;
- активное вовлечение светских ученых в образовательный процесс и управление мусульманскими учебными заведениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вечером Владимир Путин встретился с духовными лидерами мусульман России [Электронный ресурс]. – URL : https://www.1tv.ru/news/2001-09-24/274044-vecherom_vladimir_putin_vstretilsya_s_duhovnymi_liderami_musulman_rossii (дата обращения: 16.09.2023).
2. В СПбГУ состоялась первая защита докторской диссертации по теологии [Электронный ресурс]. – URL : <https://spbu.ru/news-events/novosti/v-spbgu-sostoyalas-pervaya-zashchita-doktorskoy-dissertacii-po-teologii> (дата обращения: 16.09.2023).
3. Государственная власть будет поддерживать традиционный ислам: Путин [Электронный ресурс]. – URL : <https://regnum.ru/news/1479963> (дата обращения: 16.09.2023).
4. Доклад Председателя ДУМ РТ, муфтия Гусмана хазрата Исхакова на IX съезде мусульман Татарстана [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.e-islam.ru/newsall/public/?ID=2164> (дата обращения: 16.09.2023).
5. Зарипов И. Мхраб [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.mihrab.ru/imamy/6-islam-zaripov> See More (дата обращения: 16.09.2023).
6. Зарипов Ислам [Электронный ресурс]. – URL : <https://dumrf.ru/common/biographies/2750> (дата обращения: 16.09.2023).
7. Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. – 2-е изд., испр. – Харьков : Гуманитарный центр, 2008. – 353 с.
8. Кто есть кто в татарской общине Москвы : справочное издание. – М. : ПИА «Арбат», 2001. – 250 с.
9. Мухетдинов Дамир Ваисович [Электронный ресурс]. – URL : https://islamjournal.idmedina.ru/jour/pages/view/chiefeditor?locale=ru_RU (дата обращения: 16.09.2023).
10. О совете [Электронный ресурс]. – URL : <http://islamobr.ru/o-sovete/> (дата обращения: 16.09.2023).
11. «Он случайный человек в исламской сфере»: у Болгарской академии будет новый ректор [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.business-gazeta.ru/article/495396> (дата обращения: 16.09.2023).
12. Путин: «Выпускники Болгарской академии не должны уходить в другие сферы» [Электронный ресурс]. – URL : <https://rt.rbc.ru/tatarstan/freenews/5a69f2229a79477d2f691320> (дата обращения: 16.09.2023).
13. Ректором Российского исламского университета избран Рафик Мухаметшин [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.tatar-inform.ru/news/rektorom-rossiyskogo-islamskogo-universiteta-izbran-rafik-muhametshin> (дата обращения: 16.09.2023).
14. Руководство. Педагогический (научно-педагогический) состав [Электронный ресурс]. – URL : <https://kazanrii.ru/sveden/nauchno-pedagogicheskij-sostav/> (дата обращения: 16.09.2023).
15. Светские и исламские вузы как участники федеральной программы развития исламского образования в России: Союз нерушимый? [Электронный ресурс]. – URL : <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/106559393/> (дата обращения: 16.09.2023).
16. Татар-информ: Фонд поддержки исламской культуры выделил исламским учебным заведениям более 130 млн. рублей [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.tatar-inform.ru/news/2011/03/14/261467/> (дата обращения: 16.09.2023).
17. Татар-информ: Фонд поддержки исламской культуры выделил мусульманам в 2010 году более 29 млн. рублей [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.tatar-inform.ru/news/2010/10/17/241393/> (дата обращения: 16.09.2023).
18. Фонд поддержки исламской культуры, науки и образования: о Фонде поддержки исламской культуры, науки и образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.islamfund.ru/about.html> (дата обращения: 16.09.2023).
19. Фонд поддержки исламской культуры, науки и образования: Устав Некоммерческого благотворительного фонда [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.islamfund.ru/ustav.html> (дата обращения: 16.09.2023).
20. Хайретдинов Дамир Зиннорович [Электронный ресурс]. – URL : <https://dumrf.ru/common/biographies/2719> (дата обращения: 16.09.2023).
21. Berger P. The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics. – Washington, DC : Eerdman's/Ethics and Public Policy Centre, 1999. – 278 p.
22. Caputo J. On Religion. – London : Routledge, 2019. – 230 p.
23. Geertz C. From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding // Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion. – New York : Cambridge University Press, 1985. – P. 123–136.

24. *Fenno R. F.* Home Style: House Members in Their Districts. – Little, Brown & Co., 1978. – 304 p.
25. *Habermas J.* Notes on Post-Secular Society // *New Perspectives Quarterly*. – 2008. – № 4(25). – P. 17–29.
26. *Malinowski B.* The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia. – New York : Halcyon House, 1929. – 654 p.
27. *Morozov A.* Has the Postsecular Age Begun? // *Religion, State and Society*. – 2008. – № 1(36). – P. 39–44.
28. *Stoeckl K., Uzlaner D.* Orthodox Theology and Political Philosophy: The Russian Postsecular // *Theology and Philosophy in Eastern Orthodoxy*. – Eugene, OR : Pickwick, 2019. – P. 32–75.

Статья поступила в редакцию 25.10.2023

REFERENCES

1. Veчерom Vladimir Putin vstretilsya s duhovnymi liderami musul'man Rossii [Elektronnyj re-surs]. – URL : https://www.itv.ru/news/2001-09-24/274044-vecherom_vladimir_putin_vstretilsya_s_duhovnymi_liderami_musulman_rossii (data obrashcheniya: 16.09.2023).
2. V SPbGU sostoyalas' pervaya zashchita doktorskoj dissertacii po teologii [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://spbu.ru/news-events/novosti/v-spbgu-sostoyalas-pervaya-zashchita-doktorskoj-dissertacii-po-teologii> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
3. Gosudarstvennaya vlast' budet podderzhivat' tradicionnyj islam: Putin [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://regnum.ru/news/1479963> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
4. Doklad Predsedatelya DUM RT, muftiya Gusmana hazrata Iskhakova na IX s"ezde musul'man Tatarstana [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.e-islam.ru/newsall/public/?ID=2164> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
5. Zariپov I. Mihrab [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.mihrab.ru/imamy/6-islam-zariپov> See More (data obrashcheniya: 16.09.2023).
6. Zariپov Islam [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://dumrf.ru/common/biographies/2750> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
7. Jorgensen M. V., Fillips L. Dzh. Diskurs-analiz. Teoriya i metod. – 2-e izd., ispr. – Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2008. – 353 s.
8. Kto est' kto v tatarskoj obshchine Moskvy : spravocnoe izdanie. – M. : PIA «Arbat», 2001. – 250 s.
9. Muhetdinov Damir Vaisovich [Elektronnyj resurs]. – URL : https://islamjournal.idmedina.ru/jour/pages/view/chiefeditor?locale=ru_RU (data obrashcheniya: 16.09.2023).
10. O sovete [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://islamobr.ru/o-sovete/> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
11. «On sluchajnyj chelovek v islamskoj sfere»: u Bolgarskoj akademii budet novyj rektor [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.business-gazeta.ru/article/495396> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
12. Putin: «Vypuskniki Bolgarskoj akademii ne dolzhny uhodit' v drugie sfery» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://rt.rbc.ru/tatarstan/freenews/5a69f2229a79477d2f691320> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
13. Rektorom Rossijskogo islamskogo universiteta izbran Rafik Muhametshin [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.tatar-inform.ru/news/rektorom-rossijskogo-islamskogo-universiteta-izbran-rafik-muhametshin> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
14. Rukovodstvo. Pedagogicheskij (nauchno-pedagogicheskij) sostav [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://kazanriu.ru/sveden/nauchno-pedagogicheskij-sostav/> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
15. Svetskie i islamskie vuzы kak uchastniki federal'noj programmy razvitiya islamskogo obrazovaniya v Rossii: Soyuz nerushimyj? [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/106559393/> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
16. Tatar-inform: Fond podderzhki islamskoj kul'tury vydelil islamskim uchebnym zavedeniyam bolee 130 mln. rublej [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.tatar-inform.ru/news/2011/03/14/261467/> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
17. Tatar-inform: Fond podderzhki islamskoj kul'tury vydelil musul'manam v 2010 godu bolee 29 mln. rublej [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.tatar-inform.ru/news/2010/10/17/241393/> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
18. Fond podderzhki islamskoj kul'tury, nauki i obrazovaniya: o Fonde podderzhki islamskoj kul'tury, nauki i obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.islamfund.ru/about.html> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
19. Fond podderzhki islamskoj kul'tury, nauki i obrazovaniya: Ustav Nekommercheskogo blagotvoritel'nogo fonda [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.islamfund.ru/ustav.html> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
20. Hajretidinov Damir Zinyurovich [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://dumrf.ru/common/biographies/2719> (data obrashcheniya: 16.09.2023).
21. Berger P. The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics. – Washington, DC : Eerdmans/Ethics and Public Policy Centre, 1999. – 278 p.
22. Caputo J. On Religion. – London : Routledge, 2019. – 230 p.
23. Geertz C. From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding // *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. – New York : Cambridge University Press, 1985. – P. 123–136.

24. Fenno R. F. Home Style: House Members in Their Districts. – Little, Brown & Co., 1978. – 304 p.
25. Habermas J. Notes on Post-Secular Society // *New Perspectives Quarterly*. – 2008. – № 4(25). – P. 17–29.
26. Malinowski B. The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia. – New York : Halcyon House, 1929. – 654 p.
27. Morozov A. Has the Postsecular Age Begun? // *Religion, State and Society*. – 2008. – № 1(36). – P. 39–44.
28. Stoeckl K., Uzlaner D. Orthodox Theology and Political Philosophy: The Russian Postsecular // *Theology and Philosophy in Eastern Orthodoxy*. – Eugene, OR : Pickwick, 2019. – P. 32–75.

The article was contributed on October 25, 2023

Сведения об авторе

Гараев Данис Махматович – PhD in history, старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Казанского филиала), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4176-7761>, danis.garaev@gmail.com

Author Information

Garaev, Danis Makhmutovich – PhD in History, Senior Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan Branch), Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4176-7761>, danis.garaev@gmail.com

УДК 378.147:811.111'243

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.009

Е. Н. Григорьева¹, А. Г. Абрамова², Л. Е. Леонтьева³

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ КОМИКСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

³*Московский гуманитарный университет, г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена вопросу обучения диалогу на занятиях по иностранному языку с помощью комиксов. Изучение средств, приемов и технологий обучения диалогической речи на иностранном языке является одной из приоритетных задач современной методики обучения иностранным языкам, так как предполагает формирование и развитие умений и навыков иноязычного говорения, без чего невозможно достижение конечной цели обучения языку – формирования коммуникативной компетенции.

Авторы статьи раскрывают основные теоретические аспекты обучения диалогической речи как форме иноязычного говорения: рассмотрены особенности диалогической речи как вида говорения, охарактеризованы этапы работы с диалогом-образцом.

В статье также приводятся преимущества комикса как средства обучения иноязычному диалогу. На основе анализа УМК по английскому языку на предмет обучения англоязычной диалогической речи авторы определяют критерии отбора комиксов как средства обучения диалогу на уроке иностранного языка. В статье представлена авторская поэтапная методика работы с диалогом на основе комиксов. Приводятся результаты апробации разработанного комплекса упражнений по обучению англоязычной диалогической речи средствами комиксов. Делается вывод о преимуществах обучения диалогу с помощью комикса по сравнению с традиционным обучением: происходят лучшее понимание и запоминание сюжета диалога благодаря визуализации его сюжета в комиксе; обеспечивается снятие у обучаемых смысловых, лексических, грамматических трудностей; появляется больше возможностей для создания творческих речевых упражнений для обучения диалогической речи на основе комикса.

Ключевые слова: обучение диалогу на уроке иностранного языка, обучение диалогической речи, развитие умений и навыков диалогической речи, обучение говорению, комикс как средство обучения, обучение иностранным языкам

E. N. Grigoryeva¹, A. G. Abramova², L. E. Leontyeva³

TEACHING DIALOGIC SPEECH WITH THE HELP OF COMICS IN ENGLISH CLASSES

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

³*Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the issue of teaching dialogue with the help of comics. The study of the means and techniques of teaching dialogic speech in a foreign language remains one of the

priority tasks of modern methods of teaching foreign languages, since it involves the formation and development of foreign language speaking skills.

The authors of the article reveal the main theoretical aspects of teaching dialogic speech as a form of foreign language speaking: the features of dialectical speech, the main stages of working with a sample dialogue.

The article presents the main advantages of comics as a means of teaching foreign-language dialogue. Based on the analysis of the English textbooks, the authors determine the criteria for the selection of comics as a means of teaching dialogue at a foreign language lesson. The article presents the authors' method of working with dialogue based on comics. The approbation results of the set of exercises for teaching dialogic speech by means of comics are presented. The authors conclude about the advantages of teaching dialogue with the help of a comics in comparison with traditional teaching: there is a better understanding and memorization of the plot of the dialogue due to the visualization of its plot in the comic book; the removal of semantic, lexical, grammatical difficulties with the help of the comic book is ensured; there are more opportunities to create speech exercises for teaching dialogic speech based on the comic book.

Keywords: *teaching dialogic speech in a foreign language class, teaching dialogue, developing dialogic speech skills, teaching speaking, comics as a means of teaching, teaching foreign languages*

Введение. Диалогическая речь является наиболее естественной формой межличностной коммуникации. Однако овладение иноязычной диалогической речью вне страны изучаемого языка – трудная задача, требующая от педагога применения специальных средств обучения, в частности, визуальных опор в виде комикса, которые помогли бы обучающимся усвоить информацию. Комикс является креолизированным текстом, сочетающим в себе текстовую и изобразительную составляющие. Он может сделать процесс обучения диалогической речи на иностранном языке более увлекательным и продуктивным. Однако на сегодняшний день проблема применения комикса как средства обучения иноязычной диалогической речи недостаточно изучена.

Цель данного исследования – разработать и апробировать методику обучения иноязычной диалогической речи на основе комиксов.

Исходя из поставленной цели, были определены следующие задачи исследования:

- 1) изучить теоретические аспекты обучения диалогической речи как форме иноязычного говорения;
- 2) определить критерии отбора комиксов как средства обучения диалогу на уроке иностранного языка;
- 3) рассмотреть методику работы с учебным комиксом при обучении диалогической речи;
- 4) провести анализ УМК по английскому языку на предмет обучения школьников англоязычной диалогической речи средствами комиксов;
- 5) разработать и апробировать комплекс упражнений по обучению англоязычной диалогической речи средствами комиксов.

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из актуальных направлений развития современной методики обучения иностранным языкам является изучение средств и приемов обучения диалогу, поскольку данный вид речевой деятельности подразумевает системную поэтапную работу над новыми изучаемыми речевыми формулами индуктивным или дедуктивным способами.

Особенности иноязычной диалогической речи как вида речевой деятельности рассмотрены в трудах Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова, Е. Н. Солововой, И. А. Зимней и др.

Проблема методики обучения диалогической речи на иностранном языке подробно освещена в работах В. Л. Скалкина, Л. И. Богатикова, С. Ф. Шатилова и др.

Вопросы применения комикса в образовательном процессе в целом и изучения его педагогического потенциала нашли отражение в трудах С. И. Вовненко [1], Е. Я. Григорьевой,

А. И. Резниковой [3], Н. И. Молчановой [4], А. С. Петровой, Т. А. Макаренко [6], Е. В. Козлова и др.

Психолингвистический анализ комикса как креолизованного текста представлен в трудах А. Г. Сониной и др. [7].

В зарубежной литературе последних лет имеются работы о применении комикса на уроках иностранного языка (Raees Calafato [9], F. Coccetta [10], S. Issa [11], B. J. McClanahan, M. Nottingham [12], F. W. Kung [13]).

Несмотря на наличие научных работ по смежным тематикам, отсутствует методическое сопровождение использования комиксов на уроках иностранного языка обучения диалогу, что вызывает трудности у педагогов при использовании комиксов в качестве опоры для обучения иноязычной диалогической речи и определяет необходимость теоретических и практических исследований в данной области.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили имеющиеся в научной литературе изыскания относительно возможности применения комикса в качестве средства обучения диалогической речи на иностранном языке. В ходе исследования был проведен анализ комиксов, креолизованных текстов, различных изобразительных опор, представленных в современных УМК по английскому языку.

Были использованы как теоретические, так и эмпирические методы исследования: анализ источников по проблеме формирования умений и навыков иноязычной диалогической речи, анализ УМК по английскому языку, наблюдение, экспериментальная работа.

Результаты исследования и их обсуждение. Диалогическая речь – это «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [8].

Как отмечают Е. Н. Григорьева, А. Г. Абрамова, «диалогическая речь ситуативно обусловлена» [2], при этом в естественном диалогическом общении каждый из собеседников по очереди произносит как стимулирующие, так и реагирующие реплики, поэтому диалогическая речь характеризуется спонтанностью, быстрым обменом репликами, что требует высокой степени автоматизации данных умений и навыков.

Использование комиксов при обучении диалогу, на наш взгляд, поможет снять коммуникативные, психологические и лингвистические трудности при обучении говорению, так как комикс, являясь по своей сути изобразительной опорой, помогает удержать в памяти последовательность событий диалога (полилога) и сконцентрироваться на подборе нужных речевых образцов во время говорения. Исследователь А. Г. Сонин определяет комикс как «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку – графическое пространство речевого компонента» [7].

Безусловно, не любой комикс может стать эффективным средством обучения диалогической речи на иностранном языке. Мы полагаем, что основным условием результативного применения комиксов при обучении диалогу является их правильный методический отбор с учетом общедидактических и частнодидактических принципов. Главными критериями отбора учебного комикса, по нашему мнению, являются следующие: соответствие комикса возрасту обучаемых и их интересам; наличие в комиксе ярко выраженного интересного сюжета; ситуативно-тематическая релевантность; лексико-грамматическое наполнение комикса; наличие в комиксе часто употребляемых речевых моделей; культуроведческая ценность; присутствие в комиксе фоновых страноведческих значений. Данные критерии являются, на наш взгляд, универсальными при работе с обучаемыми любого возраста.

Проведенный нами анализ отечественных и зарубежных УМК по английскому языку показал, что лишь в 30 % из них имеются комиксы. При этом далеко не все комиксы соответствуют выделенным критериям. Так, большинство комиксов, представленных в проанализированных нами УМК, не имеют интересного сюжета, не всегда соответствуют возрасту обучаемых, а представляют из себя лишь учебный диалог из отработываемых речевых моделей. Тогда как грамотно составленный комикс мог бы стать эффективным средством обучения иноязычной диалогической речи, так как он помогает удерживать в памяти последовательность событий диалога.

Можно выделить следующие этапы работы с диалогом-образцом:

- 1) дотекстовый (мотивационно-побудительная беседа, снятие лексических, грамматических, социокультурных трудностей, прогнозирование содержания);
- 2) текстовый (предъявление текста диалога через аудирование/чтение);
- 3) послетекстовый (упражнения на первичную автоматизацию речевых образцов диалога: на соотнесение, подстановку, трансформацию; условно-речевые и речевые упражнения: конструирование, упражнения на расширение/сужение; инсценировка диалога).

О. В. Нагель, Б. В. Ли выделяют 3 этапа работы с диалогом: знакомство с диалогом, имитацию, воспроизведение диалога [5].

Мы полагаем, что при применении комикса в качестве средства обучения диалогу целесообразно его двукратное предъявление, и предлагаем следующую методику работы с ним (см. таблицу).

Этап работы с комиксом	Цель этапа и основные типы упражнений	Примеры упражнений
1) дотекстовый	- создание дефицита информации для стимулирования интереса к тексту диалога; - снятие лексических, грамматических, фонетических, социокультурных трудностей	- догадайтесь о содержании диалога по картинке из комикса; - определите, кто является главными героями комикса
2) текстовый (первое предъявление)	первое предъявление текста диалога через аудирование с визуальной опорой на комикс	- комментирование лексико-грамматических, социокультурных особенностей; - частичный перевод во время пауз
3) послетекстовый (после первого предъявления)	- проверка понимания содержания: вопросно-ответные упражнения по содержанию комикса, упражнения на выбор верного ответа из ряда предложенных; упражнения на true/false;	- вопросно-ответные упражнения; - упражнение на true/false/not stated; - упражнения на подстановку
4) текстовый (вторичное предъявление)	- вторичное предъявление текста диалога (чтение по ролям); - работа со структурой комикса: конструктивные упражнения, упражнения на расширение, сужение, соответствие, группировку	- озаглавьте комикс; - восстановите логическую последовательность перемешанных кадров комикса; - соотнесите каждую реплику из ряда предложенных с героем
5) послетекстовый (после второго предъявления)	- репродуктивные речевые упражнения; - продуктивные речевые упражнения, речевые упражнения на уровне критического понимания	- допишите реплики в «облаках» комикса; - воспроизведите по памяти все реплики комикса, глядя на картинки; - опишите один из кадров комикса; - разыграйте комикс по ролям; - посмотрите на кадры комикса, определите эмоциональное состояние каждого персонажа; - выберите любого героя комикса, придумайте его прошлое; - обменяйтесь впечатлением после прочтения комикса; - придумайте предисторию показанных в комиксе событий; - придумайте свою концовку комикса; - создайте собственный комикс

Данные этапы работы с комиксом при обучении диалогу, по нашему мнению, подойдут для работы с обучаемыми разных возрастных групп (учащиеся начальной школы, среднего звена, старших классов, студенты) при условии соблюдения вышеназванных критериев отбора комиксов. Безусловно, количество упражнений на каждом из предложенных этапов будет варьироваться в зависимости от уровня знаний обучаемых, количества человек в группе, сложности и длины комикса, имеющегося в распоряжении учителя времени и прочих причин. При этом предлагаемый алгоритм действий с комиксом в целом представляется нам универсальным для всех возрастов обучаемых.

На основе предложенной методики работы с комиксом нами был разработан и апробирован со студентами 5 курса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева комплекс упражнений для обучения диалогу на английском языке.

Предварительно мы определили исходный уровень умений и навыков диалогической речи у студентов. Далее в экспериментальной группе был апробирован разработанный нами комплекс упражнений для обучения диалогу на основе комиксов. После первого предъявления комикса через аудирование выполнялись упражнения на проверку понимания содержания (вопросно-ответные упражнения по содержанию комикса, упражнение на выбор верного ответа из ряда предложенных; упражнение на true/false). После второго предъявления текста комикса велась работа над организационной структурой комикса (выполнялись упражнения на подстановку, трансформацию, расширение, конструктивные упражнения). Далее следовал этап репродуктивных речевых упражнений: инсценировка диалога, пересказ сюжета в косвенной речи. И завершалась работа над текстом комикса творческими продуктивными речевыми упражнениями: выберите любого героя комикса, придумайте его прошлое; придумайте начало комикса; придумайте продолжение комикса; создайте собственный комикс и др.

Проведенная по окончании педагогического эксперимента повторная диагностика умений и навыков диалогической речи студентов контрольной и экспериментальной групп выявила более яркую динамику среднего балла в экспериментальной группе, где обучение диалогу велось на основе поэтапной методики работы с комиксом в качестве наглядной опоры (у студентов контрольной группы средний балл повысился на 0,4, тогда как в экспериментальной группе он увеличился на 1,2 балла).

В ходе экспериментальной работы мы выявили основные преимущества обучения диалогу с помощью комиксов. Во-первых, визуализация сюжета диалога посредством комикса способствует лучшему его пониманию и запоминанию, что впоследствии (на этапе репродуктивных речевых упражнений) облегчает задачу воспроизведения диалога. Во-вторых, комикс, являясь одним из видов опор, снимает у обучаемых смысловые, лексические, грамматические трудности. В-третьих, на материале комикса у педагога появляется больше возможностей для создания творческих и интересных упражнений для обучения диалогической речи: озвучьте пропущенные реплики героев, придумайте историю до начала комикса, придумайте свою концовку комикса, создайте собственный комикс-историю и т. д. Это, безусловно, вызовет больший отклик у обучаемых, нежели выполнение рутинных однообразных тренировочных упражнений из учебника, и будет способствовать повышению мотивации в изучении иностранного языка и развитию творческих способностей обучаемых.

Выводы. Обучение диалогической речи на иностранном языке – сложная методическая задача, поскольку диалог часто носит спонтанный и ситуативный характер, требует умений импровизировать, владеть достаточно широким запасом речевых клише. Применение комикса может сделать процесс формирования и развития умений и навыков диалогической речи на уроке иностранного языка более эффективным и творческим.

В ходе проведенного исследования мы выявили наиболее важные, на наш взгляд, критерии отбора комиксов для обучения диалогу:

- соответствие комикса возрасту обучаемых и их интересам;
- наличие в комиксе ярко выраженного интересного сюжета;
- ситуативно-тематическая релевантность;
- лексико-грамматическое наполнение комикса;
- наличие в комиксе часто употребляемых речевых моделей;
- культуроведческая ценность;
- присутствие в комиксе фоновых страноведческих значений.

Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанной нами методики работы с комиксом при обучении диалогу, предполагающей следующие этапы:

- 1) дотекстовый: повышение мотивации, снятие лексических, грамматических, социокультурных трудностей; прогнозирование содержания;
- 2) текстовый (первое предъявление): первое предъявление текста диалога через аудирование с визуальной опорой на комикс;
- 3) послетекстовый (после первого предъявления): проверка понимания содержания;
- 4) текстовый (вторичное предъявление): вторичное предъявление текста диалога через чтение; работа со структурой комикса во время чтения;
- 5) послетекстовый (после второго предъявления): репродуктивные речевые упражнения, продуктивные речевые упражнения, речевые упражнения на уровне критического понимания.

Апробация указанной методики позволила выявить основные преимущества обучения диалогу с помощью комиксов:

- 1) визуализация сюжета диалога посредством комикса способствует лучшему пониманию и запоминанию его сюжета;
- 2) комикс снимает у обучаемых смысловые, лексические, грамматические трудности;
- 3) на материале комикса у педагога появляется больше возможностей для создания творческих и интересных упражнений для обучения диалогической речи, что способствует повышению мотивации в изучении иностранного языка и развитию творческих способностей обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вовненко С. И. Способы повышения мотивации при изучении английского языка // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 443–446.
2. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю. Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 1(110). – С. 112–118.
3. Григорьева Е. Я., Резникова А. И. Педагогическая целесообразность использования комикса на занятиях по французскому языку // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 2(14). – С. 89–94.
4. Молчанова Н. И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования. – 2015. – № 1. – С. 79–82.
5. Нагель О. В., Ли Б. В. Виртуальные собеседники при формировании коммуникативного навыка диалогической речи на иностранном языке // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 254–270.
6. Петрова А. С., Макаренко Т. А. Комикс как средство обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 119–121.
7. Сонин А. Г. Комикс: психолингвистический анализ. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 1999. – 111 с.
8. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). – Киев : Радянська школа, 1989. – 158 с.
9. Raees Calafato, Freda Gudim. Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian // Journal of Graphic Novels and Comics. – 2021. – № 2. – P. 270–286. – DOI 10.1080/21504857.2021.1951788.
10. Coccetta, F. Developing University Students' Multimodal Communicative Competence: Field Research into Multimodal Text Studies in English // System. – 2018. – № 77. – P. 19–27. – DOI 10.1016/j.system.2018.01.004.

11. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies // Journal of Graphic Novels and Comics. – 2018. – № 9(4). – P. 310–328. – DOI 10.1080/21504857.2017.1355822.
12. McClanahan B. J. and Nottingham M. A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach // The Reading Teacher. – 2019. – № 73(1). – P. 39–50. – DOI 10.1002/trtr.1797.
13. Kung F. W. Teaching Second Language Reading Comprehension: The Effects of Classroom Materials and Reading Strategy Use // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2019. – № 13(1). – P. 93–104. – DOI 10.1080/17501229.2017.1364252.

Статья поступила в редакцию 23.07. 2023

REFERENCES

1. Vovnenko S. I. Sposoby povysheniya motivatsii pri izuchenii anglijskogo yazyka // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 5. – S. 443–446.
2. Grigor'eva E. N., Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu. Obuchenie uslovnomu dialogu-rassprosu na anglijskom yazyke v shkole // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 1(110). – S. 112–118.
3. Grigor'eva E. Ya., Reznikova A. I. Pedagogicheskaya celesoobraznost' ispol'zovaniya komiksa na zanyatiyah po francuzskomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya : Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. – 2014. – № 2(14). – S. 89–94.
4. Molchanova N. I. Obrazovatel'nye komiksy kak sredstvo motivatsii v obuchenii inostrannomu yazyku v shkole // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya. – 2015. – № 1. – С. 79–82.
5. Nagel' O. V., Li B. V. Virtual'nye sobesedniki pri formirovanii kommunikativnogo navyka dialogicheskoy rechi na inostrannom yazyke // Yazyk i kul'tura. – 2022. – № 59. – S. 254–270.
6. Petrova A. S., Makarenko T. A. Komiks kak sredstvo obucheniya // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – Т. 32. – S. 119–121.
7. Sonin A. G. Komiks: psiholingvisticheskij analiz. – Barnaul : Izd-vo Altajskogo un-ta, 1999. – 111 s.
8. Skalkin V. L. Obuchenie dialogicheskoy rechi (na materiale anglijskogo yazyka). – Kiev : Radyans'ka shkola, 1989. – 158 s.
9. Raees Calafato, Freda Gudim. Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian // Journal of Graphic Novels and Comics. – 2021. – № 2. – P. 270–286. – DOI 10.1080/21504857.2021.1951788.
10. Coccetta, F. Developing University Students' Multimodal Communicative Competence: Field Research into Multimodal Text Studies in English // System. – 2018. – № 77. – P. 19–27. – DOI 10.1016/j.system.2018.01.004.
11. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies // Journal of Graphic Novels and Comics. – 2018. – № 9(4). – P. 310–328. – DOI 10.1080/21504857.2017.1355822.
12. McClanahan B. J. and Nottingham M. A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach // The Reading Teacher. – 2019. – № 73(1). – P. 39–50. – DOI 10.1002/trtr.1797.
13. Kung F. W. Teaching Second Language Reading Comprehension: The Effects of Classroom Materials and Reading Strategy Use // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2019. – № 13(1). – P. 93–104. – DOI 10.1080/17501229.2017.1364252.

The article was contributed on July 23, 2023

Сведения об авторах

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5099-6243>, elnic82@rambler.ru

Абрамова Анжелика Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6740-3141>, foreign-languages-department@mail.ru

Леонтьева Людмила Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологических дисциплин Московского гуманитарного университета, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-9839-6542>, ludmilla-78@mail.ru

Author Information

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5099-6243>, elnic82@rambler.ru

Abramova, Anzhelika Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6740-3141>, foreign-languages-department@mail.ru

Leontyeva, Lyudmila Evgenyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Philological Disciplines, Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-9839-6542>, Moscow, Russia, ludmilla-78@mail.ru

УДК 371.31:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.010

Д. А. Драндров, Г. Л. Драндров

ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ И ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью внедрения смешанного обучения в общеобразовательной школе. Решение этой задачи затруднено в связи с недостаточной научной разработанностью теоретических и методических основ его эффективной реализации. Поэтому цель исследования заключалась в определении специфических принципов и педагогических условий применения смешанного обучения в общеобразовательной школе. К специфическим принципам реализации смешанного обучения нами отнесены принципы последовательной взаимосвязи самостоятельной работы в режиме онлайн, усвоения на уроке теоретических знаний и их применения на практике; постоянства и непрерывности доступа к цифровым образовательным ресурсам; педагогической целесообразности применения ИКТ; системной взаимосвязи онлайн-обучения и обучения «лицом к лицу»; интерактивности; идентификации; открытости, гибкости и доступности. Эффективность смешанного обучения обеспечивается выполнением комплекса педагогических условий, коими являются позитивное отношение учащихся, учителя, администрации школы и родителей; автоматизированный рейтинговый контроль; трансформация содержания обучения в цифровой формат; индивидуализация цели обучения и образовательной траектории; тематическая завершенность; создание среды высоких ожиданий и личной ответственности; наличие онлайн-среды, которая обеспечивает автономность, адаптивность, вариативность, оперативную обратную связь; готовность учителя к эффективной интеграции онлайн-обучения с обучением «лицом к лицу»; информационно-коммуникативная компетентность учителя и учащихся; готовность учащихся к самостоятельной учебной деятельности. Наблюдаемое в педагогической практике игнорирование отдельных специфических принципов и педагогических условий реализации смешанного обучения является основной причиной возникновения барьеров и трудностей, препятствующих повышению его педагогической эффективности.

Ключевые слова: *общеобразовательная школа, учащиеся, смешанное обучение, принципы, онлайн-обучение, обучение «лицом к лицу», трудности*

D. A. Drandrov, G. L. Drandrov

PRINCIPLES, CONDITIONS AND DIFFICULTIES OF IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN SECONDARY SCHOOLS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The relevance of the paper is due to the need to introduce blended learning in secondary schools. The solution of this problem is difficult due to insufficient scientific development of theoretical and methodological foundations of its effective implementation. Therefore, the purpose of the study was to determine the specific principles and pedagogical conditions for the use of blended learning in secondary schools. The specific principles of the implementation of blended learning include the principles of consistent interrelation of independent work online, assimilation of theoretical knowledge its application in practice; constancy and continuity of access to digital educational resources; pedagogical expediency of ICT application; systemic interrelation of online learning and face-to-face learning; interactivity; identification; openness, flexibility and accessibility. The effectiveness of blended learning is ensured by the

fulfillment of a set of pedagogical conditions: the positive attitude of students, teachers, school administration and parents; automated rating control; transformation of learning content into digital format; individualization of learning objectives and educational trajectory; thematic completeness; creation of an environment of high expectations and personal responsibility; availability of online environment, which provides autonomy, adaptability, variability, operational feedback; ready The neglect of some specific principles and pedagogical conditions of blended learning realization observed in pedagogical practice is the main reason for the emergence of barriers and difficulties preventing the increase of its pedagogical effectiveness.

Keywords: *secondary school, students, blended learning, principles, online learning, face-to-face learning, difficulties*

Введение. В соответствии с ФГОС ОО [15] в образовательном процессе российской школы допускается и рекомендуется использование технологий дистанционного обучения [16]. Между тем в общем среднем образовании онлайн-обучение фактически не используется.

К перспективным направлениям реализации высокого образовательного потенциала дистанционного обучения в учебном процессе современной школы относится внедрение смешанного обучения, интегрирующего позитивные стороны традиционной формы организации обучения с непосредственным взаимодействием учителя и обучающихся, и обучения в режиме онлайн с широким доступом к цифровым образовательным ресурсам [4], [25].

Актуальность исследуемой проблемы. Результаты исследований российских ученых в области дистанционного образования ([1], [14], [27] и др.) являются существенными теоретическими предпосылками создания педагогической технологии смешанного обучения и ее внедрения в современное российское образование.

Различные аспекты проблемы применения смешанного обучения в современной школе выступали предметом научных исследований зарубежных и российских ученых и специалистов [19], [22]. Формат смешанного обучения (blended learning) существенно расширяет арсенал средств и методов организации учебного процесса и обеспечивает возможности неограниченного доступа к накопленному человечеством опыту относительно содержания изучаемых учебных предметов, представленному в цифровых образовательных ресурсах [9].

Так исторически сложилось, что исследования в области смешанного обучения какое-то время отставали от запросов педагогической практики: возникновение и развитие цифровых информационных технологий выступило предпосылкой попыток их стихийного применения креативно действующими педагогами для решения задач обучения школьников при преподавании отдельных учебных предметов. Поэтому технология смешанного обучения преимущественно формировалась методом проб и ошибок. Прогрессивно действующие учителя находили и применяли, интуитивно исходя из собственного педагогического опыта, виды учебных заданий и методы обучения, которые, по их мнению, были адекватны условиям традиционной формы обучения «лицом к лицу» и онлайн-обучения.

Сложившаяся в педагогической практике ситуация неоднозначного понимания сути и содержания смешанного обучения проявилась в относительно низкой эффективности реализации его образовательного потенциала.

Сущностно-содержательной характеристике педагогического феномена «смешанное обучение» с разработкой педагогической технологии его практической реализации посвящены исследования зарубежных [28], [29], [30] и отечественных ученых [7], [13].

На сегодняшний день разработаны научно обоснованные общеобразовательные программы смешанного обучения школьников, исследованы основные направления интеграции

онлайн- и офлайн-обучения [12], определены образовательный потенциал смешанного обучения [11] и психолого-педагогические условия его практической реализации [20], [21].

Обобщая материалы научных исследований по проблеме смешанного обучения, можно сделать заключение, свидетельствующее о существовании противоречия между высоким педагогическим потенциалом смешанного обучения и недостаточной научной разработанностью теоретико-методических основ его эффективного применения в педагогической практике.

С учетом содержания этого противоречия цель нашей работы заключалась в выделении специфических принципов и определении комплекса педагогических условий эффективного применения смешанного обучения в общеобразовательной школе.

Материал и методы исследования. Достижение цели исследования осуществлялось на основе теоретического анализа и обобщения современных знаний, раскрывающих состояние и организационно-методические основы применения смешанного обучения в общеобразовательной школе. Были использованы материалы научных исследований ученых и специалистов в исследуемой нами предметной области, законодательных и нормативно-правовых документов, в которых сформулированы стратегические задачи цифровизации современной российской школы.

Результаты исследования и их обсуждение. Richards Griff [31] были сформулированы основные принципы организации смешанного обучения:

- последовательности видов учебно-познавательной деятельности – самостоятельного изучения учебного материала изучаемой темы, усвоения знаний на уроках и их применения на практике;
- наглядности через использование мультимедийных технологий;
- закрепления знаний через их использование в решении практических задач;
- непрерывного доступа обучающихся к информационным ресурсам;
- учительской поддержки.

В. А. Фандей выделила ключевые положения конструирования и эффективного применения смешанного обучения. К ним она отнесла принципы «приоритетности педагогического подхода; учета уровня технологической подготовленности; педагогической целесообразности применения новых информационных технологий; соответствия моделей смешанного обучения условиям обучения; взаимосвязи онлайн-обучения и обучения «лицом к лицу»; педагогически обоснованного распределения учебного материала и видов учебной деятельности между очным и дистанционным компонентом; интерактивности» [23, с. 152].

А. А. Андреевым [1] сформулированы принципы, которые обуславливают педагогическую эффективность использования дистанционного и смешанного обучения: интерактивности; стартовых знаний; идентификации; регламентности обучения; педагогической целесообразности; открытости и гибкости; безопасности информации; неантагонистичности; модульности; экономической эффективности и доступности.

Т. В. Савичева [17] подчеркивает необходимость разработки технологии смешанного обучения как педагогической системы, функционирующей в соответствии с целью обучения, образовательными потребностями и возможностями обучающихся, включающей в качестве обязательного компонента подсистему контроля качества усвоения учебного материала.

Ею также выделяются организационные условия эффективного применения смешанного обучения в общеобразовательной школе. В частности, уроки после самостоятельного ознакомления учащихся с содержанием изучаемой темы рекомендуется проводить с применением активных методов обучения в группах не более 15 человек. В содержание обучения на уроках предлагается включать учебные элементы, которые выступают дополнением изученного в онлайн-форме учебного материала. При этом на обучение с использованием активных методов рекомендуется отводить до 25 % от общего объема учебных часов на предмет.

Т. В. Савичева предлагает «соблюдать оптимальное соотношение видов и типов учебной активности: 10 % – формальное обучение и самостоятельная работа (виртуальные классы, классные занятия, вебинары, асинхронное электронное обучение, тесты); 20 % – наставничество и тьюторство; 70 % – неформальное обучение и практические задания (практическое обучение, совместные проекты, практические задания, лабораторные работы) [17, с. 95]».

Изучению предмета предшествует групповое обсуждение цели и задач его освоения, сущности и содержания основных понятий, проблем, существующих в его предметной области, и основных подходов к их решению. Каждое занятие должно подводить итог изучения одной или нескольких тем. Участие школьников в этом обсуждении обеспечивает формирование познавательного интереса к содержанию изучаемого предмета.

Значимым условием является отношение учителя и учащихся к использованию онлайн-обучения в общеобразовательной школе [23].

Е. А. Корнилова считает, что «для достижения высокой эффективности смешанного обучения целесообразно выполнить следующие условия: наличие элементов контроля за временем, местом, темпом и траекторией обучения; интеграция опыта обучения в двух различных средах (онлайн-обучения и традиционного очного обучения); существование качественного учебного контента, обеспечивающего онлайн-обучение; выбор модели реализации смешанного обучения с учетом имеющихся ресурсов» [8, с. 53].

М. Хорн обращает внимание на возможности и необходимость реализации в условиях смешанного обучения таких условий, как: «индивидуализация; 2) обучение, основанное на мастерстве; 3) создание среды высоких ожиданий; 4) развитие личной ответственности учащихся за результаты обучения. *Индивидуализация* предполагает создание индивидуальной траектории для каждого учащегося с учетом его индивидуальных особенностей. Учащийся может выбирать темп, время и свой индивидуальный путь при изучении учебного материала. *Обучение, основанное на мастерстве*, дает полноту, глубину и последовательность изучения материала, которые достигаются благодаря переходу учащегося к изучению нового материала только после того, как полностью сдан и изучен предыдущий учебный материал. *Создание среды высоких ожиданий* – важный фактор успешности школы. Учителя и администрация создают внутришкольную культуру высоких ожиданий по отношению к деятельности учащихся. Каждый ученик стремится к своей высокой цели с максимальной продуктивностью. *Развитие личной ответственности* учащихся за результаты обучения является важным элементом мотивации. Благодаря применению онлайн-ресурсов у учащихся появляется возможность управлять собственным процессом обучения. Учителя помогают ученикам взять управление обучением в свои руки» [26, с. 331].

Ю. С. Васильева [3] также подчеркивает, что при смешанном обучении расширяются возможности персонализации (индивидуализации) цели и траектории обучения.

По мнению Н. В. Андреевой, значимым условием эффективности смешанного обучения является наличие такой онлайн-среды, которая обеспечивает «автономность; адаптивность; вариативность; оперативную обратную связь; поддержку мотивации учащихся» [2, с. 427].

Смешанное обучение предполагает изменение роли учителя в учебном процессе. Для успешной реализации смешанного обучения современный учитель должен уметь совмещать онлайн-обучение с обучением «лицом к лицу», используя достоинства каждой организационной формы, нивелируя или компенсируя присущие им недостатки [3].

Если при традиционном обучении учитель сосредотачивает свою активность на передаче учебной информации, то в условиях смешанного обучения он выполняет функции консультирования учащихся, координации учебной деятельности на уроках, организации самостоятельной работы в дистанционном формате, контроля и оценивания качества освоения учебного материала по изучаемой теме. Реализация этих функций проводится через постоянное взаимодействие с учащимися как на уроках, так и в виртуальном формате [23].

Необходимость организации самостоятельной работы учащихся в электронном образовательном пространстве требует от учителя знаний, умений и навыков владения дистанционными образовательными технологиями, способами повышения учебно-познавательной активности, развития учебной мотивации, оперативной обратной связи с учащимися [24].

Э. Г. Скибицкий подчеркивает, что «профессиональная компетентность педагога в процессе дистанционного обучения проявляется в: умении планировать, организовывать, контролировать продуктивную самостоятельную работу; мотивировать учащихся к различным видам самостоятельной учебной деятельности с использованием средств ИКТ; моделировать предметное содержание в мультимедийной, интерактивной форме; обеспечивать вариативность способов изложения, освоения и закрепления изучаемого учебного материала с учетом индивидуального подхода» [18, с. 8].

Обязательным условием успешной реализации технологии смешанного обучения выступает владение знаниями, умениями и навыками, связанными с использованием дистанционных технологий (ИКТ-компетентность на уровне «уверенного пользователя») [23].

ИКТ-компетентность определяется как способность использовать ИКТ для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи/распространения.

В принятом в ноябре 2011 г. документе «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0» [6] представлено содержание педагогической ИКТ-компетентности. Учитель компетентен в области ИКТ, если успешно с использованием стандартных приложений, программ-оболочек и инструментальных средств:

- ведет поиск и отбор информации, включая учебные файлы, для обучения с использованием Интернет-ресурсов;
- принимает участие в работе сетевых объединений преподавателей, использует ресурсы сети Интернет для получения необходимых профессиональных материалов и общения с коллегами для профессионального саморазвития;
- разрабатывает тесты и системы рейтинговой оценки знаний, цифровые образовательные ресурсы, электронные учебные пособия и материалы;
- выбирает и применяет наиболее удобные способы представления учебной информации, в том числе готовые мультимедийные разработки, презентации, тексты, аудио- и видеоматериалы;
- использует имеющиеся сетевые ресурсы, которые обеспечивают доступ учащихся к информации, возможность совместно работать при решении выбранных ими проблем;
- работает с мультимедийной доской, проектором, принтером, сканером, компьютером;
- организует совместную работу учащихся в Google-документах онлайн.

Выделяются три уровня готовности учителя к цифровому обучению.

Базовый уровень включает в себя основы компьютерной грамотности и умение применять компьютер в образовательном процессе.

Продвинутый уровень предусматривает владение умением создавать свои собственные цифровые ресурсы и готовность к созданию цифровой образовательной среды в своей образовательной организации.

Экспертный уровень характеризует учителя, готового к созданию цифровой образовательной среды в своем образовательном учреждении и к обучению других учителей основам компьютерной грамотности.

Важными условиями успешного применения смешанного обучения выступают готовность учащихся к приобретению новых знаний с применением ИКТ, способность к самообучению, самоорганизации, наличие учебной мотивации и ответственности за свое обучение.

Современная молодежь характеризуется как поколение «цифровых аборигенов» Z и Y, которым присуща увлеченность цифровыми технологиями. Это обеспечивает их позитивное отношение к использованию ИКТ в образовательном процессе в формате смешанного обучения.

Наряду с этим М. С. Медведева [10] отмечает, что использованию смешанного обучения на практике часто препятствуют низкий уровень сформированности навыков самостоятельного планирования учебной деятельности и недостаточность учебной мотивации у обучающихся. Поэтому автор считает необходимым формирование готовности каждого учащегося к самостоятельной учебной деятельности, включая формулирование ее лично-значимых целей и определение способов их достижения. Принятие школьником позиции субъекта своей учебно-познавательной деятельности предполагает развитие учебной мотивации, формирование навыков планирования, рефлексии и самоанализа.

М. А. Давлатова выделяет ряд трудностей и барьеров, препятствующих внедрению смешанного обучения в общеобразовательной школе, такие как устойчивая невосприимчивость части родителей к внедрению новых форм обучения; негативное отношение администрации общеобразовательной школы и большинства учителей к педагогическим инновациям; увеличение нагрузки, связанной с разработкой технологических карт уроков смешанного обучения; низкий уровень мотивации самостоятельной учебно-познавательной деятельности и навыков организации самостоятельной работы у учеников, отсутствие/недостаточность материально-технического обеспечения в школе/дома и т. д. [5].

Выводы. Опираясь на результаты анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования, мы выделили специфические принципы реализации смешанного обучения: последовательной взаимосвязи самостоятельной работы в режиме онлайн, усвоения на уроке теоретических знаний и их применения на практике; постоянства и непрерывности доступа к цифровым образовательным ресурсам; педагогической целесообразности применения ИКТ; системной взаимосвязи онлайн-обучения и обучения «лицом к лицу»; интерактивности; идентификации; открытости, гибкости и доступности.

Эффективность смешанного обучения обеспечивается выполнением комплекса педагогических условий, таких как позитивное отношение учащихся, учителя, администрации школы и родителей; автоматизированный рейтинговый контроль; трансформация содержания обучения в цифровой формат; индивидуализация цели и образовательной траектории; тематическая завершенность; создание среды высоких ожиданий и личной ответственности; наличие онлайн-среды, которая обеспечивает автономность, адаптивность, вариативность, оперативную обратную связь; готовность учителя к эффективной интеграции онлайн-обучения с обучением «лицом к лицу»; информационно-коммуникативная компетентность учителя и учащихся; готовность учащихся к самостоятельной учебной деятельности.

Наблюдаемое в педагогической практике игнорирование выделенных нами отдельных специфических принципов и педагогических условий реализации смешанного обучения является основной причиной возникновения барьеров и трудностей, препятствующих повышению его педагогической эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of Science. – 2013. – № 1. – С. 14–20.
2. Андреева Н. В. Особенности организации смешанного обучения в школе // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – № 1-1. – С. 425–429.
3. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 22–31.
4. Васин Е. К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/smешannoe-obuchenie>

na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-kakforma-realizatsii-uchebnogo-protssessa-v-obsheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 07.08.2023).

5. Давлатова М. А. Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения? // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 5(78). – С. 124–140.

6. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Среднесрочная стратегия на 2008–2013 гг. [Электронный ресурс]. – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190434r.pdf> (дата обращения: 25.02.2015).

7. Капустина Ю. С. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 43 с.

8. Корнилова Е. А. Методика применения смешанного обучения в современной школе // Вестник Белгородского института развития образования. – 2015. – № 2. – С. 51–55.

9. Лавицук Е. А. Применение технологии смешанного обучения (Blended learning) при обучении иностранному языку в школе // Преподаватель года 2021. – 2021. – С. 310–319.

10. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Нижний Новгород, 2015. – 194 с.

11. Морозов А. В. Здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии в системе современного непрерывного образования // Современное непрерывное образование и инновационное развитие. – Серпухов : МОУ ИИФ, 2017. – С. 581–585.

12. Морозов А. В., Терещенко А. Ю. Изменения в формате дистанционного обучения в средней общеобразовательной школе: сложности и перспективы // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества : сб. ст. Всерос. науч.-практ. интернет-конф. / Мининский ун-т. – Нижний Новгород, 2017. – С. 130–134.

13. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2005. – 133 с.

14. Полат Е. С., Петрова А. Е. Дистанционное обучение каким ему быть? [Электронный ресурс]. – URL : <http://distant.ioso.ru/library/publication/razvitie.htm> (дата обращения: 07.08.2023).

15. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 07.08.2023).

16. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. Дидактические проблемы и перспективы использования. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

17. Савичева Т. В. «Перевернутый класс» как модель обучения // Вестник военного образования. – 2021. – № 3(30). – С. 92–96.

18. Скибицкий Э. Г., Фадейкина Н. В. Профессионализм педагога – непереносимое условие повышения качества дистанционного обучения // Развитие инновационных технологий обучения в научной школе доктора педагогических наук, профессора Э. Г. Скибицкого : межвуз. сб. науч. тр. / Сиб. ин-т финансов и банк. дела. – Новосибирск, 2006. – С. 6–12.

19. Скурихина Ю. А. Информационно-образовательная среда образовательной организации: от технических средств к педагогической технологии. Информационная образовательная среда образовательной организации как ресурс совершенствования технологий реализации ФГОС : материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 14 сентября 2017 года. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – С. 13–16.

20. Терещенко А. Ю. Изменение роли учащегося в современном образовательном процессе // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 1(61). – С. 155–157.

21. Терещенко А. Ю. Развитие компетенций старшеклассника в условиях смешанного обучения с использованием технологий дистанционного образования // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика : сб. ст. / ФилРАНХиГС. – Оренбург, 2017. – С. 76–79.

22. Технологии электронного обучения : учебное пособие / А. В. Гураков и др. [Электронный ресурс]. – Томск : Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2016. – 68 с. – URL : <http://www.iprbookshop.ru/72196.html> (дата обращения: 07.08.2023).

23. Фандей В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2012. – 179 с.

24. Федорова Г. А. Профессиональная подготовка учителей к реализации дистанционных образовательных технологий в современной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 35–37.

25. Французова Н. Н. Практика преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе с учетом моделей смешанного обучения // Амурский научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 68–76.

26. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. – М. : ED Crunch, 2016. – 343 с.

27. Хуторской А. В. Дистанционное профильное обучение в школе [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0420.htm> (дата обращения: 07.08.2023).

28. Allison R., Rebecca V. F. Возможности смешанного обучения // American Management Association. – Copyright, 2006.
29. Clark D. Blended learning: An Epic White Paper // Epic Group pic. – 2003. – 44 p. [Электронный ресурс]. – URL : https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EPIC_UK/E060103C.pdf?_cf_chl_tk=73Rhxl_3idzC.Ba.NuvCo02H15qZQ0R7vypKB5m660I-1699015068-0-gaNycGzNCdA (дата обращения: 07.08.2023).
30. Purnima V. Blended Learning Models [Электронный ресурс] // Published : August 2002. – URL : <http://www.learningcicuits.org/2002/valiathan.html> (дата обращения: 07.08.2023).
31. Richards G. Athabasca University. Learning Analytics: On the Way to Smart Education [Электронный ресурс]. – URL : http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (дата обращения: 15.08.2022).

Статья поступила в редакцию 16.08.2023

REFERENCES

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii // Cloud of Science. – 2013. – № 1. – S. 14–20.
2. Andreeva N. V. Osobennosti organizatsii smeshannogo obucheniya v shkole // Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii. – 2015. – № 1-1. – S. 425–429.
3. Vasil'eva Yu. S., Rodionova E. V., Chicherina N. V. Smeshannoe obuchenie: modeli i real'nye praktiki // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. – 2019. – № 1(73). – S. 22–31.
4. Vasin E. K. Smeshannoe obuchenie na osnove informacionnykh tekhnologij kak forma realizatsii uchebnogo processa v obshcheobrazovatel'noj shkole [Elektronnyj resurs] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. – 2016. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-kakforma-realizatsii-uchebnogo-protsessa-v-obshcheobrazovatel'noy-shkole> (data obrashcheniya: 07.08.2023).
5. Davlatova M. A. Kak menyaetsya deyatelnost' uchitelya pri proektirovanii uroka v ramkah smeshannogo obucheniya? // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2021. – T. 1, № 5(78). – S. 124–140.
6. Institut YuNESKO po informacionnym tekhnologiyam v obrazovanii. Srednesrochnaya strategiya na 2008–2013 gg. [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190434r.pdf> (data obrashcheniya: 25.02.2015).
7. Kapustina Yu. S. Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologij distancionnogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – M., 2005. – 43 s.
8. Kornilova E. A. Metodika primeneniya smeshannogo obucheniya v sovremennoj shkole // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. – 2015. – № 2. – S. 51–55.
9. Lavshuk E. A. Primenenie tekhnologii smeshannogo obucheniya (Blended learning) pri obuchenii inostrannomu yazyku v shkole // Prepodavatel' goda 2021. – 2021. – S. 310–319.
10. Medvedeva M. S. Formirovanie gotovnosti budushchih uchitelej k rabote v usloviyah smeshannogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Nizhnij Novgorod, 2015. – 194 s.
11. Morozov A. V. Zdorov'esberegayushchie i zdorov'erazvivayushchie tekhnologii v sisteme sovremenno nepreryvnogo obrazovaniya // Sovremennoe nepreryvnoe obrazovanie i innovacionnoe razvitie. – Serpuhov : MOU IIF, 2017. – S. 581–585.
12. Morozov A. V., Tereshchenko A. Yu. Izmeneniya v formate distancionnogo obucheniya v srednej obshche-obrazovatel'noj shkole: slozhnosti i perspektivy // Prepodavanie informatiki i informacionnykh tekhnologij v usloviyah razvitiya informacionnogo obshchestva : sb. st. Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. / Mininskij un-t. – Nizhnij Novgorod, 2017. – S. 130–134.
13. Mohova M. N. Aktivnye metody V smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2005. – 133 s.
14. Polat E. S., Petrova A. E. Distancionnoe obuchenie kakim emu byt'? [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://distant.ioso.ru/library/publication/razvitie.htm> (data obrashcheniya: 07.08.2023).
15. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (data obrashcheniya: 07.08.2023).
16. Robert I. V. Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii. Didakticheskie problemy i perspektivy ispol'zovaniya. – M. : IIO RAO, 2010. – 140 s.
17. Savicheva T. V. «Perevernutyj klass» kak model' obucheniya // Vestnik voennogo obrazovaniya. – 2021. – № 3(30). – S. 92–96.
18. Skibickij E. G., Fadejkina N. V. Professionalizm pedagoga – nepremennoe uslovie povysheniya kachestva distancionnogo obucheniya // Razvitie innovacionnykh tekhnologij obucheniya v nauchnoj shkole doktora pedagogicheskikh nauk, professora E. G. Skibickogo : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Sib. in-t finansov i bank. dela. – Novosibirsk, 2006. – S. 6–12.

19. Skurikhina Yu. A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda obrazovatel'noj organizacii: ot tekhnicheskikh sredstv k pedagogicheskoy tekhnologii. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda obrazovatel'noj organizacii kak resurs sovershenstvovaniya tekhnologiy realizacii FGOS : materialy Mezhtseleobrazovatel'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, 14 sentyabrya 2017 goda. – Lipetsk : GAUDPO LO «IRO», 2017. – S. 13–16.
20. Tereshchenko A. Yu. Izmenenie roli uchashchegosya v sovremennom obrazovatel'nom processe // Uchenye zapiski IUO RAO. – 2017. – № 1(61). – S. 155–157.
21. Tereshchenko A. Yu. Razvitiye kompetency starshklassnika v usloviyah smeshannogo obucheniya s ispol'zovaniem tekhnologiy distancionnogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy gosudarstvennogo, regional'nogo i municipal'nogo upravleniya: teoriya, analitika, praktika : sb. st / FilRANHiGS. – Orenburg, 2017. – S. 76–79.
22. Tekhnologii elektronno obucheniya : uchebnoe posobie / A. V. Gurakov i dr. [Elektronnyy resurs]. – Tomsk : Tomskiy gosudarstvennyy universitet sistem upravleniya i radioelektroniki, 2016. – 68 s. – URL : <http://www.iprbookshop.ru/72196.html> (data obrashcheniya: 07.08.2023).
23. Fandey V. A. Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispol'zovaniya formy smeshannogo obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v yazykovom vuze : dis... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2012. – 179 s.
24. Fedorova G. A. Professional'naya podgotovka uchiteley k realizacii distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v sovremennoy shkole // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 3. – S. 35–37.
25. Francuzova N. N. Praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka v obshcheobrazovatel'noy shkole s uchetom modeley smeshannogo obucheniya // Amurskiy nauchnyy vestnik. – 2021. – № 3. – S. 68–76.
26. Horn M., Stejker H. Smeshannoe obuchenie. Ispol'zovanie proryvnykh innovatsiy dlya uluchsheniya shkol'nogo obrazovaniya. – M. : ED Crunch, 2016. – 343 s.
27. Hutorskoj A. B. Distancionnoe profil'noe obuchenie v shkole [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Ejdos». – 2005. – URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0420.htm> (data obrashcheniya: 07.08.2023).
28. Allison R., Rebecca V. F. Vozmozhnosti smeshannogo obucheniya // American Management Association. – Copyright, 2006.
29. Clark D. Blended learning: An Epic White Paper // Epic Group pic. – 2003. – 44 p. [Elektronnyy resurs]. – URL : https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EPIC_UK/E060103C.pdf?_cf_chl_tk=73Rhx1_3idzC.Ba.NuvCo02H15qZQ0R7vypKB5m660I-1699015068-0-gaNycGzNCdA (data obrashcheniya: 07.08.2023).
30. Purnima V. Blended Learning Models [Elektronnyy resurs] // Published : August 2002. – URL : <http://www.learningcircuits.org/2002/valiathan.html> (data obrashcheniya: 07.08.2023).
31. Richards G. Athabasca University. Learning Analytics: On the Way to Smart Education [Elektronnyy resurs]. – URL : http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (data obrashcheniya: 15.08.2022).

The article was contributed on August 16, 2023

Сведения об авторах

Драндров Денис Андреевич – учитель истории и обществознания СОШ № 31 г. Чебоксары, аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5669-9269>, drandrov2013@mail.ru

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru

Author Information

Drandrov, Denis Andreevich – Teacher of History and Social Studies, Secondary School No 31 of Cheboksary, Post-graduate Student of the Department of the Pedagogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5669-9269>, drandrov2013@mail.ru

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru

Е. А. Ильина, С. В. Ильина, Е. Г. Хрисанова, А. А. Кириллов

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ШРИ-ЛАНКИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается комплекс организационно-педагогических условий осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе общего образования Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка. Приводится анализ основных показателей системы общего образования Шри-Ланки, выявляются факторы, обеспечивающие эффективность образовательной деятельности по изучению русского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена национальными задачами по сохранению и распространению русского языка в мире, заинтересованностью правительства Шри-Ланки в продвижении русского языка среди ланкийских обучающихся, вызванной расширением экономических и культурных связей с Россией. Материалом исследования явились научные публикации отечественных и зарубежных авторов в авторитетных российских журналах, индексируемых в международных научных базах данных, а также информация, размещенная на официальном сайте Министерства образования Шри-Ланки. Основу теоретических и прагматических методов исследования составили методы описания, анализа, обобщения, систематизации, сравнения, сопоставления. В выводах охарактеризованы предложения по изучению русского языка в ланкийских школах с применением современных цифровых ресурсов на основе когнитивно-коммуникативного подхода, направленного на усиление практической направленности обучения. В результате изучения организационно-педагогических условий осуществления образовательной деятельности на русском языке в Шри-Ланке делается вывод о важности дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: *Шри-Ланка, система образования, обучение русскому языку, общее образование, организационно-педагогические условия*

E. A. Ilyina, S. V. Ilyina, E. G. Khrisanova, A. A. Kirillov

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN RUSSIAN
IN GENERAL EDUCATION SYSTEM OF SRI LANKA**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines a set of organizational and pedagogical conditions necessary for the implementation of educational activities in the Russian language in the system of general education of the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka. The article analyzes the main indicators of the general education system in Sri Lanka, identifies the factors that ensure the effectiveness of educational activities in studying Russian as a Foreign Language. The relevance of the study is due to the national goals of preserving and disseminating the Russian language in the world, the interest of the Sri Lankan government in promoting the Russian language among Sri Lankan students, associated with the expansion of economic and cultural ties with Russia. The study was conducted on the basis of scientific publications of Russian and foreign authors of authoritative Russian journals indexed in international scientific databases, as well as information posted on the official website of the Ministry of Education of Sri Lanka. The theoretical and pragmatic research methods were based on methods of description, analysis, generalization, systematization,

comparison. The conclusions provide the proposals for studying the Russian language in Sri Lankan schools using modern digital resources based on a cognitive-communicative approach aimed at strengthening the practical orientation of learning. As a result of the study of organizational and pedagogical conditions for the implementation of educational activities in Russian in Sri Lanka, the conclusion is made about the importance of further research in this area.

Keywords: *Sri Lanka, education system, teaching the Russian language, general education, organizational and pedagogical conditions*

Введение. Объектом настоящего исследования является система общего образования Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка. Предмет исследования – компоненты системы общего образования Шри-Ланки и факторы, способствующие изучению русского языка как иностранного. Цель исследования – провести анализ основных показателей системы общего образования и выявить организационно-методические и кадровые условия по организации образовательной деятельности на русском языке в Демократической Социалистической Республике Шри-Ланка.

Актуальность исследуемой проблемы. Сохранение, развитие, продвижение русского языка в стране и за рубежом является одной из национальных задач. В Концепции внешней политики Российской Федерации (утв. Указом Президента Российской Федерации от 30.11.2016 г. № 640), Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом от 03.11.2015 г. определена необходимость распространения и укрепления позиций русского языка в мире. Обеспечение национальных интересов должно осуществляться путем формирования информационного пространства знаний, реализации образовательных и просветительских проектов, продвижения русского языка в мире, что отражено в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указом Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» обозначена задача по поддержке и содействию расширению русскоязычных сообществ в иностранных государствах, повышению интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира. Таким образом, принятые программные документы подтверждают актуальность деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом. Продвижению русского языка в странах-партнерах способствует реализация с 2017 года проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Русский учитель за рубежом». В Демократической Социалистической Республике Шри-Ланка заинтересованность в обмене опытом и продвижении русского языка среди ланкийских обучающихся и учителей проявляет руководство страны, что вызвано расширением экономических и культурных связей с Россией.

Исследованием особенностей изучения русского языка как иностранного, обучающего потенциала русской языковой среды занимаются многие ученые. Выбор темы нашего исследования обусловлен отсутствием работ по описанию условий осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки.

Материал и методы исследования. В работе нами использованы научные публикации отечественных и зарубежных авторов в авторитетных российских журналах, индексируемых в международных научных базах данных, а также официальная информация, размещенная на сайте Министерства образования Шри-Ланки. Основу теоретических и прагматических методов исследования составили методы описания, анализа, обобщения, систематизации, сравнения, сопоставления.

Результаты исследования и их обсуждение. В своих трудах Г. И. Рогалева отмечает, что «под организационно-педагогическими условиями образовательной деятельности понимается совокупность организационных и педагогических мер, направленных

на эффективность развития образовательного пространства» [8]. По мнению К. Б. Егорова и В. А. Захаровой, «предлагая образовательные программы зарубежным слушателям, необходимо понимать специфику ожиданий обучающихся и образовательных организаций, а также образовательную политику соответствующих государств» [4].

Определяя организационно-педагогические условия, способствующие развитию образовательной деятельности, осуществляемой на русском языке в системе общего образования Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка, необходимо выявить перечень условий, позитивно влияющих на развитие данного процесса.

В Шри-Ланке система образования направлена на развитие уровня знаний граждан в соответствии с мировыми трендами посредством современных инновационных подходов к образованию, на достижение целей национальной политики и создание условий, в которых каждый ребенок имеет доступ к образованию.

С исторической точки зрения, на развитие системы образования в Шри-Ланке сильное влияние оказало колониальное британское прошлое. С 1948 года, после обретения государственной независимости, в Шри-Ланке реализуются программы и проекты, направленные на развитие системы образования в стране, главной особенностью которой является бесплатное образование для граждан на всех уровнях образования [5].

Рассмотрим комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для реализации модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки.

Государственный бюджет Шри-Ланки на протяжении многих лет дефицитный – расходы государственного бюджета превышают доходы. Сложная экономическая ситуация в стране не позволяет формировать социально ориентированный бюджет, доля расходов на общее образование из года в год уменьшается (таблица 1).

Таблица 1 – Расходы на общее образование в бюджете Шри-Ланки за 2018–2021 гг. [7]

Показатель	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.
Расходы государственного бюджета Шри-Ланки, млн. рупий*	2693228	3095191	3283702	3521736
Расходы на общее образование, млн. рупий	72356	73413	57568	58972
Доля расходов на общее образование в общей сумме расходов государственного бюджета, %	2,7	2,4	1,8	1,7

* 1 шри-ланкийская рупия равна 0,28 российского рубля

С начала пандемии коронавирусной инфекции страна столкнулась с экономическими трудностями, в 2022 году инфляция достигла 70 %, прекращены выплаты по внешним обязательствам для предотвращения углубления финансового кризиса. Нехватка топлива, электроэнергии, продуктов питания сказывается на всех отраслях экономики, включая образование (многие программы развития системы образования приостановлены) [10].

В системе общего образования Шри-Ланки выделяют различные виды школ по разным критериям (таблица 2).

Таблица 2 – Основные показатели системы общего образования Шри-Ланки за 2018–2021 гг. [7]

Показатели	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.
Количество государственных школ	10175	10165	10155	10152
По типу школы:				
тип 1 АВ	1044	1012	1000	1018
тип 1 С	1845	1899	1932	1938

тип 2	3227	3225	3224	3224
тип 3	4059	4029	3999	3972
По диапазону классов:				
только начальные классы	3890	3891	3884	3883
1–8 классы	169	138	115	113
1–11 классы	3207	3207	3204	3205
1–13 классы	1892	1925	1949	1948
6–11 классы	20	18	20	20
6–13 классы	997	986	983	983
По административному делению:				
национальные школы	353	373	373	396
провинциальные школы	9822	9792	9782	9756
По языковой среде обучения:				
только сингальский	6370	6347	6357	–
только тамильский	3031	3030	3042	–
сингальский и тамильский	35	45	42	–
сингальский и английский	531	542	524	–
тамильский и английский	170	168	157	–
сингальский, тамильский и английский	38	33	33	–
По количеству обучающихся:				
1–50 человек	1480	1468	1439	–
51–500 человек	6319	6388	6382	–
501–2500 человек	2165	2132	2158	–
2501–5000 человек	194	172	171	–
более 5000 человек	17	5	5	–
По местоположению:				
городские	1037	1035	1034	1032
деревенские	9138	9130	9121	9120
Количество обучающихся в государственных школах	4214772	4061653	4063685	4032211

Для получения сертификата об общем образовании школьники Шри-Ланки сдают квалификационный экзамен, проводимый Департаментом экзаменов Министерства образования Шри-Ланки, на продвинутом GCE Advanced Level (GCE A/L) либо на обычном GCE Ordinary Level (GCE (O/L) уровне. По типу школ выделяются: тип 1 AB – школы с научным потоком GCE (A/L) (биологический и/или физический научный поток); тип 1 C – школы с другим предметным потоком/несколькими предметными потоками и/или профессиональным предметным потоком GCE (A/L), за исключением научного направления GCE (A/L); тип 2 – школы, в которых есть классы до GCE (O/L) с классами от 1 до 11 или от 6 до 11; тип 3 – начальные или младшие школы с 1 по 5 или с 1 по 8 класс.

За анализируемый период количество государственных школ уменьшилось на 23, в основном сократились школы типа 1 AB. В структуре школ преобладают школы только с начальными классами (38,2 % в 2021 г.), большинство школ – провинциальные (96 % в 2021 г.), по языковой среде обучения значительную долю составляют школы только с сингальским языком (62,6 % в 2020 г.), школы в основном находятся в деревнях (90 % в 2021 г.), преобладают школы с количеством обучающихся от 51 до 500 человек (63 % в 2021 г.).

В школах Шри-Ланки в среднем на одного учителя приходится 16 учеников (по данным за 2021 г.), тогда как в России и странах Организации экономического сотрудничества и развития этот показатель составляет 13 человек. Тем не менее, данный показатель в Шри-Ланке имеет положительную тенденцию – за четыре года он уменьшился с 17 до 16 школьников на одного педагога (таблица 3).

Таблица 3 – Основные показатели кадрового обеспечения системы общего образования Шри-Ланки с 2018 по 2021 г. [7]

Показатель	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.
Количество учителей в государственных школах	247334	246592	249494	248500
Количество учеников на одного учителя	17,04	16,47	16,28	16,22
По полу:				
женский	183024	184125	187747	–
мужской	64310	62467	61747	–
По квалификации:				
выпускники	110741	119323	121569	–
с профессиональной квалификацией (с дипломом об окончании аспирантуры)	74 212	73 444	–	–
без профессиональной квалификации	36529	22855	–	–
квалифицированные преподаватели (учителя, прошедшие подготовку в национальных педагогических колледжах или педагогических колледжах)	130635	120848	121796	–
не обучен/стажер/другое	5958	6421	6129	–

В структуре педагогических кадров школ преобладают женщины, учителя, прошедшие подготовку в педагогических колледжах. Большую долю (48,7 % в 2020 г.) составляют учителя, окончившие учебное заведение, не имеющие профессиональную квалификацию.

Таким образом, в системе общего образования Шри-Ланки требуют комплексного решения следующие аспекты кадрового и материально-технического обеспечения школ:

- нехватка учителей-предметников, учителей в школах труднодоступных районов и в школах с тамильским языком обучения;
- большой разрыв между заработной платой руководителя и рядового сотрудника, низкая оплата труда учителя;
- отсутствие равных образовательных возможностей из-за социального неравенства и конкуренции в период приема детей в школы;
- ограниченный доступ обучающихся к дистанционным средствам обучения, онлайн-методам, качественным образовательным ресурсам;
- отсутствие взаимосвязанной системы данных всех правительственных учреждений при разработке ведомственных планов и программ развития системы образования Шри-Ланки.

Ожидается, что эти проблемы будут сведены к минимуму благодаря Проекту развития 1000 национальных школ и техническому оснащению школ в целях обеспечения доступа к цифровым сервисам. Решение вопроса о заработной плате учителей окажет положительное влияние на повышение привлекательности профессии учителя за счет роста удовлетворенности учителей своей работой и привлечения к профессии лиц с более высокими навыками и квалификацией. Решение этих задач позволит сформировать позитивный настрой у детей к обучению, выявить и развить их врожденные таланты.

Уже принимаются меры для реализации мероприятий в рамках политики, связанной с общим образованием: предоставляются бесплатные учебники, униформа, обеды, страховки, модернизируются учебные программы, реализуются программы подготовки и профессионального развития учителей, развивается школьная инфраструктура, принимаются меры по использованию информационных, коммуникационных и медиатехнологий в учебном процессе.

Ожидается, что до 2026 года будут реализованы следующие ключевые программы, включенные в среднесрочные планы развития общего образования: инклюзивное образование; развитие математического, технологического, научного образования, обучение

английскому и иностранному языкам; развитие школьных библиотек; продвижение спорта и физического воспитания; развитие эстетического воспитания; религиозное и ценностное образование; расширение возможностей школьного образования; развитие процесса обучения и преподавания с использованием цифровых медиа и т. д.

В результате реализации программы развития англо- и иноязычного образования предусмотрено обучение по краткосрочным программам для учителей и должностных лиц (таблица 4).

Таблица 4 – Планируемые результаты обучения по программе развития англо- и иноязычного образования [7]

Показатель	Количество обученных, чел.	Длительность программы	Инвестиции, рупий	Результат обучения
Обучение новых должностных лиц в региональных Центрах поддержки английского языка	22	Трехдневная программа	0,175	Знания о компьютерах для онлайн-преподавания
Специальное обучение без отрыва от производства учителей, преподающих немецкий язык	43	Десятидневная программа	2,348	Знание немецкого языка

Программа развития англо- и иноязычного образования направлена на углубление знаний немецкого языка и компьютерных программ, позволяющих организовать онлайн-обучение.

При разработке комплекса организационно-педагогических условий осуществления образовательной деятельности на русском языке необходимо учесть сложившийся в системе общего образования Шри-Ланки ряд объективных и субъективных факторов, отражающих современный процесс модернизации образования страны.

Предлагается ввести предмет «Русский язык» в качестве основного или дополнительного предмета с двумя аудиторными занятиями в неделю с 6 по 13 класс в городских школах типа 1 АВ и 1 С. На любом из этапов изучения русского языка обучающиеся смогут проверить уровень владения русским языком как иностранным в соответствии с общеевропейскими языковыми компетенциями (CEFR).

Специфика изучения русского языка как иностранного диктует необходимость увеличения самостоятельной работы и систематических занятий, которые эффективнее, чем редкое «погружение» [3]. Предлагается применение когнитивно-коммуникативного подхода при изучении русского языка как иностранного в отсутствии языкового пространства с усилением практической направленности обучения, интеллектуального развития обучающихся за счет создания учебных ситуаций, побуждающих к различным видам речевой деятельности, касающихся объяснения явлений, процессов и т. д., способов и средств вербального воспроизведения [1].

Присутствие в Интернет-пространстве служит значимым аспектом продвижения русского языка в зарубежных странах и дает возможность получать информацию о русской культуре [2]. Предлагается разработать и разместить онлайн-курс по изучению русского языка на крупнейшей в Шри-Ланке образовательной платформе для системы общего образования e-thaksalawa. Электронная платформа состоит из учебно-методических ресурсов, разработанных в соответствии с учебными программами для 1–13 классов (рисунок 1).

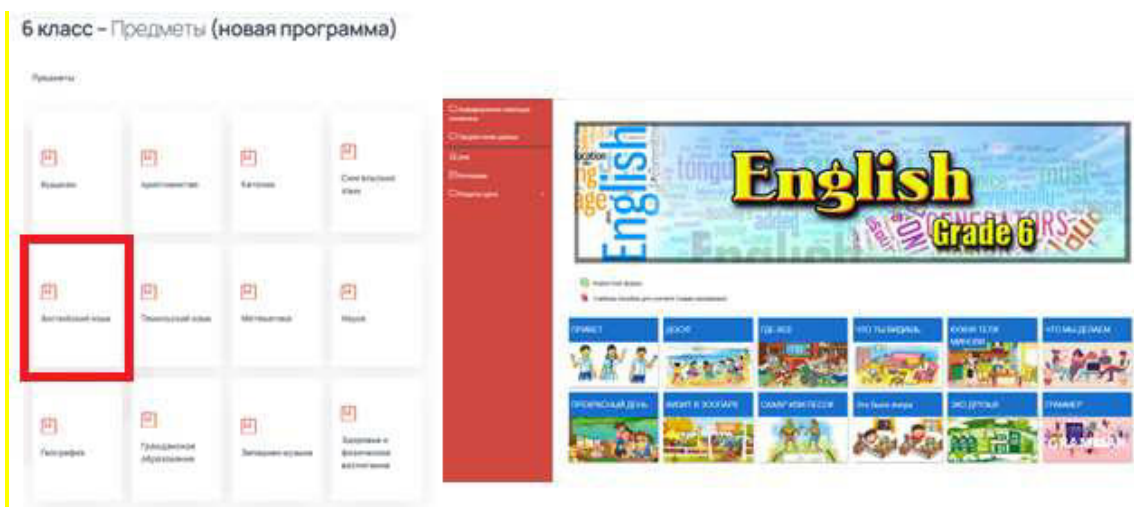


Рисунок 1 – Содержание курса «Английский язык как иностранный» для ланкийских школьников 6 класса на платформе e-thaksalawa

Вопрос качественного изучения русского языка как иностранного очень важен с позиций методики, так как именно эффективные технологии и подходы к обучению формируют и поддерживают мотивационную составляющую, что является ключевым моментом иноязычного педагогического процесса [9]. Включенность в современную информационно-образовательную среду с помощью различных технологий, методов, форм и средств является основой повышения эффективности учебного процесса. Наполнение страницы по изучению русского языка должно быть интересным, информативным, содержать ссылки на специализированные сайты, электронную библиотеку, веб-сервисы, предоставлять возможность проводить вебинары, видеоконференции, вести чаты, блоги, форумы, что расширит информированность субъектов образовательного пространства [8]. При разработке онлайн-курса по изучению русского языка как иностранного необходимо обратить внимание на содержание курса, ориентироваться на «расширение коммуникативной грамматики русского языка, формирование представления о национальных, культурных особенностях носителей русского языка, применять различные средства визуализации, современного оформления учебно-методических материалов, использовать элементы поощрения в виде баллов, сертификатов и т. д.» [6].

Центром изучения русского языка и культуры Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева разработан курс «Говорим, пишем, читаем: практический курс русского языка как иностранного (уровни А1-В1)», направленный на формирование лингвистических компетенций иностранных обучающихся по уровням А1-В1. Каждое занятие посвящено одному русскому городу, находящемуся на Волге по ее движению от истока до устья. Занятие предполагает изучение лексики и грамматики, работу по основным видам речевой деятельности и получение лингвокультурологических знаний о городе, его достопримечательностях и известных людях в рамках темы. Каждая тема содержит разнообразные формы представления учебного материала, презентации, игры, викторины, мультфильмы, тестовые задания, вовлекающие в процесс изучения русского языка как иностранного (рисунок 2).



Рисунок 2 – Онлайн-курс по изучению русского языка как иностранного

Необходимо разработать комплект нормативных документов для реализации курса, определить необходимые материально-технические, кадровые, информационные ресурсы, обеспечивающие создание и наличие необходимой базы для реализации образовательной программы по изучению русского языка.

Кадровое обеспечение образовательной деятельности на русском языке предполагает пристальное внимание к процессу подбора, мотивации, адаптации, развития, повышения квалификации педагогических кадров.

Выводы. В системе образования Шри-Ланки существует ряд проблем, связанных со сложной экономической ситуацией в стране. Сложившаяся британская система образования в Шри-Ланке предполагает изучение английского языка как иностранного в школьной программе. Предлагается ввести предмет «Русский язык» в качестве основного или дополнительного предмета с 6 по 13 класс в городских школах типа 1 АВ и 1 С, разработать и разместить онлайн-курс по изучению русского языка на крупнейшей в Шри-Ланке образовательной платформе для системы общего образования e-thaksalawa. Необходимо разработать квалификационные требования для учителей, преподающих русский язык как иностранный, предусмотреть регулярное повышение ими своей квалификации. Перечисленные меры требуют системных, комплексных решений на уровне правительства страны и позволят создать необходимые организационно-педагогические условия по продвижению русского языка в Демократической Социалистической Республике Шри-Ланка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббас Я. Х. Когнитивно-коммуникативный подход в системе преподавания русского языка для иностранных студентов в условиях отсутствия языковой среды // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 301–312. – DOI 10.17223/19996195/47/17.
2. Акимова О. Б., Табаченко Т. С. Современная государственная языковая политика // Образование и наука. – 2015. – № 9(128). – С. 161–170. – DOI 10.17853/1994-5639-2015-9-161-170.
3. Гусев Д. А., Флеров О. В. Организационно-методическое сопровождение обучения иностранному языку в дополнительном профессиональном образовании // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 154–161.
4. Егоров К. Б., Захарова В. А. Стратегии обеспечения качества обучения русскому языку и культуре иностранных студентов // Язык и культура. – 2020. – № 52. – С. 170–187. – DOI 10.17223/19996195/52/11.

5. Кириллов А. А., Хрисанова Е. Г. Сравнительная характеристика систем общего образования Шри-Ланки и России // МЕЖДУНАРОДНЫЕ НАУЧНЫЕ ЧТЕНИЯ : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 21 августа 2023 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 39–44.
6. Куновски М. Н., Диневич И. А., Майерс Г. Н. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 224–242. – DOI 10.17223/19996195/54/13.
7. Официальный сайт Министерства образования Шри-Ланки [Электронный ресурс]. – URL : <https://moe.gov.lk/> (дата обращения: 10.10.2023).
8. Рогалева Г. И. Организационно-педагогические условия развития воспитательного пространства университета // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 1-1. – С. 92–97.
9. Likhacheva O. N. Spread of the Russian language abroad in modern realities // Заметки ученого. – 2022. – № 10. – С. 104–106.
10. Vivekanantharasa R. Education system in Sri Lanka under the current economic crisis // Scientific Bulletin of the Crimea. – 2022. – № 3(38). – С. 1–9.

Статья поступила в редакцию 14.11.2023

REFERENCES

1. Abbas Ya. H. Kognitivno-kommunikativnyj podhod v sisteme prepodavaniya russkogo yazyka dlya inostrannykh studentov v usloviyah otsutstviya yazykovoj sredy // Yazyk i kul'tura. – 2019. – № 47. – С. 301–312. – DOI 10.17223/19996195/47/17.
2. Akimova O. B., Tabachenko T. S. Sovremennaya gosudarstvennaya yazykovaya politika // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 9(128). – С. 161–170. – DOI 10.17853/1994-5639-2015-9-161-170.
3. Gusev D. A., Flerov O. V. Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie obucheniya inostrannomu yazyku v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Nauka i shkola. – 2018. – № 4. – С. 154–161.
4. Egorov K. B., Zaharova V. A. Strategii obespecheniya kachestva obucheniya russkomu yazyku i kul'ture inostrannykh studentov // Yazyk i kul'tura. – 2020. – № 52. – С. 170–187. – DOI 10.17223/19996195/52/11.
5. Kirillov A. A., Hrisanova E. G. Sravnitel'naya harakteristika sistem obshchego obrazovaniya Shri-Lanki i Rossii // MEZHdUNARODNYE NAUCHNYE CHTENIYA : sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Petrozavodsk, 21 avgusta 2023 goda. – Petrozavodsk : Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I.I.), 2023. – С. 39–44.
6. Kunovski M. N., Dinevich I. A., Majers G. N. Novyj vzglyad na ispol'zovanie massovykh otkrytykh onlajn-kursov v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Yazyk i kul'tura. – 2021. – № 54. – С. 224–242. – DOI 10.17223/19996195/54/13.
7. Oficial'nyj sajт Ministerstva obrazovaniya Shri-Lanki [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://moe.gov.lk/> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
8. Rogaleva G. I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya vospitatel'nogo prostranstva universiteta // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 1-1. – С. 92–97.
9. Likhacheva O. N. Spread of the Russian language abroad in modern realities // Zаметки uchenogo. – 2022. – № 10. – С. 104–106.
10. Vivekanantharasa R. Education system in Sri Lanka under the current economic crisis // Scientific Bulletin of the Crimea. – 2022. – № 3(38). – С. 1–9.

The article was contributed on November 14, 2023

Сведения об авторах

Ильина Екатерина Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент, декан факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, fiuip@mail.ru

Ильина Светлана Викторовна – кандидат искусствоведения, доцент, проректор по учебной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>, prorektor-ur@chgpu.edu.ru

Хрисанова Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, pedagogic@chgpu.edu.ru

Кириллов Александр Алексеевич – начальник управления научной и инновационной работы, руководитель Центра изучения языков и культур стран Азии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6366-9842>, kan80@mail.ru

Author Information

Ilyina, Ekaterina Anatolyevna – Candidate of Economics, Associate Professor, Dean of the Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, fiuip@mail.ru

Ilyina, Svetlana Viktorovna – Candidate of Art Criticism, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>, prorektor-ur@chgpu.edu.ru

Khrisanova, Elena Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, pedagogic@chgpu.edu.ru

Kirillov, Aleksandr Alekseevich – Head of the Department of Scientific and Innovative Work, Head of the Center for the Study of Asian Languages and Cultures, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6366-9842>, kan80@mail.ru

УДК 37.011.33

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.012

А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

Аннотация. В статье исследуется влияние меняющихся социокультурных условий разных эпох на определение понятия и содержание воспитания детей и молодежи как общественного явления. Авторы рассматривают различные парадигмы воспитания с позиции содержательного наполнения в зависимости от социальных и культурных условий разных эпох, обосновывают сложности в определении понятия воспитания и его содержания на современном этапе развития российского общества.

Воспитание является важной и актуальной проблемой для любых эпох и времен. Каждая эпоха выдвигает социальный заказ по воспитанию человека нового типа. Авторы пытаются рассмотреть сущность такого заказа на современном этапе.

В работе использованы методы историко-логического и парадигмального анализа к определению понятия «воспитание» и к его содержанию. В эмпирическом исследовании применялись проективные методы («Неоконченное предложение») и фокус-группа как метод качественной исследовательской стратегии.

В статье приводятся и интерпретируются результаты эмпирического исследования проблемы определения понятий «воспитание» и «содержание воспитания», которое заключалось в выявлении мнений будущих педагогов, учителей и родителей об этих понятиях.

Результаты теоретического парадигмального анализа понятия воспитания и его содержания не только подтвердили актуальность данной проблемы для каждого исторического периода развития общества, но и выявили некоторые тенденции взаимопроникновения и сосуществования всех парадигм воспитания. Эмпирические результаты показали, что современные родители, студенты – будущие педагоги и учителя не связывают актуализацию проблемы воспитания и его содержания с социокультурной ситуацией.

Ключевые слова: *воспитание, социокультурная обусловленность, содержание воспитания, парадигма, дети, молодежь, родители, студенты*

A. V. Kandaurova, N. G. Milovanova

SOCIO-CULTURAL CONDITIONALITY OF THE CONTENT OF EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH

Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Tyumen State University, Tyumen, Russia

Abstract. The article examines the influence of changing socio-cultural conditions of different epochs on the definition of the concept and content of upbringing of children and youth as a social phenomenon. The authors consider various paradigms of education from the position of content depending on social and cultural conditions of different epochs; substantiate the difficulties in defining the concept of education and its content at the present stage of development of Russian society.

Education is an important and relevant problem for all epochs and times. Each epoch puts forward a social order for the education of a new type of person. The authors try to consider the essence of such an order at the present stage.

The authors use the methods of historical-logical and paradigmatic analysis to define the concept of *education* and its content. The empirical study used projective methods ("Unfinished sentence") and a focus group as a method of qualitative research strategy.

The article presents and interprets the results of an empirical study of the problem of defining the concept of *education* and its content in the understanding of students, primary school teachers and parents.

The results of the theoretical paradigm analysis of the concept of *education* and its content confirmed not only the relevance of this problem for each historical period of the development of society, but also revealed some trends of interpenetration and coexistence of all paradigms of education. Empirical results showed that modern parents, students (future teachers) and teachers do not associate the actualization of the problem of education and its content with the socio-cultural situation.

Keywords: *education, socio-cultural conditionality, content of education, paradigm, children, youth, parents, students*

*Воспитание должно отвечать на запросы времени,
должно пойти навстречу нуждам жизни
и подготавливать людей нового склада,
с иными навыками, с иными понятиями.
В. В. Зеньковский*

Введение. Изучение воспитания относится к числу тех проблем, которые встают перед человечеством в процессе самого хода его развития.

В любую эпоху общество решает специфические задачи своего развития, и, как следствие, возникает потребность в воспитании людей, обеспечивающих решение новых задач. И именно содержание воспитания становится «важным делом в жизни любого общества, то приобретаая, в зависимости от условий, особую актуальность, то уходя в тень» [7, с. 4].

При этом проблема содержания воспитания всегда оставалась в поле внимания ученых, мыслителей, педагогов и философов, подчеркивающих взаимозависимость социокультурной ситуации и содержания воспитания. Известно, что основное направление поисков в теории воспитания связано с вопросами, как отвечает теория воспитания на вызовы современного общества с учетом новых знаний, как изменения действительности нашли отражение в содержании воспитания. В рамках данной статьи авторы попытаются определить влияние действительности на содержание воспитания, опираясь на ретроспективный анализ опыта предыдущих эпох.

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на то, что в исторической ретроспективе каждая стадия развития общества с течением времени представляется нам в определенной степени стабильности, воспитание как феномен общественной жизни, напротив, остается вечно актуальной проблемой. Анализ педагогической литературы за последние два десятилетия также подтверждает данный тезис. Например, докторское исследование В. А. Мосолова начинается с фразы: «На современном этапе развития нашего общества имеет место очередное обострение внимания к воспитанию» [6, с. 4], в статье В. А. Лукова утверждается, что «теория воспитания вновь входит в круг интересов научных сообществ России» [5, с. 333], в статье Д. А. Дюковой читаем: «Активно меняющийся современный мир, характеризующийся как «постиндустриальное общество», напрямую влияет на процесс воспитания подрастающего поколения» [4, с. 4]. А ведь еще Платон утверждал, что самым важным сегодня в обучении признается надлежащее воспитание. Продолжая традицию актуальности проблемы содержания воспитания, подчеркнем,

что сегодня кризисное состояние большинства социальных сфер российской действительности вновь выносит на трибуну вопросы содержания воспитания детей и молодежи.

Обращаясь к проблеме социокультурной обусловленности содержания воспитания на современном этапе развития российского общества, нельзя не остановиться на содержании собственно понятия «воспитание», которое не имеет однозначной дефиниции. Как справедливо считает П. В. Степанов: «Обычно мы не испытываем серьезных трудностей в понимании того, что есть воспитание. Но вот дать четкое, исчерпывающее и непротиворечивое определение этому понятию бывает довольно затруднительно» [11].

Цель статьи – теоретически обосновать социокультурную обусловленность содержания воспитания, изучить позиции студентов, учителей и родителей в понимании вопросов воспитания и содержания воспитания.

Материал и методы исследования. В рамках данной статьи на основе историко-логического и парадигмального анализа педагогической литературы рассматриваются понятие воспитания и социокультурная обусловленность его содержания. В эмпирическом исследовании применялись проективный метод («Неоконченное предложение») и фокус-группа как метод качественной исследовательской стратегии. В нем участвовали 200 респондентов, в том числе 80 студентов 3, 4 курсов (возраст студентов составляет 19–21 год, из них 67 девушек и 13 юношей) направления «Психолого-педагогическое образование» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) и Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета (г. Тюмень), 20 учителей начальных классов и 100 родителей младших школьников из двух общеобразовательных организаций г. Тюмени. Цель эмпирического исследования – выявить мнения будущих педагогов, учителей и родителей как представителей разного жизненного и профессионального опыта о понятии «воспитание» и его содержании, обсудить полученные результаты в фокус-группах.

Результаты исследования и их обсуждение. Известно, что термин «воспитание» возник в XVIII веке и означал буквально «вскармливание ребенка», постепенно «обрастая» функциями заботы и ухода, в том числе нравственного и духовного развития ребенка. В дореволюционный период воспитание в целом определялось в совокупности с обучением, поскольку с XI по XVI век не было государственной системы образования, а цель и содержание воспитания (равно как и обучения) в России определялись православно-христианской доктриной. Первые научно-теоретические представления о воспитании как форме общественного сознания ложатся в логику теоцентрической парадигмы, отражающей принципы воспитания в традиционном обществе, заложенной еще античными мыслителями и определившей содержание воспитания на несколько столетий.

Со второй половины XVI века по XVIII век создается государственная система образования. Эпоха промышленного переворота и Нового времени, эпоха Просвещения и веры в прогресс и рациональность обусловили социальный заказ на нового человека, что определило цель и содержание воспитания. Идеалом воспитания, активно продвигаемым культурой, педагогикой, искусством, стал «просвещенный европеец – образованный делец». Осмысление процесса воспитания и его содержания в Новом времени и для новой просвещенной эпохи обусловило рождение революционных принципов воспитания: природосообразности (Я. А. Коменский), культуросообразности (А. Дистервег), естественно-го воспитания (Ж.-Ж. Руссо). Однако в России данные идеи породили существенные противоречия с эталоном православного воспитания и традициями русской культуры и сформировали два подхода к воспитанию: духовное воспитание большинства сословий русского народа в православных традициях русской культуры и воспитание правящего класса, политической элиты, светское по содержанию.

Третья парадигма – антропоцентрическая, зародившаяся в русле культурологического эссенциализма, где имманентная сущность человека заключается в том, что он продукт природы (творение и творец). Данная парадигма во временном контексте приходится на советский период. Теоретической основой зарождения парадигмы стала культурно-историческая теория Л. С. Выготского, объясняющая рождение личности, которая надолго определила развитие отечественной психолого-педагогической науки. Пожалуй, наименее противоречивыми определениями воспитания характеризуется именно в этот период. Например, в педагогическом словаре акцент в формулировке воспитания делается на воспитание как процесс социализации накопленного опыта на направления воспитания, исходя из идеалов коммунистического воспитания (умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое) [8]; «воспитание – «целенаправленное воздействие на детей и молодежь, на их сознание, поведение, поступки, привычки» [14]. В советский период ядром содержания воспитания является марксистско-ленинское мировоззрение, а акцент делается на нравственное воспитание – «формирование всесторонней, гармонически развитой личности, обладающей научным мировоззрением, устойчивостью к буржуазной идеологии, пережиткам капитализма, с развитыми интернационалистическими и патриотическими качествами» [12] (как видно, нравственность не выходила за пределы коммунистической морали).

Анализ целей, содержания и методов воспитания в советский период представляет значительный научно-педагогический интерес. Так, новая идеология потребовала человека нового социального типа, а потребность социальной природы человека породила коллективистскую концепцию. Идея коллективизма была переосмыслена и принята на идеологическое вооружение в молодой советской стране. Коллективизм как принцип стал определяющим для советской официальной системы образования в СССР и ряде других социалистических стран, что, собственно говоря, лишило понятие «коллективизм» научной основы, заменив на идеологический ярлык. Между тем коллективизм в рамках антропоцентрической парадигмы воспитания имеет достаточные научно-теоретические основы, не связанные с социалистической теорией: тесное общение в среде сверстников обеспечивает эффект глубокого погружения в социальное взаимодействие, ускоряет процессы формирования социальных навыков – совместной деятельности, социальной ответственности и др., реализуя синергетический эффект. В советской России А. С. Макаренко блестяще осуществляет на практике принцип коллективизма в воспитании и вводит в теорию воспитания новые принципы и законы, что по новизне и значимости научных открытий не меньше принципов Я. А. Каменского. Вплоть до 1991 года концепция коллективизма в рамках антропоцентрической парадигмы укрепляется, в том числе законодательно (идеологический отказ школы от церкви, обязательное всеобщее и бессловесное образование и др.). Содержание воспитания утверждается на государственном уровне, определяется его основное направление по формированию коммунистического мировоззрения – идейно-политическое воспитание, в рамках которого обозначаются «нравственное, эстетическое, трудовое, правовое направления, образующие воспитательный процесс» [9], и в очередной раз сущностью воспитательного процесса провозглашается «процесс формирования нового человека». Политизация воспитания в данный период нередко достигала крайних пределов в ущерб духовному и нравственному воспитанию детей и молодежи. Так, например, в отличие от традиционного российского понимания труда как средства жизни и нравственного долга, труд во благо государства возводится в духовно-нравственный идеал, требующий героизма, жертвенности, и становится главным средством воспитания личности. Также непомерное вознесение «мы» над «я» надолго ограничило направления личностного развития и самоактуализации.

Однако, начиная с конца 80-х годов прошлого века, произошли существенные социально-экономические и социально-культурные изменения и трансформации в стране, приведшие к разрушению основ коммунистической идеологии, а соответственно, и системы мировоззрения: процесс и теория воспитания потеряли свои идеологические основы. С середины 90-х годов прошлого века на фоне существенной социокультурной трансформации российского общества, отмены предыдущей идеологии, а также растущего числа переводной педагогической литературы вновь возникло затруднение с определением понятия «воспитание». Так, в исследовании А. С. Даниловой показано, что в англоязычной литературе воспитание может быть представлено как «минимум пятью терминами («upbringing», «training», «breeding», «raising» и «education»)), которые отражают только какой-нибудь один из аспектов воспитания» [3]. Справедливости ради отметим, что имеют место и другие мнения. Так, А. В. Мудрик, напротив, считает, что именно «термин “education” этимологически восходит к идее воспитания человека, “наставничества”, выведения в люди в прямом его смысле (от латинского корня e-ducare «выводить в люди, опекать, наставлять»))» [1]. Вероятно, на фоне множественности подходов и отсутствия единой теории на сегодняшний день воспитание в отечественной педагогической науке и практике трактуется в узких и широких смыслах. В *широком социальном смысле воспитание* понимается как совокупные социально-педагогические воздействия на подрастающее поколение, обеспечивающие передачу ему социального и культурного опыта, ценностей, культуры, социальных норм, морали. Результатом воспитания в этом смысле является успешная социализация личности. *Воспитание в широком педагогическом смысле* понимается как часть образования личности, осуществляемая под влиянием «внешних факторов социализации и внутренних процессов саморазвития личности» [13]. *Воспитание в узком педагогическом смысле* – это процесс взаимодействия педагога и ребенка, обеспечивающий (сопровождающий, помогающий, поддерживающий) его личностное становление и развитие; это педагогическая профессиональная деятельность, в процессе которой осуществляется целенаправленное влияние «на развитие конкретных личностных качеств человека, например, патриотизма, трудолюбия, милосердия и т. д.» [10]. В учебниках и учебных пособиях В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова (2002), И. П. Подласова (2007), В. С. Кукушкина (2010) и др. воспитание трактуется как специально организованная деятельность педагогов по передаче (опыта, культуры, морали). Л. Д. Столяренко рассматривает воспитание как создание условий (материальных, организационных, духовных) для усвоения опыта. На фоне неоднозначности всех приведенных выше трактовок определение воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» представляется оправданным решением.

Современный этап развития теории воспитания в разных источниках рассматривается по-разному. Одни исследователи (Ю. Г. Беляев, И. Д. Демакова, Н. Л. Селиванова и др.) называют настоящий этап научного осмысления проблемы воспитания парадигмальным сдвигом, другие пытаются обосновать новую парадигму. В любом случае, в научной педагогической мысли появляются идеи, концепции воспитания нового времени, что, вероятно, является предвестником зарождения новой, четвертой парадигмы. Так, В. А. Луков считает, что новой парадигмой воспитания должна стать *парадигма индивидуального выживания в обществе риска*. Парадигмальное изменение цели и содержания воспитания «вызвано необходимостью выживания и существования человека в созданной им цивилизации, знаковыми характеристиками которой являются угроза экологической катастрофы, увеличение средств массового уничтожения, непомерное разрастание и усложнение технологически-информационной среды» [5]. Сегодня, по мнению автора, все актуальнее стоят вопросы воспитания и его содержания, поскольку все очевиднее зависимость сохранения

культуры и самого существования человека от стратегии воспитания детей и молодежи. Автор утверждает, что пока парадигма не оформилась, у нее еще нет четких характеристик, а ее теоретические позиции только разрабатываются. Но ясно, что новая парадигма воспитания должна отвечать критериям новой эпохи человечества, связанной с глобализацией, информатизацией, развитием технологий во всех сферах и теми рисками, которые данные процессы продуцируют. Таким образом, мы видим достаточно оснований для появления новой, четвертой парадигмы воспитания, определяющей новое содержание воспитания. Особую актуальность социокультурная обусловленность содержания воспитания имеет для российской действительности, «поскольку за короткий период страна пережила несколько ценностных революций, которые и породили мировоззренческий и методологический вакуум в теории и практике воспитания», – утверждает И. А. Булгакова [2].

Поскольку совокупность всех социокультурных факторов изменений российской действительности, а также опыт предыдущих эпох и поколений определяют сущность и содержание воспитания как общественного явления в общественном сознании россиян, цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении мнений будущих педагогов, учителей и родителей как представителей разного жизненного и профессионального опыта о понятиях «воспитание» и «содержание воспитания». Для респондентов (n=200) была предложена методика «Неоконченное предложение», а полученные результаты анализировались в фокус-группах (по 6 человек). Анализ результатов по категориям респондентов представлен ниже.

Родители. В большинстве работ родители не дают воспитанию сколь-нибудь ясного определения, их ответы носят характер обобщения и рассуждений: *«С воспитания начинается главное!»*; *«От воспитания будет зависеть, какой человек вырастет. Это основа»*; *«Что ты в него заложишь, то и получишь в будущем»*; *«...мне нравилось воспитание раньше»*; *«Стараться как можно больше общаться, разбирать и анализировать ситуации»*.

Родители понимают воспитание как процесс социализации (32 %), как определенный фундамент ценностей, навыков и правил, закладываемый родителями в ребенка в детстве для его дальнейшего, полноценного развития и взаимодействия с обществом (24 %), как процесс обучения, защиты и заботы о детях (12 %); процесс всестороннего развития личности, как умственного, так и физического (18 %); процесс формирования положительных качеств личности, которые будут способствовать становлению целостной личности (14 %).

Вопрос о содержании воспитания оказался для родителей еще более сложным: они писали и о методах, и о средствах. Большинство родителей в содержание воспитания включали этические нормы, правила поведения и общения, навыки коммуникаций с внешним миром, «что такое хорошо, что такое плохо», «личный пример», «защиту детей», навыки уважения и поведения в обществе.

Учителя. У учителей определение понятия воспитания не вызвало затруднений: это *«процесс формирования личности»*; *«привитие ребенку определенных нравственных ценностей, взглядов на различные жизненные ситуации»*; *«взаимодействие педагога и ребенка по передаче опыта»*; *«трудоёмкий, длительный по времени процесс, формирующий личность человека, его мировоззрение, характер, привычки»*.

А вот содержание воспитания учителя начальных классов не раскрыли, включив в него «определенные знания, которыми овладевает ребенок с помощью взрослого для того, чтобы социализироваться в обществе»; «...правильное воспитание дарит ребенку уверенность в собственных силах, помогает правильно ориентироваться во взрослой жизни, делать верный выбор в непростых ситуациях»; «...определенный перечень нравственных качеств и жизненных принципов, которые он впитывает из своего окружения. Так воспитание создает личность человека».

Студенты. У студентов, как и у учителей, определение понятия «воспитание» также не вызвало затруднений: это «*процесс развития лучших человеческих качеств*», «*процесс целенаправленного воздействия на человека с целью передачи ему опыта*», «*процесс взаимодействия (родитель – ребенок, учитель – ученик) и научения на собственном примере*», «*становление личности на протяжении ее развития, процесс долгий, старательный*»: «*Не воспитывай ребенка, по большей части, воспитывай себя*»».

С раскрытием содержания воспитания у студентов возникли затруднения, в том числе на понятийном уровне: респонденты писали и о качестве воспитания, и о его средствах и условиях: «содержание – это все аспекты воспитания, которыми руководствуется обучение». К содержанию воспитания студенты отнесли и родителей, и их культурный уровень, и окружение, и интересы человека, степень его самосознания. Небольшое число (26 чел.) все-таки называли «направления, по которым нужно передать опыт ученикам (экология, спорт, культура)».

Обсуждение результатов проективной методики в фокус-группах не добавило к содержанию воспитания, в том числе и к его социокультурной обусловленности, новой информации.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- во-первых, социокультурная обусловленность содержания воспитания и актуальность проблемы подтверждены результатами парадигмального анализа. Теоретически обосновано, что влияние предыдущих парадигм воспитания оказалось значимым в вопросах определения понятия воспитания и его современного содержания (через свой опыт).

В ходе исследования выявлены тенденции закрепления (консервации) некоторых базовых представлений о принципах, методах, средствах воспитания, начиная с теоцентрической парадигмы. К ним относятся, например, возрождение некоторых идей (коллективное воспитание); отрицание существующих методов и принципов воспитания как утративших социальный и идеологический авторитет, морально устаревших; переосмысление современного содержания воспитания с учетом социальной ситуации (например, актуализация патриотического, духовного, трудового и других видов воспитания);

- во-вторых, родители, учителя, студенты – будущие педагоги понимают важность и актуальность проблемы воспитания детей для современного российского общества. Все респонденты отмечают ценность и значимость воспитания как общественного явления, его роль в дальнейшем развитии цивилизации. Все три группы респондентов основным ядром содержания воспитания называли общечеловеческие ценности, культуру, образец (идеал) и «личный пример как внутреннюю потребность быть воспитанным»;

- в-третьих, положительной тенденцией следует считать то, что и родители, и учителя принимают свою роль в воспитании подрастающего поколения как целенаправленном и системном процессе, не перекладывают данную миссию друг на друга, понимают необходимость согласованных действий в диалоге. Родители признают свою недостаточную педагогическую культуру и открыты к общению, готовы учиться;

- в-четвертых, несмотря на то, что ни в одной из групп респондентов не была актуализирована социокультурная обусловленность содержания воспитания, все респонденты показали свое ценностное отношение и личностную заинтересованность в самой проблеме. Полагаем, что возраст респондентов объясняет, почему для родителей, учителей и студентов вопрос влияния социальных или культурных факторов на содержание воспитания не актуален.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Г. Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1(28). – С. 31–45.

2. Булгакова И. А. Воспитание с позиции антропологического подхода // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – № 3. – С. 79–80.
3. Данилова А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании. – Ульяновск : МДЦ, 2010. – 114 с.
4. Дюкова Д. А. Актуальные проблемы воспитания школьников в современных условиях // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – URL : <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016480> (дата обращения: 14.11.2023).
5. Луков В. А. Воспитание // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 3. – С. 332–340.
6. Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. – СПб., 2000. – 366 с.
7. Муронов А. А. Социально-философское исследование воспитания : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. – Новосибирск, 2000. – 214 с.
8. Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : АПН, 1960. Т. 1. – 774 с.
9. Ротанова О. Н. Эволюция целей воспитания личности в российском образовании XI–XX веков // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 53–57.
10. Рябуха Е. В. Содержание и основные направления воспитательной работы преподавателя военного института войск национальной гвардии // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-4. – С. 200–207.
11. Степанов П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
12. Чернов С. М. Развитие гуманистических идей в понятии «воспитание» в отечественной педагогике в 1960-е годы // Дискуссия. – 2017. – № 8(82). – С. 91–96.
13. Черняева Т. Н., Преображенская Е. В. Социализация детства: образовательный контекст // Народное образование. – 2014. – № 9. – С. 198–205.
14. Шуккина Г. И. Педагогика : учебник для вузов. – М. : Просвещение, 1966. – 648 с.

Статья поступила в редакцию 14.11.2023

REFERENCES

1. Belyaev G. Yu. Evolyuciya strategij vospitaniya v sovremennoj gumanitarnoj kul'ture // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2016. – № 1(28). – S. 31–45.
2. Bulgakova I. A. Vospitanie s pozicii antropologicheskogo podhoda // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. – 2008. – № 3. – S. 79–80.
3. Danilova A. S. Organizaciya vospitaniya v chastnyh shkolah-pansionah Velikobritanii. – Ul'yanovsk : MDC, 2010. – 114 s.
4. Dyukova D. A. Aktual'nye problemy vospitaniya shkol'nikov v sovremennyh usloviyah // Materialy XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016480> (data obrashcheniya: 14.11.2023).
5. Lukov V. A. Vospitanie // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2015. – № 3. – S. 332–340.
6. Mosolov V. A. Paradigmy vospitaniya v pedagogicheskoy mysli Rossii XI–XX vv. : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06. – SPb., 2000. – 366 s.
7. Muronov A. A. Social'no-filosofskoe issledovanie vospitaniya : dis. ... d-ra fil. nauk : 09.00.11. – Novosibirsk, 2000. – 214 s.
8. Pedagogicheskij slovar' : v 2 t. / pod red. I. A. Kairova. – M. : APN, 1960. T. 1. – 774 s.
9. Rotanova O. N. Evolyuciya celej vospitaniya lichnosti v rossijskom obrazovanii XI–XX vekov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2022. – № 5. – S. 53–57.
10. Ryabuha E. V. Soderzhanie i osnovnye napravleniya vospitatel'noj raboty prepodavatela voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2016. – № 53-4. – S. 200–207.
11. Stepanov P. V. Ponyatie «vospitanie» v sovremennyh pedagogicheskikh issledovaniyah // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 121–129.
12. Chernov S. M. Razvitie gumanisticheskikh idej v ponyatii «vospitanie» v otechestvennoj pedagogike v 1960-e gody // Diskussiya. – 2017. – № 8(82). – S. 91–96.
13. Chernyaeva T. N., Preobrazhenskaya E. V. Socializaciya detstva: obrazovatel'nyj kontekst // Narodnoe obrazovanie. – 2014. – № 9. – S. 198–205.
14. Shchukina G. I. Pedagogika : uchebnik dlya vuzov. – M. : Prosveshchenie, 1966. – 648 s.

The article was contributed on November 14, 2023

Сведения об авторах

Кандаурова Анна Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>, kandaurova@list.ru

Милованова Наталья Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, г. Тюмень, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2996-2417>, natamil2004@mail.ru

Author Information

Kandaurova, Anna Valeryevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>, kandaurova@list.ru

Milovanova, Natalia Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2996-2417>, natamil2004@mail.ru

УДК [373.5.016:53]:371.13

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.013

О. Н. Макарова¹, Е. А. Еремеев²

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ОПЫТОВ В ШКОЛЕ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В. М. Шукинина, г. Бийск, Россия*

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (номер соглашения 073-03-2023-019/2) на реализацию прикладной НИР «Научно-методическое сопровождение учебного предмета “Физика” в рамках реализации проекта “Физика в чемодане”».

Аннотация. Методы обучения физике в школе требуют переосмысления с позиции усиления роли экспериментальной деятельности. В этой связи возникает потребность в подготовке будущих учителей физики, готовых к реализации экспериментов, в том числе занимательных опытов. Целью статьи является исследование условий для формирования готовности будущих учителей физики проводить занимательные опыты в процессе своей работы со школьниками. Авторы предлагают использовать при подготовке будущих учителей физики занимательные задачи-опыты с привлечением студентов разных курсов, используя при этом наставничество. В статье описывается деятельность наставников из числа студентов старших курсов. В качестве экспериментального материала использованы результаты наблюдения и представленные решения заданий в конкурсе «Физика в чемодане» будущими учителями физики, обучающимися на первом и выпускном курсах, а также итоги опросов участников конкурса. В статье приводятся примеры задач-опытов. На основе исследования делается вывод о том, что использование занимательных опытов по физике с опорой на теоретические знания в процессе подготовки будущих учителей физики с привлечением студентов-наставников из числа старших курсов оказывает положительное влияние на профессиональную подготовку обучающихся.

Ключевые слова: *физика, занимательная задача-опыт, эксперимент, будущий учитель, наставничество*

O. N. Makarova¹, E. A. Eremeev²

TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS TO CONDUCT ENGAGING EXPERIMENTS AT SCHOOL

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia*

Acknowledgement

The research is carried out with financial support from the Ministry of Education of Russia within the framework of the State Task of I. Yakovlev CHSPU (Agreement Number 073-03-2023-019/2) for the implementation of applied research work “Scientific and Methodological Support of the Subject “Physics” as Part of Realization of “Physics in a Suitcase” Project”.

Abstract. Methods of teaching physics at school require rethinking from the standpoint of strengthening the role of experimental activities. In this regard, there is a need to train future Physics teachers who are ready to implement experiments, including entertaining experiments. The purpose of the article is to study the conditions for the formation of future Physics teachers' readiness to conduct entertaining experiments in the process of their work with schoolchildren. The authors propose to use engaging experimental tasks when training future physics teachers with the involvement of students of different years, using mentoring. The article describes the activities of senior student mentors. As experimental material, we used observation results and presented solutions to tasks in the "Physics in a Suitcase" competition by future Physics teachers studying in their first and final year, as well as the results of the surveys of competition participants using content analysis. The article provides examples of experimental tasks. Based on the study, the authors conclude that the use of entertaining physics experiments based on theoretical knowledge in the process of training of future Physics teachers with the involvement of senior student mentors has a positive impact on the professional training of students.

Keywords: *physics, engaging experimental task, experiment, future teacher, mentoring*

Введение. Физика занимает важное место в системе формирования естественнонаучной картины мира школьника. Вместе с тем результаты современных исследований констатируют низкую мотивацию обучающихся к изучению физики ([9], [12] и др.). В концепции преподавания учебного предмета «Физика» отмечается, что недостаточный объем экспериментальной деятельности школьников на фоне преобладающей теоретической составляющей служит катализатором снижения интереса к физике, при этом подчеркивается важность формирования интереса к науке. Экспериментальная деятельность позволяет школьникам увидеть, как физические законы, сформулированные в учебнике, реализуются на практике с объектами, которые можно увидеть и потрогать. Исследование Е. С. Кисленко (2018) демонстрирует нехватку в школе практического применения получаемых по физике знаний. Решение проблемы автор видит в «заинтересованном учителе физики» [7, с. 109]. Потребность «организовывать процесс обучения физике с учетом приемов и методов, направленных на повышение познавательного интереса обучающихся», задает векторы подготовки будущих учителей [9, с. 87]. Таким образом, возникает проблема: как организовать процесс обучения будущих учителей физики, в дальнейшем готовых осуществлять подготовку школьников в условиях высокой мотивации и стойкого познавательного интереса к предмету? Цель исследования – поиск и апробация условий для повышения эффективности подготовки будущих учителей физики к проведению занимательных опытов в школе.

Актуальность исследуемой проблемы. Современное общество характеризуется постоянным обновлением технологий. Выпускник школы должен иметь представление о физических законах, явлениях, уметь объяснять их с научной точки зрения. Экспериментальная деятельность школьников является важным компонентом в процессе обучения физике. Поэтому актуальными становятся исследования, направленные на изучение условий для повышения эффективности подготовки будущих учителей физики к проведению опытов в школе, в том числе занимательных.

Материал и методы исследования. В работе использовались следующие методы исследования: анализ педагогической и методической литературы, изучение и обобщение методики подготовки будущих учителей физики к реализации экспериментальных задач, осмысление опыта проведения конкурса по занимательной физике среди студентов (будущих учителей физики) разных курсов с использованием студенческого наставничества, тестирование студентов на основе адаптированной методики «Отношение к предметам» Л. Балабкиной, анализ и обобщение результатов исследования.

Экспериментальным материалом послужили результаты наблюдения, продукты деятельности (конкурсные работы учащихся – студентов педагогических направлений с профилем подготовки «Физика», обучающихся на первом и выпускном курсах, полученные в результате участия в конкурсе «Физика в чемодане», организованном на базе Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина), ответы по итогам бесед с участниками конкурса.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ литературы позволил выявить разные педагогические технологии и методы обучения, которые используются в процессе подготовки будущих учителей физики, такие как технология продуктивного обучения, обучение в виртуальной обучающей среде [3], обобщенный метод решения прикладных задач по разработке технических устройств [4], интерактивные методы обучения на занятиях [1], применение дополненной и виртуальной реальности [13], [14]. Вместе с тем особенностью физики как учебной дисциплины является экспериментальная деятельность на уроке. Практика использования физических опытов в учебном процессе разнообразна, например, используются анимация и видеофрагменты физических процессов [11], самостоятельная научно-исследовательская деятельность с применением опытов и проектов [7], проведение внеурочных занятий на базе оборудования Технопарков универсальных педагогических компетенций [12], постановка физических спектаклей с опытами и экспериментами [8] и т. д.

Особую роль в процессе обучения физике играют опыты и экспериментальные задачи, имеющие яркую эмоциональную окраску и возбуждающие интерес к науке [5]. Занимательные опыты по физике Я. И. Перельман описывал как «ряд головоломок, замысловатых вопросов, занимательных рассказов, забавных задач, парадоксов и неожиданных сопоставлений из области физики, относящихся к кругу повседневных явлений» [10, с. 2].

Занимательные опыты используются при изучении разных разделов курса физики. Примеры занимательной экспериментальной деятельности в рамках изучения физики можно найти в педагогической литературе. И. А. Крутова совместно с другими авторами описывает проведение физических опытов с последующим научным объяснением обучающимися наблюдаемых физических явлений (например, обучающимся необходимо объяснить, почему из перевернутого стакана с водой, накрытого листом бумаги, не вытекает жидкость и как это связано с атмосферным давлением) [8, с. 111].

О. В. Рымкевич и другие авторы приводят практику использования в учебном процессе занимательных видеороликов, демонстрирующих физические законы и явления (например, видеозапись со «светящимися огурцами» предлагается для просмотра при изучении ионной проводимости с последующим обсуждением и разбором сюжета) [11, с. 115].

Е. С. Кисленко описывает проектирование домашних физических опытов в процессе подготовки будущих учителей физики (например, при рассмотрении условия равновесия тел сидящему на стуле студенту необходимо предложить способ, как встать на ноги, не наклоняясь вперед) [7, с. 111]. Данный пример описывается в книге Я. И. Перельмана «Занимательная физика» в разделе «Тяжесть и вес. Рычаг. Давление» [10].

Экспериментальная деятельность реализуется посредством творческих заданий по физике (например, обучающимся предлагается исследовать свойства краски, чтобы научно обосновать сделанное М. В. Ломоносовым эмпирическое наблюдение: «Любой цвет от смачивания водой делается гуще. Почему? Надо подумать») [2, с. 10].

В работах В. А. Зибера (1953) рассматриваются задачи-опыты, предполагающие наличие простых физических приборов, материалов, предметов, с помощью которых сами обучающиеся могут создавать экспериментальные установки. Посредством задач-опытов достигается необходимая для решения прикладных задач связь теоретических знаний и практических навыков [5]. В работах современных педагогов также описываются

экспериментальные задачи по физике, в которых учащимся необходимо самостоятельно провести эксперимент на основе предложенного физического оборудования [2].

Для осуществления опытно-экспериментальной работы были привлечены студенты Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с одним из профилей «Физика». В 2023 году они участвовали в конкурсе среди будущих учителей физики «Физика в чемодане», организованном в вузе.

Задачами конкурса являлись выявление и развитие у будущих учителей физики интереса к профессиональной деятельности, популяризация физики как учебной дисциплины среди студентов педагогических направлений, создание благоприятных условий для освоения методики проведения занимательных опытов по физике, развитие навыков педагогической коммуникации у будущих учителей, осуществление педагогического наставничества.

Конкурсная среда позволила создать условия для взаимодействия студентов разных курсов. Деятельность студентов первого курса была направлена на предметную подготовку через решение конкурсных заданий. Студенты старших курсов отбирали занимательный материал, готовили конкурсные задания, участвовали в проведении опытов и составлении критериев оценивания, а также в качестве наставников оказывали помощь и поддержку участникам конкурса из числа студентов первого курса при выполнении заданий, обеспечивая их сопровождение. Сопровождение при изучении физики является инструментом влияния на улучшение подготовки будущих учителей [6].

Конкурс состоял из пятнадцати задач-опытов по разным разделам физики школьного курса: механике, термодинамике и электродинамике. Конкурсные задания были направлены на решение практических задач: как зарядить телефон, если нет доступа к переменному или постоянному источникам тока; как достать монету из воды, не замочив руки; как быстро определить центр тяжести предмета; как с помощью гвоздя изменить свойство горючести бумаги; как заставить воду кипеть, если нет источника тепла, и др. Конкурсы проводились при сопровождении студентов-наставников, после чего участникам предлагалось объяснить полученные результаты опыта в соответствии с законами физики. Рассмотрим несколько конкурсных заданий.

Например, одно из заданий по механике начиналось с серии вопросов: «Если со стола уронить две бутылки одинаковой формы и объема: пустую и наполненную водой – какая из них упадет на пол раньше?», «Что изменится в эксперименте, если вместо воды использовать металлические опилки?». На эти вопросы многие студенты давали неверные ответы, предполагая, что вес бутылок повлияет на исход опыта. Возможным объяснением полученных результатов может служить слабая связь теоретических знаний и навыков практического применения физических законов у некоторых студентов, поступивших на первый курс. После выдвижения студентами гипотез относительно вероятных результатов опыта проводился натурный эксперимент. Использовались три пластиковые бутылки: одна – пустая и две – наполненные водой и металлической стружкой. Студенты убедились, что все бутылки имеют одинаковую форму и различный вес, после этого бутылки расположили на одинаковой высоте и одновременно отпустили. Обсуждение результатов вызвало живую дискуссию в группе. Итоги эксперимента наглядно продемонстрировали, как сопротивление воздуха влияет на падающие предметы. Участникам конкурса необходимо было научно обосновать полученные результаты с помощью законов физики.

Задаче-опыту по термодинамике, предложенной участникам конкурса, предшествовало обсуждение вопроса «Почему в горах сложно приготовить суп? Объясните с позиции физики». Студенты без затруднений объяснили причины, указав зависимость низкого давления и температуры кипения воды. Участникам было предложено набрать горячую

воду в шприц, наполнив его на треть, перекрыть доступ воздуха в шприц и начать оттягивать поршень, тем самым понижая давление в шприце. Предшествующее обсуждение наводило студентов на мысль, что вода в шприце может закипеть. Однако в группе не наблюдалось единогласное мнение по этому вопросу. Результат опыта подтвердил закипание воды, вызвав неподдельный интерес у участников. Согласно конкурсному заданию оставалось объяснить наблюдаемое явление, и все студенты с этим справились.

Конкурсное задание по электродинамике в форме задачи-опыта предполагало изготовление простейшего электромотора с помощью медного провода, гальванического элемента (батарейки) и неодимовых магнитов. Участникам было предложено собрать устройство самостоятельно. С помощью студентов-наставников они смогли это сделать. С теоретическим описанием наблюдаемого явления с точки зрения электродинамики справились некоторые участники. Они отметили, что в указанной сборке медный провод и магнит образуют контур. За счет гальванического элемента создается упорядоченное движение заряженных частиц. В результате воздействия магнитного поля на проводник направление движения частиц изменяется по правилу «левой руки» (сила Лоренца). Если вектор скорости перпендикулярен направлению линий магнитного поля, то сила становится центростремительной и частицы начинают двигаться по окружности.

Кроме того, использовались экспериментальные задачи дивергентного типа, которые предполагали несколько решений (например, конкурсантам предлагалось решить задачу создания полки из бумаги, и решениями являлись разные конструкции: использование пачки бумаги в качестве прочного основания, формирование ребер жесткости для повышения прочности материала в направлении, перпендикулярном ребрам, и др.).

Каждый конкурс завершался объявлением правильного ответа. В обсуждении промежуточных результатов принимали участие преподаватели физики, приглашенные школьные учителя физики, а также студенты-наставники.

Критерием оценивания работ являлось правильное теоретическое обоснование физического явления в соответствии с законами физики. Обязательным условием было самостоятельное выполнение командного задания без привлечения внешних ресурсов (например, Интернет-ресурсов). Команда могла в любой момент воспользоваться помощью, которую готовы были оказать студенты-наставники старших курсов.

Совместная работа студентов разных курсов оказалась значимой для участников конкурса. В нашем исследовании мы рассматриваем наставничество среди будущих учителей физики в модели «студент – студент»: обучающиеся студенты выпускных курсов в качестве наставников помогали студентам-первокурсникам выполнять задания.

По окончании конкурса состоялось обсуждение возникших трудностей и проблем, были намечены пути их преодоления (например, участники отметили, что занимательные опыты с обычными предметами (батарейка, свеча, булавка, медный провод, гвоздь и т. д.) можно использовать как домашние опыты в самостоятельной работе школьников). «Принцип совместной оценки деятельности и рефлексии позволяет корректировать наработки студентов, выяснить, какие виды деятельности представляли для них трудности» [7, с. 110].

Проведению конкурса предшествовало тестирование студентов первого курса по адаптированной методике «Отношение к предметам» Л. Балабкиной, в ходе которого был выявлен интерес к физике на уровне «выше среднего». Данные результаты косвенно подтверждают то, что студенты приступили к выполнению всех заданий, даже если решение не было закончено. Более того, по окончании конкурса часть заданий (наиболее простых) была вынесена в качестве необязательного домашнего задания, которое не требовалось выполнять в обязательном порядке. Тем не менее, все участники выразили желание его выполнить.

До начала конкурса студентам первого курса было предложено ответить на вопросы. Их попросили отметить, что им интересно при изучении физики в вузе. Анализ ответов выявил предпочтения студентов и дал возможность получить представление о запросах первокурсников к методике обучения физике (рис. 1).

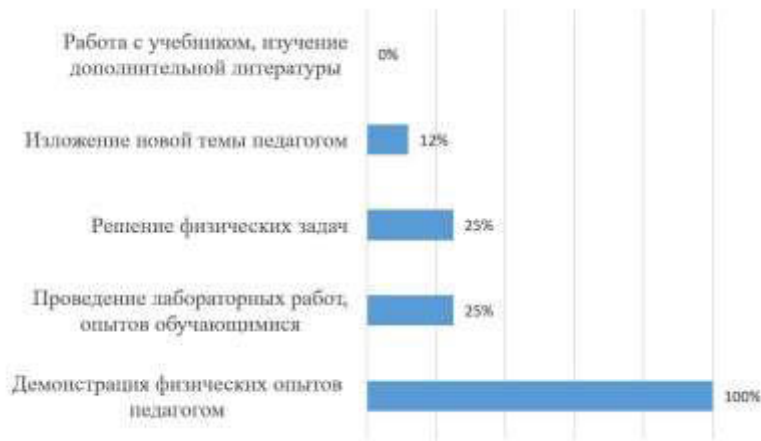


Рисунок 1 – Предпочтения студентов первого курса (будущих учителей физики) при изучении физических дисциплин

Студенты единогласно отметили, что при изучении физики их внимание привлекает демонстрация опытов преподавателем (100 %), а также им интересны самостоятельное проведение опытов и лабораторных работ (25 %), решение задач (25 %), изложение преподавателем нового материала (12 %). Отметим, что ни один студент не включил в этот список работу с учебником. Напротив, студенты отметили, что не используют дополнительную литературу в подготовке к занятиям. Полученные данные свидетельствуют о том, что в текущих условиях требуется пересмотр форм и методов обучения физике, в частности, необходимо увеличение доли востребованных у современной молодежи экспериментальных задач.

Этот вывод коррелирует с ответом на следующий вопрос. Студентов попросили предложить, что бы им хотелось добавить в содержание курса физики, чтобы сделать его более интересным для изучения. Среди поступивших ответов были названы эксперименты и опыты по разным разделам курса физики: «Механика», «Молекулярная физика», «Электродинамика», «Оптика». Например, обучающиеся отмечали, что им интересны опыты, связанные с дифракцией и преломлением света, наблюдением электромагнитных явлений.

Рассуждая над вопросом, какая форма домашнего задания для вас предпочтительна, студенты называли разные варианты. Условно их можно объединить по группам: решение задач (62 %), изготовление простых устройств или моделей (50 %), изучение опытным путем законов физики в окружающем мире (38 %). Другие ответы единичны и не меняют общей картины. Таким образом, студенты осознают значимость умения решать физические задачи и не пытаются заменить процесс изучения физики исключительно демонстрацией опытов. Основные трудности на занятиях по физике студенты также связывают с умением решать задачи, применять физические формулы, проводить расчеты. Отметим, что в качестве приоритетного домашнего задания среди представленных ответов отсутствовало изучение учебника, что возвращает нас к выводу, сделанному выше. Предпосылки недостаточного интереса школьников к учебнику по физике требуют отдельного изучения и могут быть связаны с психологическими особенностями современной молодежи.

После проведения конкурса с его участниками снова была проведена беседа. Вопросы касались оценки ими проведенного конкурса. Участники беседы отметили, что им было интересно выполнять задачи-опыты (100 %), наибольший интерес вызвали конкурсы по электродинамике (80 %). Наиболее значимыми для конкурсантов стали получение новых фактов из курса физики и выполнение заданий вместе с одноклассниками и студентами-наставниками. Для студентов первого курса важными являются совместные формы работы при выполнении конкурсных заданий при активном участии студентов старших курсов. Командная форма работы, по мнению студентов, позволила сплотить группы. Участники отметили, что наставник давал советы, вопросами направлял работу, поддерживал эмоционально и этим оказывал серьезную поддержку (о конкурсе заранее не сообщалось, и студенты к нему целенаправленно не готовились).

На вопрос «Какими должны быть опыты, чтобы заинтересовать вас?» студенты ответили, что они должны вызывать сильные эмоции, например, удивлять (100 %); содержать ответ на практическую задачу – лайфхак (42 %); проводиться совместно со студентами разных курсов в командной работе (42 %). Среди единичных ответов отметим домашние опыты. Единогласно студенты первого курса отмечают необходимость применения занимательных опытов и заданий при изучении физики (100 %) и потребность в подготовке будущих учителей к их проведению в школе (100 %). Качественная характеристика конкурса выразилась в комментариях участников: «после конкурса начал понимать законы физики», «научился работать в команде», «научился рассуждать, как физик», «научился делать простые механизмы» и др.

Для студентов старших курсов конкурс стал площадкой для апробации методических разработок конкурсных заданий. Они отметили, что интересными для них становятся эксперименты, имеющие неожиданный исход и практическую ценность. Анализ ответов наставников также выявил их интерес к совместному выполнению конкурсных заданий вместе с конкурсантами. Наиболее ценными они назвали приобретенные знания из курса физики, среди сложностей отметили отбор занимательного материала для составления конкурсных заданий. Наставники подчеркивали важность занимательных опытов по физике в формировании познавательного интереса учащихся. Участвуя в конкурсе, они получали навыки профессиональной деятельности в области подготовки конкурсных мероприятий занимательной направленности по физике, осваивали интерактивные педагогические технологии для реализации занимательных опытов и задач по физике, учились демонстрировать физические эксперименты, приобретали навыки подготовки и проведения уроков и внеклассных занятий по физике с использованием занимательных опытов. Для наставников подготовка и проведение конкурса является продолжением профессиональной деятельности в рамках региональной площадки «Талант22», написания выпускных квалификационных работ по методике использования занимательных задач в школьном курсе физики.

Выводы. Предложенная методика подготовки будущих учителей физики к экспериментальной деятельности в школе была апробирована в рамках конкурса «Физика в чемодане». В процессе подготовки будущих учителей физики к реализации занимательных опытов в школе важными являются проекты, реализуемые совместно со студентами младших курсов, направленные на подготовку и проведение таких опытов. Проведение занимательных конкурсов полезно осуществлять в условиях наставничества в модели «студент – студент». По результатам исследования можно сделать вывод о том, что использование занимательных задач-опытов в процессе обучения будущих учителей физики не только способствует предметной подготовке (участники конкурса учатся, используя законы физики, объяснять физические явления, описывать результаты физических экспериментов), но и позволяет осуществлять методическую подготовку старшекурсников,

а также формирует у будущих учителей интерес к физике. Экспертное жюри конкурса отметило достаточно высокую степень подготовки конкурсных заданий студентами старших курсов, а также увлеченное выполнение заданий участниками и их высокую заинтересованность вопросами практического применения законов физики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агибова И. М., Беджанян М. А., Федина О. В. Использование интерактивных методов обучения в подготовке будущих учителей математики и физики // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2021. – Вып. 70, ч. 1. – С. 6–13.
2. Гурина Т. А. Творческие задания на уроках физики – средство повышения уровня сформированности УУД обучающихся основной школы // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 5–14.
3. Даммер Н. Д., Ковтунович М. Г., Леонова Е. А. Подготовка будущих учителей физики к развитию способов познавательной деятельности обучающихся в виртуальной обучающей среде // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 3(68). – С. 30–45.
4. Дергунова О. Ю. Методика подготовки будущих учителей физики к обучению школьников применению физических знаний в практической деятельности // Известия ВГПУ. – 2010. – № 9. – С. 129–132.
5. Зиббер В. А. Задачи-опыты по физике : пособие для учителей физики средней школы. – Л. : Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1955. – 188 с.
6. Казначеева С. Н., Смирнова Ж. В., Казначеев Д. А. Особенности организации процесса обучения будущих учителей физики и математики в университете // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–1. – С. 163–166.
7. Кисленко Е. С. Подготовка будущих учителей физики к активизации изучения предмета учащимися основной школы и ориентации на техническое образование // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 3(192). – С. 108–114. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-3-108-114.
8. Крутова И. А., Альмашева С. С., Соловьева А. Р. Способы создания у школьников познавательного интереса к изучению физики // EESJ. – 2016. – № 1. – С. 110–112.
9. Мокляк Д. С. Изучение причин снижения познавательного интереса к физике у обучающихся школ и вузов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2, ч. 1. – С. 86–93. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-2-86-93.
10. Перельман Я. И. Занимательная физика. Книга первая. – М. : Центрполиграф, 2017. – 252 с.
11. Рымкевич О. В., Коцкович А. В., Макеев А. А. Развитие познавательного интереса у обучающихся в ходе изучения курса физики // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 114–116.
12. Фоминых С. О., Софронова Е. Ю. Некоторые аспекты подготовки будущего учителя физики к работе по развитию познавательных интересов школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 194–199. – DOI 10.37972/chgpu.2023.119.2.024.
13. Cai S., Liu C., Wang T., Liu E., Liang J.-C. Effects of learning physics using Augmented Reality on students' self-efficacy and conceptions of learning // British Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 52(1). – P. 235–251. – DOI 10.1111/bjjet.13020.
14. Michael H., Pirker J., Resch S., Bretschuh S., Gütl C. Designing VR Experiences – Expectations for Teaching and Learning in VR // Educational Technology & Society. – 2021. – Vol. 24(2). – P. 107–119.

Статья поступила в редакцию 14.11.2023

REFERENCES

1. Agibova I. M., Bedzhanyan M. A., Fedina O. V. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obucheniya v podgotovke budushchih uchitelej matematiki i fiziki // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. – Yalta : RIO GPA, 2021. – Vyp. 70, ch. 1. – S. 6–13.
2. Gurina T. A. Tvorcheskije zadaniya na urokah fiziki – sredstvo povysheniya urovnya sformirovannosti UUD obuchayushchihsya osnovnoj shkoly // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2020. – № 1. – S. 5–14.
3. Dammer N. D., Kovtunovich M. G., Leonova E. A. Podgotovka budushchih uchitelej fiziki k razvitiyu sposobov poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya v virtual'noj obuchayushchej srede // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2020. – T. 1, № 3(68). – S. 30–45.
4. Dergunova O. Yu. Metodika podgotovki budushchih uchitelej fiziki k obucheniyu shkol'nikov primeneniyu fizicheskikh znaniy v prakticheskoy deyatel'nosti // Izvestiya VGPU. – 2010. – № 9. – S. 129–132.
5. Ziber V. A. Zadachi-opyty po fizike : posobie dlya uchitelej fiziki srednej shkoly. – L. : Uchpedgiz. Leningr. otd-nie, 1955. – 188 s.

6. Kaznacheeva S. N., Smirnova Zh. V., Kaznacheev D. A. Osobennosti organizatsii processa obucheniya budushchih uchitelej fiziki i matematiki v universitete // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – № 70–1. – S. 163–166.
7. Kisenko E. S. Podgotovka budushchih uchitelej fiziki k aktivizatsii izucheniya predmeta uchashchimisya osnovnoj shkoly i orientatsii na tekhnicheskoe obrazovanie // Vestnik TGPU. – 2018. – № 3(192). – S. 108–114. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-3-108-114.
8. Krutova I. A., Al'masheva S. S., Solov'eva A. R. Sposoby sozdaniya u shkol'nikov poznavatel'nogo interesa k izucheniyu fiziki // EESJ. – 2016. – № 1. – S. 110–112.
9. Moklyak D. S. Izuchenie prichin snizheniya poznavatel'nogo interesa k fizike u obuchayushchisya shkol i vuzov // Prepodavatel' XXI vek. – 2021. – № 2, ch. 1. – S. 86–93. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-2-86-93.
10. Perel'man Ya. I. Zanimatel'naya fizika. Kniga pervaya. – M. : Centrpoligraf, 2017. – 252 s.
11. Rymkevich O. V., Kockovich A. V., Makeev A. A. Razvitie poznavatel'nogo interesa u obuchayushchisya v hode izucheniya kursa fiziki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2021. – № 1(86). – S. 114–116.
12. Fominyh S. O., Sofronova E. Yu. Nekotorye aspekty podgotovki budushchego uchitelya fiziki k rabote po razvitiyu poznavatel'nyh interesov shkol'nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – S. 194–199. – DOI 10.37972/chgpu.2023.119.2.024.
13. Cai S., Liu C., Wang T., Liu E., Liang J.-C. Effects of learning physics using Augmented Reality on students' self-efficacy and conceptions of learning // British Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 52(1). – P. 235–251. – DOI 10.1111/bjet.13020.
14. Michael H., Pirker J., Resch S., Brettschuh S., Gütl C. Designing VR Experiences – Expectations for Teaching and Learning in VR // Educational Technology & Society. – 2021. – Vol. 24(2). – P. 107–119.

The article was contributed on November 14, 2023

Сведения об авторах

Макарова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории интерактивных педагогических технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3591-0875>, fmfmak.on@mail.ru

Еремеев Евгений Алексеевич – старший преподаватель кафедры математики, физики, информатики Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1100-2744>, jonny-english-007@mail.ru

Author Information

Makarova, Olga Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Senior Researcher of the Research Laboratory of Interactive Pedagogical Technologies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3591-0875>, fmfmak.on@mail.ru

Eremeev, Evgeny Alekseevich – Senior Lecturer of the Department of Mathematics, Physics, Informatics, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1100-2744>, jonny-english-007@mail.ru

А. Н. Моисеев¹, А. Г. Маркелов²

**К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России),
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье предлагается пересмотреть отдельные стороны состояния юридического образования в России. Пересмотр обозначенных в работе аспектов образовательной политики необходим в целях модернизации и повышения профессионального образования, мастерства и навыков, качества выпускников юридических вузов и ссузов с учетом отечественного и зарубежного опыта, а также имеющихся современных проблем и потребностей следственно-судебной практики. В работе использована совокупность общенаучных методов теоретического познания, общелогических методов и приемов исследования, историко-правового метода, а также последовательной диалектики изучения состояния юридического образования. В результате исследования авторы приходят к выводу о наличии системных «сбоев» в работе подготовки юридических кадров. Это связано и с условиями перехода сферы профессионального образования к рыночным отношениям, и слабостью теоретической подготовки будущих специалистов в области юриспруденции. Отдельно выделяются, с одной стороны, кадровый голод в преподавателях юридического профиля, с другой – низкая квалификация преподавателей юридических вузов. Научная и практическая значимость исследования обуславливаются тем, что для совершенствования образовательных практик авторы предлагают направить усилия на создание необходимых условий для осуществления «прорыва» в деле подготовки специалистов для правоохранительных органов, реализовав эти усилия в формате работы на специальных ситуационных площадках.

Ключевые слова: *юридическое образование, специалист, правоохранительные и судебные органы, следственно-судебная практика, специальная ситуационная площадка, профориентационный центр*

A. N. Moiseev¹, A. G. Markelov²

**ON THE ISSUE OF REFORMING RUSSIAN LEGAL EDUCATION:
SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF TRAINING OF PERSONNEL
FOR LAW ENFORCEMENT AGENCIES**

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of the Russian Federation),
Kazan, Russia*

Abstract. The article proposes to review certain aspects of the state of legal education in Russia. The revision of the aspects of educational policy outlined in the work is necessary in order to modernize and improve professional education, skills and abilities, the quality of training of graduates of law universities and secondary specialized colleges, taking into account Russian and foreign experience, as well as the existing modern problems and needs of investigative and judicial practice. The authors use a combination

of general scientific methods of theoretical cognition, general logical methods and research techniques, historical and legal method, as well as existing modern problems and needs of investigative and judicial practice. The work uses a set of general scientific methods of theoretical cognition, general logical methods and techniques of research, historical and legal method, as well as a consistent dialectic of studying the state of legal education. As a result of the study, the authors come to the conclusion that there are systemic “failures” in the work of training of legal personnel. This is also due to the conditions of transition to market relations in the field of vocational education and the weakness of theoretical training of future specialists in the field of jurisprudence. There is, on the one hand, the shortage of legal teachers and, on the other hand, the low qualification of law school teachers. The scientific and practical significance of this study is due to the fact that in order to improve educational practices, the authors propose to direct efforts to create the necessary conditions for the implementation of a “breakthrough” in the training of specialists for law enforcement agencies by implementing these efforts in the format of work on special situational platforms.

Keywords: *legal education, specialist, law enforcement and judicial agencies, investigative and judicial practice, special situational platform, career guidance center*

Введение. Некоторые актуальные предложения о необходимости реформирования современного образования были озвучены Президентом Российской Федерации В. В. Путиным на ежегодной большой пресс-конференции с журналистами в декабре 2018 года. В частности, глава государства отметил, что перед нашей страной стоят «непростые и сложные задачи: и нам нужно не просто их решать, как обычно, в текущем режиме, а нам нужно осуществить прорыв, рывок, и мы можем это сделать, у нас есть для этого все основания так считать и добиться такого результата» [7].

Развитие отечественного права и правоохранительной системы в целом невозможно без подготовки высококвалифицированных юристов, которые в современных условиях должны постоянно быть готовыми к различным вызовам, учитывать происходящие социально-экономические преобразования в стране, в конечном итоге, дать решительный отпор современной преступности. В этих непростых условиях наступает пора, когда время диктует необходимость пересмотра отдельных механизмов получения традиционного юридического образования в России. Учитывая богатый исторический опыт становления и развития отечественного образования, а также стремительный рост научно-технического прогресса, сегодня можно найти все основания для пересмотра и оптимизации современного механизма получения юридического образования, что, в конечном итоге, позволит сделать нашу правовую и правоохранительную систему более сильной и защищенной.

В настоящее время правовой основой реформирования юридического образования в России является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [15], в котором определяются ключевые положения, связанные с назначением, сущностью и порядком получения современного образования в стране. Считаем, что зафиксированные в этом законе отдельные установки полностью применимы к анализу и совершенствованию современного юридического образования в России.

Взгляды к реформированию современного юридического образования отражены в отдельных исследованиях российских и зарубежных авторов, причем большая часть из них посвящена частным вопросам методики преподавания юридических дисциплин [2], [13], методам наукометрии в юридическом образовании и науке [8], [15], [16], [17], [18], опыту применения интерактивных форм и методов в юридическом образовании [19], а также общим и абстрактным рассуждениям о некоторых проблемах подготовки специалистов-юристов и повышения уровня юридического образования [3], [4], [5], [6], [11], [14].

При всем этом, анализируя и давая общую оценку степени научной разработанности проблемы состояния механизма юридического образования в России, необходимо

выделить несколько существенно важных обстоятельств. Во-первых, при всем объеме и значимости имеющихся работ по данной проблематике они не являются исчерпывающими по изученности нынешнего состояния юридического образования, не учитывают социально-экономические преобразования в стране, в том числе насущные потребности правоохранительной системы в борьбе с современной преступностью. Во-вторых, новых исследований по системному анализу рассматриваемой в статье проблемы не так уж много, к тому же они охватывают лишь отдельные (фрагментарные) направления изучения состояния юридического образования. В-третьих, анализ изучения отдельных вопросов состояния юридического образования в основном содержит эмоциональные оценки и не всегда имеет четкие выводы и обоснования закономерностей состояния и развития современного высшего юридического образования в нашей стране.

Цель настоящего исследования – указать основания для пересмотра положений современной отечественной системы подготовки специалистов для правоохранительных органов и продемонстрировать возможности ее усовершенствования с учетом новых социально-экономических преобразований и потребностей следственно-судебной практики.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях назрела очевидная необходимость пересмотра действующего механизма получения юридического образования в России. В этой связи авторами проведен комплексный анализ сложившейся ситуации и предложен ряд конструктивных идей для оптимизации действующего механизма получения юридического образования в стране, позволяющая, в конечном итоге, подготовить высококвалифицированных специалистов для правоохранительных органов.

Материал и методы исследования. Непосредственным материалом для проведения исследования послужили имеющиеся труды, научные публикации, результаты анкетирования и интервьюирования, раскрывающие вопросы современного состояния и развития юридического образования в России, а также личный опыт работы авторов в должности преподавателей. Методологической базой исследования стали общие и частные научные методы познания объективной реальности (состояния высшего юридического образования). Применение диалектического метода позволило исчерпывающе изучить отдельные нормы, обеспечивающие формирование юридического образования в нашей стране. Кроме того, в работе использованы сравнительно-правовой, логико-юридический, конкретно-социологический, исторический методы исследования, которые позволили обеспечить полноту, достоверность и объективность проведенного исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Очевидно, что поставленная в исследовании цель может быть достигнута только при системном анализе ситуации и оценке современного состояния юридического образования, выработке комплекса соответствующих мер по его совершенствованию. В целом, по мнению авторов, ситуация в этой части не совсем критичная, но вызывают тревогу отдельные симптомы, в частности:

Первый симптом. В современных условиях, вызванных рыночными отношениями в системе образования, российским учебным заведениям, в том числе и юридического профиля, помимо своего основного предназначения, предоставлено отдельное право зарабатывать «денюжку» для дальнейшего функционирования и развития. В этой ситуации на рынке образовательных услуг у многих желающих появилась реальная возможность «приобретения» юридического образования по любой специальности без каких бы то ни было проблем, включая отсутствие реального конкурсного отбора. Складывается нездоровая ситуация, когда, заплатив в «кассу» учебного заведения определенную сумму, можно получить соответствующий диплом государственного образца о юридическом образовании по любой выбранной специальности. Кроме того, порочной и губительной для авторитета профессии юриста практикой становится набор студентов под давлением «сверху» представителей административного корпуса, не имеющих отношения к образованию,

но обладающих достаточной властью в системе разрешительного управления и контроля за юридическими лицами.

Второй симптом. Слабый и (или) недостаточно высокий уровень получения абитуриентами довузовского, в том числе среднего общего, образования [10], отсутствие заинтересованности и прямой связи современной средней школы с соответствующими учебными заведениями по конкретным программам, условиям и требованиям поступления. Сегодня перед школьником стоит одна основная задача: любым способом по окончании средней общеобразовательной школы сдать Единый государственный экзамен (ЕГЭ) или Основной государственный экзамен (ОГЭ);

Третий симптом. Дефицит высококвалифицированных кадров профессорско-преподавательского состава в области юриспруденции, которые способны учитывать концепцию государственной политики в области борьбы с современной преступностью, бдительно за социально-экономическими преобразованиями в стране, мониторить действующее законодательство и правоприменительную практику [6]. Как показывает личный опыт работы авторов, во многих учебных заведениях, в том числе среднего профессионального и высшего образования, преподавателями являются лица моложе 25–30 лет, как правило, окончившие эти учебные заведения и не имеющие никакого практического опыта.

Четвертый симптом. Несмотря на то, что Президент Российской Федерации В. В. Путин в 2020 году дал поручение обеспечить широкий бесплатный доступ к высшему образованию, количество выделяемых государством бюджетных мест на юридические специальности остается очень низким. Например, такому опорному региональному вузу, как Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, на юридические направления подготовки (по профилям «Гражданское право», «Государственное право», «Уголовное право») ежегодно выделяется около 10–15 бюджетных мест [12].

Пятый симптом. Низкий профессиональный и квалификационный уровень преподавателей юридических дисциплин. Как показывает анализ, около 30–40 % учебных занятий по дисциплинам юридического профиля проводятся преподавателями, не имеющими базового юридического образования, не обладающими профессиональными компетенциями и определенными навыками в этой области. Встречаются парадоксальные случаи, когда специальные уголовно-правовые дисциплины ведут ученые в области биологических, педагогических, философских и других наук, но никак не юридических [12].

Шестой симптом. Морально устаревшая техника и низкое материально-техническое оснащение учебных заведений. В юридических вузах зачастую отсутствуют современные специальные технико-криминалистические и профессиональные средства обучения, ситуационные центры, полигоны, специальная литература по профилю подготовки, средства информационного обеспечения, включая интернет и средства связи с практическими работниками правоохранительных органов. Анализ показывает, что средняя реальная техническая укомплектованность учебного заведения составляет около 20 % (один устаревший криминалистический чемодан), хотя «на бумаге» вроде как все имеется [10].

Седьмой симптом. Низкое финансирование и социальное обеспечение педагогических работников государственных учебных заведений, в том числе материальное стимулирование, что, в конечном итоге, снижает мотивацию к осуществлению учебно-воспитательного процесса и вынуждает искать источники дополнительного заработка в другом месте. Как подтверждает анализ, заработная плата штатного преподавателя вуза с учетом деления основной ставки пополам – 0,5 (основная ставка) и 0,5 (совместительство) – составляет около 30–35 тысяч рублей. При этом среднее стимулирование по итогам работы за месяц – около 2 тысяч рублей. По этой причине можно наблюдать картину, когда один и тот же преподаватель числится в 3–5 вузах и работает на различных должностях [12].

Это не все, а лишь малая часть выявленных нами болезненных симптомов, которые лежат на поверхности современного юридического образования. Потребность в высокопрофессиональных специалистах и их дефицит сегодня очень велики, о чем свидетельствует очередное «болезненное» интервью «Российской газете» председателя Следственного комитета Российской Федерации А. И. Бастрыкина, констатирующего факт кадрового «голода» в специалистах по расследованию преступлений в сфере медицины, высоких технологий, преступлений, совершенных несовершеннолетними лицами, организованными преступными группами, а также отсутствие специалистов по вопросам осуществления федерального и международного (межгосударственного) розыска [1]. Явный отток кадров наблюдается и в системе МВД России, который в некоторых регионах достигает до 40 %. Авторами статьи был проведен экспресс-опрос, имеющий целью выявить основные причины оттока кадров из системы МВД Российской Федерации. В опросе приняли участие 200 сотрудников правоохранительных органов, обучающихся по заочной форме в Чувашском государственном университете имени И. Н. Ульянова, Чебоксарском институте (филиале) Московского политехнического университета, Казанском институте (филиале) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России). Таким образом, география исследования охватывает четыре региона: Чувашскую Республику, Республику Татарстан, Нижегородскую область и Республику Марий Эл.

На просьбу определить главные причины ухода специалистов со службы 100 % респондентов назвали низкую заработную плату, 98 % – бюрократическую и «бумаготворческую» загруженность, 95 % – ненормированный рабочий день, 89 % указали на неблагоприятные условия труда и повышенные требования со стороны руководства, 87 % респондентов обратили внимание на серьезную ответственность, необходимость рисковать жизнью и здоровьем и «почти нулевой» престиж и авторитет службы, 83 % обозначили проблему отсутствия квалифицированных наставников и опытных руководителей, 77 % заявили о недостатке необходимых знаний и умений.

Стоит также отметить, что после проведенной в 2011 году реформы МВД России были значительно сокращены специализированные учебные заведения системы МВД России, готовящие своих выпускников для непосредственной работы в правоохранительных органах.

Достичь положительных результатов в деле подготовки высококвалифицированных специалистов для правоохранительных органов, по нашему мнению, реально возможно. Для этого необходимо использовать все имеющиеся современные формы, средства и методы профессионального обучения, в том числе выполнение целевых заказов по подготовке соответствующих специалистов – юристов для правоохранительных органов. Непосредственное решение данной проблемы возможно осуществить на определенных и специальных ситуационных площадках, где должна быть сосредоточена мощная образовательная и инновационная платформа подготовки специалистов для правоохранительных органов. Ее эффективность и функциональность доказаны в некоторых учебных заведениях юридического профиля, где прослеживается явная связь учебного заведения и заказчика – правоохранительного органа [20], [4], [18].

Подобная идея закреплена и в статье 56 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «гражданин, поступающий на обучение по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования либо обучающийся по соответствующей образовательной программе, вправе заключить договор о целевом обучении с федеральным государственным органом, органом государственной власти субъекта Российской Федерации, органом местного самоуправления, юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем» [15]. В этой связи считаем необходимым отметить, что сложившуюся болезненную ситуацию с юридическим образованием,

в том числе связанную с «кадровым голодом», возможно решить путем целевого набора с последующим трудоустройством в правоохранительных органах.

Выводы. В целях реализации законодательных идей, модернизации и повышения профессионального образования, качества выпускников с учетом современных вызовов и потребностей, ощутимых проблем и трудностей следственно-судебной практики, а также реализации наставлений Президента РФ считаем необходимым направить усилия на совершение инновационного образовательного прорыва в деле подготовки специалистов для правоохранительных органов. Осуществить задуманное и развить имеющийся задел возможно на специальных ситуационных площадках юридических вузов, а именно:

1. Современный юридический факультет (отделение) обязан участвовать в выполнении главного предназначения юридического образования – подготовки высококвалифицированных специалистов для нужд и потребностей правоохранительных органов. Поэтому обучение на юридическом факультете, прежде всего, должно быть направлено на достижение высокого уровня теоретической и практической, в том числе профессиональной, подготовки студентов по преподаваемым юридическим дисциплинам и введение необходимых профессиональных дисциплин специального, в том числе уголовно-правового и административного, профиля [9].

2. Фундамент теоретического обучения студентов юридических вузов (сузов) и получения необходимых профессиональных навыков должны составлять прочный механизм нормотворчества [16], [17], а также актуальная и сложившаяся в современных условиях следственно-судебная практика, изученная уголовной, уголовно-процессуальной и криминалистической науками. В этих условиях предлагаем следующую современную концепцию: «следственно-судебная практика – юридическая наука – учебная и специальная дисциплина». При этом принижение значимости юридической науки может отрицательно сказаться на подготовке высококвалифицированных специалистов для работы в правоохранительных органах.

3. Деятельность правоохранительных органов в современный период реально характеризуется противоречивостью правоприменения, вызванной постоянно меняющимся законодательством, а также большой текучестью кадрового потенциала, что не обеспечивает их высокий профессиональный уровень, направленный на борьбу с преступностью. В этих непростых условиях деятельность юридических учебных заведений не может не быть избирательной, критически осмысленной, преломленной через призму научного знания.

4. Пока существуют теория уголовной и уголовно-процессуальной науки, всегда будет присутствовать проблема разрыва между ней и непосредственной следственно-судебной практикой. В этой связи предлагаем все практические занятия проводить на базе правоохранительных органов, где будущий выпускник впоследствии будет трудоустроен. Подобными действиями мы минимизируем разрыв между практической теорией и следственно-судебной практикой. Кроме того, пилотным проектом будет создание института заказных специалистов для правоохранительных органов, в частности, в рамках обязательного оформления договора между учебным заведением и правоохранительным органом.

5. В целях привития необходимых навыков и профессионального мастерства в учебных заведениях юридического профиля, где студентов с первых дней знакомят с будущей деятельностью в правоохранительных органах, необходимо создать несколько профильных и специальных кафедр (из компетентных творческих педагогов с опытом работы не менее 10 лет в правоохранительных органах), которые бы несли персональную ответственность за подготовку будущих специалистов для правоохранительных органов.

6. Необходимо пересмотреть условия набора на юридический факультет абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов, в том числе лиц с психическими и физическими отклонениями), в противном случае в будущем не исключена ситуация,

когда мы можем получить специалистов, не способных по своему состоянию здоровья выполнять профессиональные обязанности и бороться с преступностью.

7. Современный преподаватель юридического вуза (ссуза) обязан осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне и иметь практический стаж работы в правоохранительных или судебных органах не менее 10 лет.

8. Отдельным инновационным, приоритетным и мощным образовательным прорывом в деле подготовки высокопрофессиональных специалистов для правоохранительных органов послужат следующие авторские предложения:

- использование в обязательном порядке на учебных занятиях современных инновационных электронных технологий и частных методик, в том числе компьютерных программ и передвижных специальных лабораторий;

- ежегодное обязательное проведение со студентами во взаимосвязи с практическими работниками различных викторин, конкурсов, фестивалей, олимпиад, деловых игр с включением их в рабочие учебные планы и расписания, согласованные с будущими работодателями;

- обязательное использование онлайн-трансляций, прослушивание (просмотр) и системный анализ проведенных судебных заседаний по уголовным делам.

Для реализации данных идей предлагаем на специальных ситуационных площадках учебных заведений юридического профиля создать мощные судебные и следственно-криминалистические профориентационные центры подготовки специалистов для правоохранительных органов, оснащенные современным техническим и цифровым оборудованием. В рамках таких профориентационных центров можно осуществлять подготовку, переподготовку, повышение квалификации практических работников правоохранительных органов, а также проводить на постоянной основе совместные круглые столы, семинары-совещания по различным проблемам следственно-судебной практики, реализовать возможность получения экспертами необходимых экспертных допусков (сертификатов), в которых так нуждаются правоприменители.

Таким образом, указанные предложения позволяют в полном объеме осуществить мощный образовательный, в том числе инновационный, прорыв в деле подготовки специалистов для правоохранительных органов и достичь желаемых результатов, что, в конечном итоге, даст возможность реализовать все предложения Президента России, а также непосредственно исполнить законодательную волю, изложенную в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бастрыкин А. И. В СКР создаются новые специализированные подразделения // Российская газета. – 2019. – № 7764 от 14 января.
2. Берлявский Л. Г., Власов А. И. Методы наукометрии в юридическом образовании и науке // Юридическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 21–24.
3. Горбачева С. В. Профессиональное правосознание и юридическое образование в условиях правового государства // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2023. – № 1(61). – С. 203–205.
4. Доброхотова Е. Н. О реформах юридического образования на рубеже тысячелетий и обогащении методов преподавания трудового права // Российское трудовое право на рубеже тысячелетий. Всероссийская научная конференция : сборник материалов ; Санкт-Петербургский университет, юридический факультет / под ред. Е. Б. Хохлова, В. В. Коробченко. – СПб., 2001. – С. 201–213.
5. Драгомирова Е. А. Юридическое образование как составная часть единой российской системы высшего образования // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 7. – С. 21–25.
6. Дудырев Ф. Ф., Малков В. П. Реформа юридического образования: какой она виделась 100 лет назад? // Юридическое образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 33–40.
7. Ежегодная большая пресс-конференция Президента РФ Владимира Путина // Российская газета. – 2018. – № 7749 от 20 декабря.

8. Ефименко Л. А. Компетентностный подход в юридическом образовании // Юридический вестник Кубанского государственного университета. – 2014. – № 4(21). – С. 11–14.
9. Загидуллин Р. А. Основные принципы и направления реформы юридического образования в Российской Федерации // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы Четвертой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иркутск, 2019. – С. 169–174.
10. Камышанский В. П. О юридическом образовании и профессии юриста в России // Власть закона. – 2010. – № 2. – С. 16–26.
11. Мажорина М. В. Юридическая инноватика и юридическое образование // Lex Russica (Русский закон). – 2023. – Т. 76, № 4(197). – С. 9–17.
12. Маркелов А. Г. О роли криминалистической лаборатории в системе высшего юридического образования по подготовке высококвалифицированных кадров // Первые Чебоксарские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения, посвященные 100-летию образования экспертно-криминалистической службы в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации : сборник материалов Всероссийской научно-практической видеоконференции. – Чебоксары, 2019. – С. 169–178.
13. Моисеев А. Н., Васильева Е. В. Методика обучения правовым дисциплинам : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – 167 с.
14. Муртазалиев А. М. Проблемы юридического образования и обеспечения качества подготовки юристов в региональном видении // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. – 2021. – Т. 40, № 4. – С. 7–16.
15. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ 31.12.2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
16. Ронжина Н. В., Ронжин И. В. Проблемы научного образования в контексте современного нормотворчества и перспективы его развития // Актуальные проблемы социального и профессионально-экономического вхождения молодежи в региональную общественно-производственную среду : материалы Международной научно-практической конференции / отв. за вып. Л. П. Пачикова, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург, 2017. – С. 61–68.
17. Тамочкина О. А. Развитие творческого потенциала личности как фактор оптимизации профессиональной подготовки выпускников вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 4(31). – С. 47–52.
18. Фадеев В. И. О новых подходах к преподаванию конституционного и муниципального права в условиях уровня образования // Конституционное и муниципальное право. – 2013. – № 4. – С. 31–36.
19. Шутова В. Н. Опыт применения интерактивных форм и методов в юридическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 171.
20. Legal education in the context of Russian legal culture Sinjukov // V. N. Journal of Russian Law. – 2009. – № 7(151). – P. 31–44.

Статья поступила в редакцию 04.10.2023

REFERENCES

1. Bastrykin A. I. V SKR sozdayutsya novye specializirovannye podrazdeleniya // Rossijskaya gazeta. – 2019. – № 7764 ot 14 yanvarya.
2. Berlyavskij L. G., Vlasov A. I. Metody naukometrii v yuridicheskom obrazovanii i nauke // Yuridicheskoe obrazovanie i nauka. – 2015. – № 3. – S. 21–24.
3. Gorbacheva S. V. Professional'noe pravosoznanie i yuridicheskoe obrazovanie v usloviyah pravovogo gosudarstva // Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii. – 2023. – № 1(61). – S. 203–205.
4. Dobrohotova E. N. O reformah yuridicheskogo obrazovaniya na rubezhe tysyacheletij i obogashchenii metodov prepodavaniya trudovogo prava // Rossijskoe трудовое право na rubezhe tysyacheletij. Vserossiyskaya nauchnaya konferenciya : sbornik materialov ; Sankt-Peterburgskij universitet, yuridicheskij fakul'tet / pod red. E. B. Hohlova, V. V. Korobchenko. – SPb., 2001. – S. 201–213.
5. Dragomirova E. A. Yuridicheskoe obrazovanie kak sostavnaya chast' edinoj rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2023. – № 7. – S. 21–25.
6. Dudyrev F. F., Malkov V. P. Reforma yuridicheskogo obrazovaniya: kakoj ona videlas' 100 let nazad? // Yuridicheskoe obrazovanie i nauka. – 2003. – № 3. – S. 33–40.
7. Ezhegodnaya bol'shaya press-konferenciya Prezidenta RF Vladimira Putina // Rossijskaya gazeta. – 2018. – № 7749 ot 20 dekabrya.
8. Efimenko L. A. Kompetentnostnyj podhod v yuridicheskom obrazovanii // Yuridicheskij vestnik Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 4(21). – S. 11–14.

9. Zagidulin R. A. Osnovnye principy i napravleniya reformy yuridicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // *Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya: opyt i puti resheniya* : materialy Chetvertoj Vse-rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Irkutsk, 2019. – S. 169–174.
10. Kamyshanskij V. P. O yuridicheskom obrazovanii i professii yurista v Rossii // *Vlast' zakona*. – 2010. – № 2. – S. 16–26.
11. Mazhorina M. V. Yuridicheskaya innovatika i yuridicheskoe obrazovanie // *Lex Russica (Russkij zakon)*. – 2023. – T. 76, № 4(197). – S. 9–17.
12. Markelov A. G. O roli kriminalisticheskoy laboratorii v sisteme vysshego yuridicheskogo obrazovaniya po podgotovke vysokokvalificirovannyh kadrov // *Pervye Cheboksarskie ugolovno-processual'nye i kriminalisticheskie chteniya, posvyashchennye 100-letiyu obrazovaniya ekspertno-kriminalisticheskoy sluzhby v sisteme Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii* : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj videokonferencii. – Cheboksary, 2019. – S. 169–178.
13. Moiseev A. N., Vasil'eva E. V. Metodika obucheniya pravovym disciplinam : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023. – 167 s.
14. Murtazaliev A. M. Problemy yuridicheskogo obrazovaniya i obespecheniya kachestva podgotovki yuristov v regional'nom videnii // *Yuridicheskij vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2021. – T. 40, № 4. – S. 7–16.
15. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ // *Sobranie zakonodatel'stva RF 31.12.2012*. – № 53 (ch. 1). – St. 7598.
16. Ronzhina N. V., Ronzhin I. V. Problemy nauchnogo obrazovaniya v kontekste sovremennogo normotvorchestva i perspektivy ego razvitiya // *Aktual'nye problemy social'nogo i professional'no-ekonomicheskogo vhozhdeniya molodezhi v regional'nyu obshchestvenno-proizvodstvennyu sredu* : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / otv. za vyp. L. P. Pachikova, F. T. Hamaturov. – Ekaterinburg, 2017. – S. 61–68.
17. Tamochkina O. A. Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti kak faktor optimizacii professional'noj podgotovki vypusnikov vuzov // *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. – 2017. – № 4(31). – S. 47–52.
18. Fadeev V. I. O novyh podhodah k prepodavaniju konstitucionnogo i municipal'nogo prava v usloviyah urovnevnogo obrazovaniya // *Konstitucionnoe i municipal'noe pravo*. – 2013. – № 4. – S. 31–36.
19. Shutova V. N. Opyt primeneniya interaktivnyh form i metodov v yuridicheskom obrazovanii // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2016. – № 4. – S. 171.
20. Legal education in the context of Russian legal culture Sinjukov // V. N. *Journal of Russian Law*. – 2009. – № 7(151). – P. 31–44.

The article was contributed on October 4, 2023

Сведения об авторах

Моисеев Андрей Николаевич – кандидат политических наук, доцент кафедры экономики, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0871-916X>, pompea.rim@yandex.ru

Маркелов Александр Геннадьевич – кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0595-245X>, MarkelovAleksandr@yandex.ru

Author Information

Moiseev, Andrey Nikolaevich – Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0871-916X>, pompea.rim@yandex.ru

Markelov, Aleksandr Gennadyevich – Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Criminal Process and Criminalistics, All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of the Russian Federation), Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0595-245X>, MarkelovAleksandr@yandex.ru

УДК 378.637:[371.13:004.9]

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.015

И. О. Петрищев, А. Р. Сибирева, В. В. Сибирев

ТЕХНОПАРК УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОЦЕСС ВНЕДРЕНИЯ

*Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

Благодарность

Настоящая работа выполнена в рамках проекта «Педагогические технопарки как ядро технологического развития университетского комплекса педагогических вузов» (регистрационный номер 1023012300049-3-5.3.1) государственного задания Министерства просвещения РФ.

Аннотация. При поддержке Министерства просвещения Российской Федерации с 2022 года в педагогических вузах страны открыты технопарки, представляющие собой образовательное пространство, обеспеченное высокотехнологичным оборудованием. В связи с этим возникла проблема – отсутствие научно-методических разработок по управлению процессами внедрения, функционирования и развития технопарков. Актуально внедрение технопарка как части информационно-образовательного пространства вуза, что требует осознанного проектирования процесса внедрения. В основе исследования – результаты теории управления, инноватика, системный, процессный, синергетический подходы, анализ практики построения информационно-образовательного пространства и внедрения технопарка Ульяновского государственного педагогического университета. В статье на основе системного и процессного подходов описана система «Технопарк как часть информационно-образовательного пространства вуза», элементами которой являются процессы стадий внедрения и стабильного функционирования технопарка. Произведена типизация процессов и соответствующих информационных потоков. Каждый процесс разделен на этапы в соответствии с последовательно реализуемыми функциями управления (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной). Деление горизонтальных и вертикальных информационных потоков на этапы, отвечающие функциям управления, создает четкую структуру при описании кажущихся хаотичными процессов становления системы. Описаны мероприятия и управленческие действия каждого этапа.

В статье сделан вывод о том, что процессный подход при проектировании системы «Технопарк как часть информационно-образовательного пространства вуза» позволяет описать систему в динамике, закладывает перспективы ее развития. Результаты исследования могут быть использованы в качестве теоретической основы для проекта внедрения, функционирования и развития технопарка как части информационно-образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: *технопарк, информационно-образовательное пространство, процесс, информационный поток, управление*

I. O. Petrishchev, A. R. Sibireva, V. V. Sibirev

TECHNOPARK OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES AS PART OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE PROCESS OF IMPLEMENTATION

I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Acknowledgement

The work was carried out within the framework of the Project “Pedagogical Technology Parks as the Core of Technological Development of the University Complex of Pedagogical Universities” (Registration Number 1023012300049-3-5.3.1) of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation.

Abstract. Technoparks have been opened in Russian pedagogical universities since 2022 with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation. Technoparks are an educational space provided with high-tech equipment. In this regard, there arises a problem of the lack of scientific and methodological developments to manage the processes of implementation, functioning and development of technoparks. It is relevant to introduce technopark as a part of information and educational space of the university, which requires conscious development of the implementation process. The research is based on the results of management theory, innovation, system, process, synergetic approaches, analysis of the practice of developing the information and educational space and introduction of the technopark in I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University.

The article describes the system “Technopark as a part of the information and educational space of the university” on the basis of system and process approaches. The elements of the system are the processes of the stages of implementation and stable functioning of the Technopark. The processes and corresponding information flows have been typified. Each process is divided into stages in accordance with consistently implemented management functions (information-analytical, motivational-target, planning-prognostic, organizational-executive, control-diagnostic, regulatory-correctional). The division of horizontal and vertical information flows into stages corresponding to management functions creates a clear structure, when describing the seemingly chaotic processes of system formation. The activities and management actions of each stage are described.

The article concludes that the process approach to the design of the “Technopark as a part of the information and educational space of the university” system makes it possible to describe the system in dynamics and lays down the prospects for its development. The results of the study can be used as a theoretical basis for the project of implementation, functioning and development of technopark as a part of the information and educational space of the university.

Keywords: *technology park, information and educational space, process, information flow, management*

Введение. В российских педагогических вузах с 2022 г. в рамках реализации комплексной программы «Учитель будущего поколения России» при поддержке Министерства просвещения РФ начали открываться технопарки универсальных педагогических компетенций, оснащенные современным оборудованием. Становясь частью информационно-образовательной среды вузов, они призваны сформировать высокотехнологичную базу для «эффективной практической междисциплинарной подготовки будущих педагогов» [7].

За рубежом технопарки появились в середине XX века. Они создавались в целях технологического развития промышленности на основе привлечения академической науки [16]. Созданная в технопарках среда как элемент инфраструктуры изучалась в трудах А. Laspià [17], J. Guadix [15], W. K. B. Ng [18]. Эффективность управления технопарками исследовалась в работе J. A. Ribeiro [19]. Опыт функционирования технопарков

на территории Чехии представлен в исследовании J. Steruska [20]. В работах L. Batagan [14], N. Wei [21] установлено влияние современных технологий на высшее образование, обосновано введение технологических решений в образовательный процесс.

В отечественной литературе социальный заказ на исследования, связанные с технопарками педагогических вузов, возник в 2022 году вместе с их появлением. В. Е. Евдокимова, А. В. Перфильева [2], Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин [5] изучают возможности формирования универсальных педагогических компетенций на базе технопарков. В. Е. Евдокимова, Н. Н. Устинова [3] рассматривают технопарк как современное профессионально ориентированное развивающее пространство. Появляются статьи, в которых изучаются возможности высокотехнологичного оборудования технопарков в преподавании отдельных дисциплин (информатики [2], технологии [12], химии и физики [9] и др.).

Вместе с тем проблемой является отсутствие методологического сопровождения, в частности, процесса внедрения технопарка. Описание взаимодействия и взаиморазвития систем «технопарк – информационно-образовательная среда», «технопарк – основные процессы вуза» стало бы теоретической основой внедрения и функционирования технопарков.

Цель нашей работы – описать на основе системного и процессного подходов систему «Технопарк как часть информационно-образовательного пространства вуза», процессы становления и функционирования этой системы, этапы и мероприятия указанных процессов.

Актуальность исследуемой проблемы. Технопарки универсальных педагогических компетенций, обеспеченные высокотехнологичным оборудованием, станут частью информационно-образовательной среды вузов (ИОС), развитие которой – актуальная задача сегодняшнего дня.

Включение технопарка в ИОС вуза требует работы по внедрению инноваций, преодолению «инновационных барьеров», проектированию процессов стадий внедрения и стабильного функционирования системы, соответствующей управленческой деятельности. В настоящий момент востребованы теоретические исследования, анализ и обобщение опыта внедрения технопарков, методическое сопровождение процесса внедрения.

Материал и методы исследования. При описании системы «Технопарк как часть информационно-образовательного пространства вуза» мы используем системный, процессный, синергетический подходы, результаты теории инноваций, теории управления. Исследование проведено на основе анализа опыта внедрения технопарка Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (УлГПУ), теории и практики построения ИОС образовательных учреждений. Методы исследования: классификация, систематизация, анализ, синтез, обобщение информации.

Результаты исследования и их обсуждение.

1. В современной литературе не существует единого мнения по поводу толкования термина «информационно-образовательная среда». ИОС определяется как «сфера деятельности...» [1], «совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса» [4]; некоторые определения ИОС основаны на перечислении ее компонентов [8]. Изучением ИОС занимались М. И. Башмаков, Г. Д. Дылян, Е. О. Иванова, О. А. Ильиченко, И. М. Осмоловская, С. Н. Поздняков, Э. С. Ратобильская, Н. А. Резник, М. С. Цветкова и др. (см. [1], [4], [13] и др.).

Мы в своей работе используем следующее определение: «ИОС – это совокупность условий, связанных с созданием, переработкой, хранением, передачей, представлением информации, в которых разворачивается образовательный процесс и с которыми вступают во взаимодействие субъекты образовательного процесса» [10, с. 79]. Термин «ИОС»

используем, говоря об условиях и влиянии информационно-образовательного характера на субъект образования.

В иных случаях будем применять термин «информационно-образовательное пространство» (ИОП). Б. П. Сайков [8] дает определение ИОП на основе перечисления его компонентов (информационных ресурсов, организационных структур, средств информационного взаимодействия).

В педагогической литературе структуру ИОП описывают на основе структурного [8], функционального [13] и процессного подходов [10]. Выбор подхода при моделировании системы «Технопарк как часть ИОП вуза» и проектировании ее внедрения определяется тем, какие цели ставит руководство перед управлением системой.

При структурном подходе элементами системы «Технопарк как часть ИОП вуза» выступают студент, преподаватель, кафедра, деканат, руководитель и персонал технопарка, Центр информационных технологий вуза, диспетчерская, администрация вуза и т. д. Описываются информационные связи и информационное взаимодействие между ними. Разрабатываются рабочие места участников с определенными зонами доступа к информационным базам данных технопарка. Структурный подход используется, если целью управления системой является организация сетевой коммуникации участников образовательного процесса на базе информации и технологий технопарка.

При функциональном подходе описываются набор типовых функций служб и подразделений образовательной организации, функциональные области, их границы, производятся детализация и конкретизация функций. В работе [13] выделяют следующие блоки ИОП: учебно-воспитательный, культурно-просветительский, методический, научно-исследовательский, управленческий, блок технической поддержки. Структура системы «Технопарк как часть ИОП» при функциональном подходе содержит те же блоки с соответствующими типовыми функциями. Функциональный подход актуально использовать, если цель управления системой – улучшение исполнения функциональных обязанностей работников образовательной организации на основе использования оборудования и технологий технопарка.

При процессном подходе элементами системы являются взаимосвязанные и взаимодействующие процессы вуза, ведется управление процессами. Этот подход используется, если целью управления системой является улучшение функционирования основных процессов вуза (учебного процесса, воспитательной и внеурочной работы, научно-исследовательской деятельности и др.) за счет современного информационного сопровождения, обслуживания процессов с применением оборудования и технологий технопарка.

При попытке сначала реализовать схему структурного подхода построения ИОП, затем пытаться наращивать ее до функциональной и процессной схем возникает ряд сложностей. При каждом переходе к новой схеме потребуется ломка старой информационной структуры, которая трудна, требует ресурсов, вызывает недовольство персонала.

Если использовать процессный подход, то при описании процессов будут указаны функциональные обязанности работников в каждом процессе, а также способы, формы и траектории передачи информации друг другу вдоль процессов. При этом схемы построения ИОП, предлагаемые функциональным и структурным подходами, становятся частью общей схемы.

Процессный подход при построении системы «Технопарк как часть ИОП вуза» описывает систему в динамике, закладывает перспективы ее развития, более технологичен, поэтому более актуален.

2. Опишем на основе системного и процессного подходов систему «Технопарк как часть ИОП вуза». Элементами данной системы являются процессы внедрения и последующего стабильного функционирования технопарка как части ИОП вуза, каждый процесс сопровождается информационным потоком.

Рассмотрим стадию, когда внедрение уже произошло и система «Технопарк как часть ИОП вуза» стабильно функционирует (стадия гомеостаза). Информационные потоки системы в стадии гомеостаза представлены в виде вертикально-горизонтального цикла, изображенного на рис. 1.

Информация движется вниз по целевому информационному потоку – «дереву целей» (см. рис. 1), наполнение которого – информация о целях системы (среди них – цели технопарка и цели управления технопарком). Стратегическая цель ветвится на несколько тактических, те, в свою очередь, ветвятся на цели операционного уровня (см., например, [6], [11]).

По «дереву целей» в горизонтальный информационный поток, сопровождающий рабочий процесс (см. рис. 1), поступает целевая информация. Горизонтальный поток рабочего процесса изображен в виде спирали, что символизирует поступательное развитие технопарка как части ИОП вуза.

Наполнение информационного потока рабочего процесса – фактическая информация этого процесса, которая вдоль потока подвергается апробации, обобщению, экспертизе, корректировке.

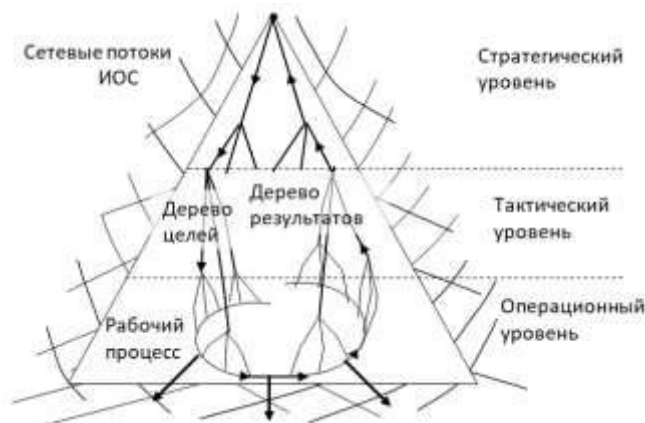


Рисунок 1 – Информационные потоки системы «Технопарк как часть ИОП вуза» в стадии гомеостаза

Результатная информация рабочего процесса поднимается вверх по «дереву результатов». Здесь информация анализируется, сравнивается с поставленными целями. Если цель и результат совпадают, то цикл проходится снова. Если не совпадают, то выявляются причины, производится соответствующая корректировка, возможна корректировка целей. Затем следует очередное прохождение цикла.

Все процессы вуза протекают на базе и при участии взаимно пересекающихся и взаимодействующих сред (экономической, материально-технической, кадровой, научно-методической, учебно-воспитательной, информационно-коммуникативной, культурно-эстетической, здоровьесберегающей, среды социальных отношений). Образовательная среда включает компоненты всех вышеперечисленных сред, выступающих в целостном единстве. Информационные потоки сред имеют сетевой характер. На рис. 1. вертикально-горизонтальный цикл функционирует на базе сетевых потоков ИОС, с которыми происходит обмен информацией и ресурсами, необходимыми для реализации процессов.

Среды – источник ресурсов для системы «Технопарк как часть ИОП вуза». Кадровый, научный потенциал, уровень развития ИОП, материально-техническое и информационное обеспечение оказывают определяющее влияние на формирование системы.

Среды могут выступать объектом инновационных преобразований. В нашем случае объект преобразований – ИОП и, следовательно, ИОС.

3. Стадии стабильного функционирования системы предшествует стадия ее становления, на которой зарождаются информационные потоки цикла (рис. 1) и организационная структура технопарка.

В стадии становления на стратегическом уровне управления одновременно функционируют два горизонтальных информационных потока (условно назовем их «фактический» и «организационный»), каждый имеет форму петли и проходится многократно. Первый поток (С1) отвечает за формирование стратегии работы технопарка, второй (С2) – за формирование организационной структуры управления технопарком и стратегию управления. Потоки разделены на шесть этапов, отвечающих функциям управления, среди которых – информационно-аналитическая (И-А), мотивационно-целевая (М-Ц), планово-прогностическая (П-П), организационно-исполнительская (О-И), контрольно-диагностическая (К-Д), регулятивно-коррекционная (Р-К) [11]. На каждом из этапов система ставит и находит ответы на вполне конкретные вопросы. Ответы могут приниматься осознанно или случайно, но, принятые системой, они определяют в дальнейшем программу гомеостаза.

Опишем этапы информационного потока С1. Функции управления, соответствующие каждому этапу, приводятся в скобках.

С1₁ (И-А). На этом этапе производится изучение проблем и противоречий, на разрешение которых направлено внедрение технопарка в ИОП вуза, способов их преодоления; возможностей технопарка; опыта других вузов по внедрению технопарков; потребностей вуза, потребностей и запросов внутренних и внешних потребителей; изучение кадрового потенциала для работы в технопарке. На основе анализа полученной информации формируются единые позиции руководства.

С1₂ (М-Ц). Выбор стратегических целей технопарка (построение стратегического уровня «дерева целей»). Стратегическая цель технопарка УлГПУ – «формирование системы эффективной практической междисциплинарной подготовки будущего педагога» [7].

С1₃ (П-П). Стратегическое планирование, формулировка стратегических задач, политики, перспектив технопарка на длительный период.

С1₄ (О-И). Оценка и поиск средств и ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических и др.), которые будут задействованы при работе технопарка.

С1₅ (К-Д). Выбор критериев результативности работы технопарка и ожидаемых показателей. Актуально описание уровней совершенства системы «Технопарк как часть ИОП вуза», разработка показателей.

С1₆ (Р-К). Производится обсуждение стратегии технопарка с профессорско-преподавательским составом, студентами, руководством. По результатам обсуждения возможны дискуссия и корректировка стратегии. Важно принятие поставленных целей коллективом и студентами. Стратегические цели и планы корректируются с учетом реальной ситуации, наличия ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических и др.), уровня развития ИОП вуза, требований потребителей и заказчиков.

Опишем этапы информационного потока С2, где формируются организационная структура управления технопарком, стратегия управления.

С2₁ (И-А). Подбор кадров и назначение руководства технопарком, формирование организационной структуры управления. Обучение управляющего персонала, выработка единого взгляда на цели, задачи и перспективы работы и развития технопарка.

С2₂ (М-Ц). Стратегические цели управления технопарком отличаются от целей технопарка, которые направлены на субъект образования. Среди стратегических целей управления в УлГПУ названы следующие: включение технопарка в ИОП вуза; организация взаимодействия основных процессов вуза с современной технологической средой

технопарка; организация работы технопарка на базе межфакультетского взаимодействия. Производится личностная мотивация и стратегическое целеполагание персонала организационной структуры технопарка.

C2₃ (П-П). Долгосрочное, стратегическое планирование работы организационной структуры управления технопарком.

C2₄ (О-И). Создание организационной структуры управления, работа с кадрами и ресурсами.

C2₅ (К-Д). Разработка мероприятий по мотивации персонала вуза на работу в технопарке (например, принятие решения о включении соответствующих показателей в эффективный контракт преподавателя (разработка показателей, обсуждение их с коллективом, принятие официального решения на уровне вуза)).

C2₆ (Р-К). Разработка гарантий качества работы технопарка, принятие обязательств, ответственность за которые несет руководство технопарком.

Затем на тактическом уровне возникают два горизонтальных информационных потока – Т1 и Т2.

Сформируем тактику управления (поток Т2 – организационный).

T2₁ (И-А). Освоение техники, технологий технопарка его персоналом.

T2₂ (М-Ц). Каждая стратегическая цель управления технопарком конкретизируется, ветвясь на цели управления тактического уровня; выявляются задачи и механизмы управления.

T2₃ (П-П). Составление годового плана работы организационной структуры управления технопарком.

T2₄ (О-И). Описание функциональных обязанностей сотрудников технопарка, составление матрицы ответственности; оформление документации технопарка; включение механизмов управления.

T2₅ (К-Д). Описание контроля и диагностики процесса управления, критериев его эффективности.

T2₆ (Р-К). Определение несоответствий и способов их корректировки в работе по управлению технопарком.

Поток Т1 («фактический») отвечает за тактику работы технопарка.

T1₁ (И-А). Осознание проблем и противоречий, препятствующих работе технопарка. Одна из них заключается в том, что на начальных этапах технопарк не включен в ИОП вуза, интеракции не проработаны. Как следствие, в технопарке отмечается отсутствие запросов потребителей, у студентов и преподавателей наблюдается отсутствие информации о возможностях и ресурсах технопарка. Отсутствие мотивации, стимулов, необученность технического персонала и преподавателей тоже дают о себе знать.

T1₂ (М-Ц). Стратегические цели технопарка «ветвятся» на цели тактические (тактический уровень «дерева целей»).

T1₃ (П-П). Тактическое планирование (на год) с указанием сроков, способов, исполнителей, механизмов исполнения.

T1₄ (О-И). Привлечение ресурсов. Оснащение технопарка техникой, программным обеспечением, установка, создание локальной сети. Приобретение и установка компьютерных программ. Привлечение специалистов по техническому, программному обслуживанию техники. Формирование технической службы, в функции которой входят поддержание работы техники, программного обеспечения, помощь преподавателям в подготовке и проведении занятий, мероприятий с использованием технологий технопарка, обновление баз данных и т. д.

T1₅ (К-Д). Первичная комплексная самооценка системы «Технопарк как часть ИОП». Продолжается работа по формированию критериев и показателей работы технопарка.

T16 (Р-К). План работы технопарка корректируется с учетом реалий, выявленных на тактическом уровне.

Формируется операционный уровень, с персоналом (преподаватели, зав. лабораториями и др.) организуются горизонтальные потоки O1 и O2.

O11 (И-А). Информационное взаимодействие руководства технопарка с преподавателями, студентами, творческими группами и др. с разъяснительной работой с целью получения обеими сторонами исчерпывающей информации о целях, задачах, планах, перспективах, возможностях технопарка, понимания их коллективом, готовности к работе в технопарке.

O12 (М-Ц). Тактические цели технопарка переводятся в операционные, происходит ветвление «дерева целей» на операционном уровне.

O13 (П-П). Планирование рабочего процесса технопарка. Включение деканатами и кафедрами в учебные планы дисциплин, занятия по которым будут проходить на базе технопарка; разработка рабочих программ. Планирование научно-исследовательской работы студентов, курсовых и дипломных работ, проектов на базе технопарка. Планирование воспитательных мероприятий, работы кружков и т. п. на базе технопарка.

O14 (О-И). Подбор преподавательских кадров для реализации рабочего процесса технопарка по ведению занятий, кружков, НИРС, мероприятий воспитательного характера.

O15 (К-Д). Выбор показателей рабочего процесса технопарка в соответствии с выбранными целями. Выбор или разработка методик измерения этих показателей, способов их анализа и сравнения с целевыми установками.

O16 (Р-К). Описание несоответствий рабочего процесса технопарка, мероприятий по их устранению.

O21 (И-А). Мотивация, разъяснительная работа с персоналом о стимулах работы в технопарке.

O22 (М-Ц). Тактические цели управления технопарком переводятся в операционные.

O23 (П-П). Планирование работ персонала технопарка по обслуживанию рабочего процесса.

O24 (О-И). Разработка документации рабочего процесса, описание функциональных обязанностей, зон ответственности работников в рабочем процессе технопарка.

O25 (К-Д). Построение системы сбора и обработки результатных данных и контроля показателей рабочего процесса технопарка.

O26 (Р-К). Разработка корректирующих и предупреждающих процедур рабочего процесса технопарка.

Иногда игнорирование какого-то этапа ведет к тому, что система принимает на нем решение случайным, а не оптимальным образом. Некоторые решения бывают приняты заранее (например, при создании ИОП вуза), механизмы для их реализации уже существуют, в этом случае они принимаются системой как уже готовые и практически не требуют затрат.

4. После того, как на стадии становления система приняла ответы на все вопросы, поставленные в шести горизонтальных потоках (C1, C2, T1, T2, O1, O2), на операционном уровне начинается рабочий процесс (рис. 1) по включению технопарка в ИОП вуза. Опишем его этапы.

1 этап (И-А). Изучение инициативными группами разных факультетов, отдельными преподавателями и студентами (назовем их «первопроходцами») возможностей технопарка, передового опыта других вузов в этом направлении. Демонстрация возможностей технопарка преподавателям, кафедрам посредством экскурсий в технопарк, методических семинаров, курсов повышения квалификации, размещения информации в ИОП вуза и др. Организация диалога руководства технопарка с коллективом вуза, студентами, работодателями по изучению запросов и возможностей обеих сторон.

Создание баз данных о технике, технологиях, методическом и программном обеспечении, возможностях технопарка. Обеспечение общедоступности баз данных. Создание сайта технопарка как части ИОП вуза.

Организация обучения части персонала технологиям, предлагаемым технопарком, методике их использования. Организация на базе и по тематике технопарка курсов повышения квалификации, научно-методических семинаров, творческой лаборатории, научно-методических конференций.

2 этап (М-Ц). Мотивация и целеполагание инициативных групп и «первопроходцев» из числа преподавателей и студентов.

3 этап (П-П). Освоение инициативными группами и «первопроходцами» новой техники, технологий, программного и методического обеспечения технопарка. Разработка научно-методических материалов. Планирование учебных занятий, кружков, научно-исследовательской работы, воспитательных, профориентационных мероприятий со студентами и школьниками, курсов повышения квалификации на базе технопарка.

4 этап (О-И). Использование ресурсов технопарка в учебном и воспитательном процессах, научно-исследовательской работе студентов. Проведение занятий, апробация на базе технопарка технологий, методик, разработанного научно-методического материала.

5 этап (К-Д). Рецензирование научно-методических материалов, размещение их в ИОП вуза. Обмен опытом в формах проведения открытых занятий, публикаций, докладов на научно-методических семинарах и конференциях. Участие работ, проектов, выполненных на базе технопарка, в конкурсах и выставках. Контрольные мероприятия, сбор результатной информации, отзывов, корректировка рабочего процесса.

Сбор результатной информации, качественных и количественных показателей, характеризующих выполнение поставленных целей. Устанавливается степень удовлетворенности студентов и преподавателей работой технопарка, производится первичная статистическая обработка данных. Далее эта информация движется вверх по «дереву результатов» (рис. 1), подвергаясь обработке и анализу, производится сравнение целей и результатов. Делаются выводы для настоящего и будущего.

6 этап (Р-К). Анализ и корректировка технологий, методик, научно-методических материалов и т. п. на основе информации, полученной на предыдущем этапе. Анализируется, насколько разрешены проблемы, поставленные при формулировке целей; в чем причины расхождения между целью и результатом; оптимальны ли затраты для получения результата; каковы риски, как их нивелировать; каковы способы предотвращения наметившихся отрицательных тенденций; каковы упущенные возможности; какие появились новые возможности, перспективы роста, кадровый потенциал, как это использовать. Составляется документ с подведением итогов некоторого периода работы технопарка, производится его коллективное обсуждение, происходит стимулирование исполнителей [17].

Возможна корректировка рабочего процесса. При глобальном несовпадении результатов с поставленными целями система возвращается в стадию становления, где заново пересматриваются решения, принятые на разных этапах потоков С1-О2, иногда ставятся новые цели технопарка.

На рис. 1 рабочий процесс изображен в виде спирали. Прохождение следующих петель спирали будет связано с масштабированием произведенных работ: с ростом числа дисциплин на базе технопарка, количества преподавателей и студентов, вовлеченных в рабочий процесс, спектра используемых технологий; с накоплением научно-методических материалов, обобщением и систематизацией опыта; с масштабным внедрением технопарка в учебный, воспитательный и другие процессы; с межвузовским распространением опыта.

Перспектива исследований – разработка показателей системы «Технопарк как часть ИОП вуза», изучение, анализ и обобщение опыта внедрения технопарков в УлГПУ и других педагогических вузах.

Выводы. 2022 год стал годом создания технопарков в педагогических вузах страны. Внедрение технопарков в ИОП вузов – это инновация, требующая проектирования процесса внедрения. Проблемой становится отсутствие методологического сопровождения этого процесса.

При обсуждении достоинств и недостатков подходов к проектированию системы «Технопарк как часть ИОП вуза» обоснован выбор процессного подхода как высокотехнологичного, описывающего систему в динамике, закладывающего перспективы развития системы.

На основе системного и процессного подходов описана система «Технопарк как часть ИОП вуза», элементами которой выступают процессы внедрения и последующего стабильного функционирования технопарка как части ИОП вуза. Надеемся, что теоретическое описание системы составит основу для практик внедрения технопарков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баишаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Классификация обучающих сред // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 13–146.
2. Евдокимова В. Е., Перфильева А. В. Применение оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций при работе с учащимися школ в системе дополнительного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 5. – С. 25–29.
3. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Технопарк универсальных педагогических компетенций как современное профессионально ориентированное развивающее пространство [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32130> (дата обращения: 10.10.2023).
4. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.
5. Ледовская Т. В., Сольнин Н. Э. Формирование универсальных педагогических компетенций средствами современных технопарков (на примере социальных УПК) // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 4, ч. 1. – С. 75–87.
6. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения. – М. : Дело, 2008. – 439 с.
7. О Технопарке универсальных педагогических компетенций имени А. В. Штрауса [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ulsru.ru/sveden/technopark/about/> (дата обращения: 10.10.2023).
8. Сайков Б. П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2007. – 408 с.
9. Санина М. Ю., Ларина Т. В., Федосова А. Р. Использование технопарков универсальных педагогических компетенций и педагогического «Кванториума» при обучении химии и физике в ВГПУ // Известия ВГПУ. – 2022. – № 4. – С. 83–88.
10. Сибирев В. В. Управление проектом «Построение информационно-образовательного пространства образовательной организации» // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2014. – № 6. – С. 78–84.
11. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М. : Скрипторий, 2003. – 568 с.
12. Устинова Н. Н. Организация взаимодействия технопарка универсальных педагогических компетенций и школ на примере реализации сетевой образовательной программы «Технология» // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 1. – С. 166–170.
13. Цветкова М. С., Ратобильская Э. С., Дылян Г. Д. Модели комплексной информатизации общего образования. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2007. – 119 с.
14. Batagan L., Boja C. Smart Solutions for Educational Systems – Case Study // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 4834–4838.
15. Guadix J., Carrillo-Castrillo J., Onieva L., Navascués J. Success Variables in Science and Technology Parks // Journal of Business Research. – 2016. – Vol. 69. – Iss. 11. – P. 4870–4875.
16. Henriques I. C., Sobreiro V. A., Kimura H. Science and Technology Park: Future Challenges // Technology in Society. – 2018. – Vol. 53. – P. 144–160.
17. Laspi A., Sansone G., Landoni P., Racanelli D., Bartezzaghi E. The Organization of Innovation Services in Science and Technology Parks: Evidence from a Multi-Case Study Analysis in Europe // Technological Forecasting and Social Change. – 2021. – Vol. 173. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S004016252100528X> (дата обращения: 10.10.2023).
18. Ng W. K. B., Appel-Meulenbroek R., Cloodt M., Arentze Th. Exploring Science Park Location Choice: A Stated Choice Experiment among Dutch Technology-Based Firms // Technological Forecasting and Social Change. – 2022. – Vol. 182 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162522003201> (дата обращения: 10.10.2023).

19. Ribeiro J. A., Ladeira M. B., Faria A. F. de, Barbosa M. W. A Reference Model for Science and Technology Parks Strategic Performance Management: An Emerging Economy Perspective // *Journal of Engineering and Technology Management*. – 2021. – Vol. 59 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0923474821000011?via%3Dihub> (дата обращения: 10.10.2023).

20. Steruska J., Simkova N., Pitner T. Do Science and Technology Parks Improve Technology Transfer? // *Technology in Society*. – 2019. – Vol. 59 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X18303154> (дата обращения: 10.10.2023).

21. Wei N., Yang F., Muthu B. A., Shanthini A. Human Machine Interaction-Assisted Smart Educational System for Rural Children // *Computers and Electrical Engineering*. – 2022. – Vol. 99. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0045790622001124> (дата обращения: 10.10.2023).

Статья поступила в редакцию 14.10.2023

REFERENCES

1. Bashmakov M. I., Pozdnyakov S. N., Reznik N. A. Klassifikatsiya obuchayushchih sred // *Shkol'nye tekhnologii*. – 2000. – № 2. – S. 13–146.
2. Evdokimova V. E., Perfil'eva A. V. Primenenie oborudovaniya tekhnoparka universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij pri rabote s uchashchimisya shkol v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. – 2022. – № 5. – S. 25–29.
3. Evdokimova V. E., Ustinova N. N. Tekhnopark universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij kak sovremennoe professional'no orientirovannoe razvivayushchee prostranstvo [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2022. – № 6-1. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32130> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
4. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 190 s.
5. Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Formirovanie universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij sredstvami sovremennyh tekhnoparkov (na primere social'nyh UPK) // *Prepodavatel' XXI vek*. – 2022. – № 4, ch. 1. – S. 75–87.
6. Litvak B. G. Razrabotka upravlencheskogo resheniya. – M. : Delo, 2008. – 439 s.
7. O Tekhnoparke universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij imeni A. V. Shtrausa [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.ulspu.ru/sveden/tehnopark/about/> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
8. Sajkov B. P. Organizatsiya informacionnogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: prakticheskoe rukovodstvo. – M. : Binom. Laboratoriya znaniy, 2007. – 408 s.
9. Sanina M. Yu., Larina T. V., Fedosova A. R. Ispol'zovanie tekhnoparkov universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij i pedagogicheskogo «Kvantoriuma» pri obuchenii himii i fizike v VGPU // *Izvestiya VGPU*. – 2022. – № 4. – S. 83–88.
10. Sibirev V. V. Upravlenie proektom «Postroenie informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva obrazovatel'noj organizatsii» // *Nauka i praktika vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya*. – 2014. – № 6. – S. 78–84.
11. Tret'yakov P. I. Operativnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole. Teoriya i praktika. Novye tekhnologii. – M. : Skriptorij, 2003. – 568 s.
12. Ustinova N. N. Organizatsiya vzaimodejstviya tekhnoparka universal'nyh pedagogicheskikh kompetentsij i shkol na primere realizatsii setевой obrazovatel'noj programmy «Tekhnologiya» // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. – 2023. – № 1. – S. 166–170.
13. Cvetkova M. S., Ratobyl'skaya E. S., Dylyan G. D. Modeli kompleksnoj informatizatsii obshchego obrazovaniya. – M. : Binom. Laboratoriya znaniy, 2007. – 119 s.
14. Batagan L., Boja C. Smart Solutions for Educational Systems – Case Study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 46. – P. 4834–4838.
15. Guadix J., Carrillo-Castrillo J., Onieva L., Navascués J. Success Variables in Science and Technology Parks // *Journal of Business Research*. – 2016. – Vol. 69. – Iss. 11. – P. 4870–4875.
16. Henriques I. C., Sobreiro V. A., Kimura H. Science and Technology Park: Future Challenges // *Technology in Society*. – 2018. – Vol. 53. – P. 144–160.
17. Laspia A., Sansone G., Landoni P., Racanelli D., Bartezzaghi E. The Organization of Innovation Services in Science and Technology Parks: Evidence from a Multi-Case Study Analysis in Europe // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2021. – Vol. 173. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S004016252100528X> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
18. Ng W. K. B., Appel-Meulenbroek R., Clodt M., Arentze Th. Exploring Science Park Location Choice: A Stated Choice Experiment among Dutch Technology-Based Firms // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – Vol. 182 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162522003201> (data obrashcheniya: 10.10.2023).

19. Ribeiro J. A., Ladeira M. B., Faria A. F. de, Barbosa M. W. A Reference Model for Science and Technology Parks Strategic Performance Management: An Emerging Economy Perspective // Journal of Engineering and Technology Management. – 2021. – Vol. 59 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0923474821000011?via%3Dihub> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
20. Steruska J., Simkova N., Pitner T. Do Science and Technology Parks Improve Technology Transfer? // Technology in Society. – 2019. – Vol. 59 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X18303154> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
22. Wei N., Yang F., Muthu B. A., Shanthini A. Human Machine Interaction-Assisted Smart Educational System for Rural Children // Computers and Electrical Engineering. – 2022. – Vol. 99. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0045790622001124> (data obrashcheniya: 10.10.2023).

The article was contributed on October 14, 2023

Сведения об авторах

Петрищев Игорь Олегович – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2247-2303>, rector@ulspu.ru

Сибирева Анна Рудольфовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6755-8867>, anna.sibireva@bk.ru

Сибирев Валерий Вадимович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6424-1362>, v.sibirev@bk.ru

Author Information

Petrishchev, Igor Olegovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2247-2303>, rector@ulspu.ru

Sibireva, Anna Rudolfovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6755-8867>, anna.sibireva@bk.ru

Sibirev, Valery Vadimovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6424-1362>, v.sibirev@bk.ru

УДК 378.147:[371.13:53]

DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.016

С. О. Фоминых, В. Н. Иванов

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ (ДУАЛЬНАЯ) МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (номер соглашения 073-03-2023-019/2) на реализацию прикладной НИР «Научно-методическое сопровождение учебного предмета “Физика” в рамках реализации проекта “Физика в чемодане”».

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что прикладной характер направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с точки зрения математических и физических наук относительно силен. Цель статьи заключается в обобщении и систематизации основных аспектов практико-ориентированной модели подготовки будущих специалистов в педагогическом вузе. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу практико-ориентированной модели подготовки учителей, позволил авторам раскрыть сущность данной модели и ее основные элементы. В процессе подготовки будущих педагогов должны использоваться современные методы обучения. Однако в реальной педагогической практике подготовка специалистов чаще всего осуществляется на основе традиционной модели преподавания, игнорирующей индивидуальные особенности студентов и необходимость практики в школах при непосредственном руководстве действующим учителем физики. Поэтому статья будет ориентирована на практику, в ней будут проанализированы меры по совершенствованию подготовки будущих учителей физики в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *дуальная модель, практико-ориентированная модель, результативность модели, инновационные подходы, инженерные специальности, спрос на рынке труда, стратегия внедрения дуальной модели*

S. O. Fominykh, V. N. Ivanov

PRACTICE-ORIENTED (DUAL) MODEL OF TRAINING | OF FUTURE PHYSICS TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Acknowledgement

The research is carried out with financial support from the Ministry of Education of Russia within the framework of the state task of I. Yakovlev CHSPU (Agreement Number 073-03-2023-019/2) for the implementation of applied research work “Scientific and Methodological Support of the Subject “Physics” as Part of Realization of “Physics in a Suitcase” Project”.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the practical and applied nature of the training program 44.03.05 is quite great from the point of view of mathematical and physical sciences. The purpose of the article is to generalize and systematize the main aspects of the practice-oriented model of training of future specialists in a pedagogical university. The analysis of the works devoted to the issue

of a practice-oriented model of teacher training allowed the authors to reveal the essence of this model and its main elements. In the process of training of future teachers, modern teaching methods should be used. However, in real pedagogical practice the training of specialists is most often based on the traditional teaching model, which ignores the individual differences of students and the need for practice in schools under the supervision of a current physics teacher. Therefore, the article will be practice-oriented and will analyze measures to improve the training of future physics teachers in higher education.

Keywords: *dual model, practice-oriented model, model effectiveness, innovative approaches, engineering majors, labor market demand, dual model implementation strategy*

Введение. В педагогическом вузе 10 % учебной нагрузки на каждый профиль подготовки выделяется работодателям. В этой связи актуальным является внедрение в образовательный процесс практико-ориентированной модели подготовки будущих учителей, в которой работодателям будет уделяться больше внимания. По результатам опроса студентов педагогического вуза было определено, что их большая часть считает, что тремя наиболее важными навыками при трудоустройстве являются навыки решения проблем, лидерские качества и коммуникативные навыки, которые относятся к категории профессиональных способностей. Для работодателей наиболее важными представляются коммуникативные навыки и навыки решения проблем [9]. Данный аргумент показывает, что студенты и работодатели в значительной степени сходятся во мнениях относительно важных навыков на рабочем месте, но в то же время работодатели уделяют больше внимания качеству подготовки будущих специалистов [6].

К сожалению, многие выпускники педагогического вуза имеют поверхностные представления о практической стороне полученной ими специальности и не спешат трудоустраиваться в школах. Одним из способов решения данной проблемы является дуальное обучение, которое позволяет приблизить теоретическое обучение к практическим умениям и навыкам.

Цель статьи – обобщение и систематизация основных аспектов практико-ориентированной модели подготовки будущих учителей в педагогическом вузе.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена снижением интереса школьников к изучению физики, что, следовательно, требует внесения определенных изменений в процесс подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе. В частности, использование предлагаемой в статье практико-ориентированной модели обучения позволяет подготовить высококвалифицированных конкурентноспособных профессионалов, которые смогут приобрести практические навыки и умения работы со школьниками во время учебы в вузе в ходе организации совместной научно-исследовательской деятельности, например, на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций, и в дальнейшем успешно преподавать в школе и заинтересовать детей своим предметом, начиная с первого урока.

Материал и методы исследования. Методология исследования включает в себя обобщение и систематизацию основных понятий, связанных с практико-ориентированной моделью; классификацию, моделирование подхода к оценке результативности практико-ориентированной модели в педагогическом вузе. Материалом исследования послужили труды отечественных авторов, данные результатов опроса студентов и изучения удовлетворенности работодателей.

Результаты исследования и их обсуждение. В основе системы дуального образования находится сочетание обучения в высшем учебном заведении с ученичеством на предприятии. Считается, что дуальное образование впервые возникло в Германии в 60-х годах XX века в результате анализа и адаптации советского образования. Отличительной чертой этой системы образования являлось то, что к деятельности на предприятии могли быть привлечены только специалисты, прошедшие подготовку по педагогике [2].

По мнению сторонников дуального обучения, такая система образования на выходе имеет относительно низкий уровень безработицы молодежи, так как многие обучающиеся начинают трудоустраиваться во время обучения в тех предприятиях, в которых проходят практику.

С точки зрения практической значимости настоящего исследования предлагается ввести понятие «двойная модель»: «работодатель – студент» и «студент – школьник». Такая работа может быть организована на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций: работодатель, т. е. школьный учитель физики, ведет занятия со студентами – будущими педагогами, а сами студенты организуют научно-исследовательские и проектные работы или проводят еженедельные занятия со школьниками [7].

В реальности подготовка будущих учителей физики основана на традиционной модели преподавания, игнорирующей индивидуальные особенности студентов. Предлагаемая двойная модель в большей степени будет ориентирована на практику и предполагает знакомство студентов с деятельностью действующего учителя физики [4].

Практико-ориентированное обучение является одним из важных секторов высшего профессионального образования. Здесь следует обратить внимание на то, что с точки зрения приближения высшего образования к потребностям практики и жизни двойная модель играет большую роль в развитии практических способностей и профессионализма студентов, обучающихся по специальностям педагогического вуза. Данный аспект проблемы обусловлен тем, что в преподавании необходимо сосредоточиться на сочетании практического обучения и теоретических знаний. Иными словами, практика и теория не могут быть независимыми друг от друга, но в то же время статус обоих одинаково важен. Различные сферы деятельности имеют противоречивые потребности в специалистах, но все они требуют, чтобы работники обладали профессиональными знаниями и практическими навыками. Поэтому колледжам и университетам необходимо совместно развивать сложные модели, которые объединены в теории и практике [3].

Согласно модели двойного обучения, возможны следующие варианты взаимодействия:

- практикующий учитель школы или колледжа – преподаватель вуза;
- преподаватель вуза – студент;
- студент – школьник.

В связи с тем, что дуальная система подготовки педагогических кадров представляет собой инновационный тип педагогического образования, необходимо принять научный метод построения учебного процесса, сформулировать практические учебные планы и внести изменения в существующую систему преподавания [8].

В соответствии с требованиями современного рынка труда статус практико-ориентированного подхода к обучению и стратегии развития образовательной среды в педагогических вузах значительно улучшился. Можно отметить следующие его элементы:

1) нормативно-правовое регулирование партнерства в рамках системы «школа – колледж – вуз», а также взаимных отношений в системах «студент – преподаватель», «студент – наставник», «студент – школьник»;

2) пересмотр существующих образовательных программ колледжа, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в педагогических вузах в соответствии с требованиями дуальной модели подготовки будущих учителей физики;

3) приемы, способы и технологии взаимодействия студентов с практикующими учителями физики для обеспечения подготовки специалистов, готовых к профессиональной деятельности, с учетом существующих ФГОС и особенностей подрастающего поколения;

4) программу совместного взаимодействия в системе «школа – колледж – вуз» по направлениям научно-исследовательской, воспитательной и методической работы.

Следовательно, в качестве важного компонента стратегии внедрения двойной модели подготовки будущих учителей физики можно отметить целесообразность использования инновационных приемов и методов взаимодействия всех взаимосвязанных сторон этого процесса. Результатом успешности является квалифицированный специалист любого из уровней подготовки – «бакалавриат», «магистратура», «аспирантура», который готов применять накопленный практический опыт преподавания в своей профессиональной деятельности [5].

Однако современный рынок труда содержит в себе множество аспектов. Не существует универсального подхода к требованиям к выпускникам, что создает проблемы в практико-ориентированной модели. Возникает вопрос: по каким критериям и требованиям выстраивать процесс взаимодействия с наставниками и учителями физики, чтобы результат данного обучения соответствовал потребностям рынка труда?

Между образованием и рынком труда существует двусторонняя взаимосвязь. Система образования обеспечивает рынок труда рабочей силой, а рынок труда в основном передает сигналы об ожидаемом типе системы образования через структуру заработной платы по профессиям. Взаимосвязь между потребностями работодателей, навыками студентов и высшим образованием имеет большое значение для развития образования в стране [1]. Поскольку высшее образование в настоящее время определяется как движущая сила экономического роста, сотрудничество между учебными заведениями и работодателями также находится на переднем плане повестки дня. Следует отметить, что это происходит между передачей знаний (образованием) и экономическими потребностями. Колебания в динамике высшего образования и динамике рынка труда с акцентом на возможности трудоустройства выпускников рассматриваются как массовая система организации высококвалифицированных работников в экономике знаний [3].

Таким образом, способность к трудоустройству является многогранной характеристикой отдельных лиц, и они должны стремиться приобрести навыки и атрибуты, которые считаются необходимыми на рынке труда. Следовательно, высшее образование – это средство развития возможностей трудоустройства. Молодым людям необходим целый ряд навыков, включая базовые академические навыки, а также способность применять эти навыки и знания на рабочем месте.

В результате внедрения практико-ориентированной модели обучения в педагогических вузах лучшие кандидаты в учителя физики имеют возможность легко трудоустроиться во время учебы.

Основными показателями результативности двойной модели подготовки педагогических кадров можно считать:

- 1) удовлетворенность учащихся педагогической практикой в школах;
- 2) перечень приобретенных компетенций в рамках наставничества;
- 3) развитие участников модели, в том числе студентов, учителей физики и школьников.

Практическая значимость данной научной статьи заключена в разработке методологии оценки эффективности практико-ориентированной (дуальной) модели подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе.

В первую очередь следует обратить внимание на опрос об удовлетворенности работодателей, в основном использующийся для получения мнений работодателей о студентах – выпускниках университетов. Обратная связь о навыках и качествах, которые работодатели считают наиболее важными, определение областей для улучшения университетского образования и установление более жестких требований к практико-ориентированной модели – это результаты, которые могут быть получены после сбора и обработки данных опроса [4].

В результате проведенного опроса, в котором приняли участие практикующие учителя Чувашской Республики, было определено, что наиболее важными навыками/умениями

будущих педагогов являются умение выстраивать отношения, профессиональные способности и знания, необходимые для эффективной работы в сфере образования.

Далее следует перейти к вопросам формирования у учащихся желания и мотивации поступать на инженерные специальности. В настоящее время, в связи с потребностями экономического развития, спрос государства на специалистов инженерных профессий возрос. Для того чтобы школьники обладали профессиональной грамотностью и профессиональными способностями, необходимо скорректировать концепцию обучения и систему практического преподавания, реализовать эффективную подготовку будущих высококвалифицированных специалистов через дуальную модель.

Основная цель практико-ориентированной модели обучения состоит в том, чтобы развить практические способности студентов и улучшить их навыки. Однако из-за влияния традиционных концепций и моделей преподавания инженерные специальности через призму педагогических вузов в основном сталкиваются со следующими проблемами:

1) сложная теория и легкая практика. При традиционном подходе базовое обучение обычно основывается на учебных материалах в качестве ядра. Важно отметить, что это помогает студентам быстро овладеть теоретическими знаниями и создать основу для ключевых компетенций, но при этом они не могут освоить на практике реальные принципы работы учителя. Теоретическим знаниям уделяется слишком много времени, а практических операций достаточно мало, поэтому умения и навыки профессиональной деятельности у будущих учителей находятся на низком уровне;

2) устаревание содержания практического обучения. Стремительное развитие электронных информационных технологий привело к отсутствию своевременного обновления курсов для высшего образования, отсутствию связи между преподавательской деятельностью и реальной практикой учителей физики, а также требованиями школ и предприятий и реальными способностями учащихся. Следовательно, выпускники после трудоустройства оказываются в затруднительном положении, и им необходимо много времени на прохождение переподготовки, чтобы соответствовать требованиям работодателя. Во избежание этой проблемы вузы должны организовать сотрудничество между школой и студентами, практическую деятельность в рамках контактных проектов и способствовать развитию практического преподавания при непосредственном взаимодействии с другими сторонами дуальной модели подготовки педагогических кадров;

3) недостаточные возможности для практического обучения в рамках школы. Для качественной подготовки будущих учителей физики необходима практическая учебная база, но для этого требуются масштабные инвестиции. В результате в школах не так много мест, где можно проводить практическое обучение, а оборудование относительно старое и не может соответствовать фактическим производственным потребностям, что отрицательно сказывается на практическом обучении [10].

Во всех педагогических вузах в 2022 г. открылись Технопарки универсальных педагогических компетенций, которые позволяют организовать на своей базе взаимное сотрудничество «практикующий учитель – студент» и «студент – школьник». Следовательно, будущий учитель физики совершенствует свои умения и навыки в процессе совместной деятельности с учениками на практике (например, при подготовке к олимпиаде по физике, реализации научно-исследовательского проекта и т. д.), а также получает дополнительные практические знания в ходе сотрудничества с практикующими учителями физики.

Только постоянно совершенствуя научно-практическую платформу преподавания, предоставляя студентам современные учебные ресурсы и возможность овладения теоретическими знаниями при одновременном совершенствовании практических навыков, можно на выходе из педагогического вуза получить высококвалифицированного учителя физики [4].

Выводы. Таким образом, большая часть высших учебных заведений осознают важность практики, придерживаются концепции развития, заключающейся в объединении знаний и практического опыта, улучшают качество преподавательской практики и готовят квалифицированные кадры в области физических и других наук для развития школьного образования. Благодаря сотрудничеству школы и вуза можно улучшить условия практического обучения через предлагаемые взаимосвязи: «работодатель – студент» и «студент – школьник». Отмечается необходимость организации практических учебных баз в формате Технопарка универсальных педагогических компетенций. Педагогические вузы могут определить основные требования к работе по своим направлениям подготовки путем общения с работодателями и изучения карьерного роста выпускников. Обогащение содержания обучения в высших учебных заведениях имеет положительное значение для энтузиазма студентов и улучшения их практических способностей. Переход от объяснений и демонстраций учителей к методам обучения, ориентированным на практику, под руководством учителя физики повышает мотивацию школьников сдавать экзамен по физике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анарбекова М. Проблемы внеклассной работы будущих учителей при прохождении педагогической практики // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7, № 9. – С. 581–585.
2. Аникеев А. А., Артуров Е. А. Современная структура образования в Германии // Alma mater. – 2012. – № 3. – С. 67–68.
3. Барсегян С. В. Особенности процесса формирования у будущих учителей физики готовности к реализации технологии перевернутого обучения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2. – С. 9–14.
4. Жукова Н. В., Ляпина О. А., Панькина В. В. Партнерство педагогического вуза и школы как средство совершенствования процесса подготовки будущих учителей химии // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 141–146.
5. Ильин И. В., Ильин В. В. Адаптивная модель подготовки студентов направления «Педагогическое образование» к реализации политехнической направленности обучения в курсе информатики // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 85–89.
6. Казначеева С. Н., Смирнова Ж. В., Казначеев Д. А. Особенности организации процесса обучения будущих учителей физики и математики в университете // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2021. – Вып. 70, ч. 1. – С. 163–168.
7. Мокляк Д. С. Методическая подготовка будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся по физике // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4–5. – С. 61–66.
8. Тимашева О. В. Социально-профессиональное партнерство в подготовке педагогических кадров: региональные практики // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 7. – С. 81–85.
9. Червонный М. А., Швалева Т. В., Власова А. А. Исследование запросов учителей на подготовку студентов педагогического вуза по образовательным технологиям (на примере физики) // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 471. – С. 197–205.
10. Шаповалов А. А. Подходы к проектированию учебного лабораторного эксперимента в системе профессиональной подготовки учителя физики // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 87–93.

Статья поступила в редакцию 06.11.2023

REFERENCES

1. Anarbekova M. Problemy vneklassnoy raboty budushchih uchitelej pri prohozhdenii pedagogicheskoy praktiki // Byulleten' nauki i praktiki. – 2021. – T. 7, № 9. – С. 581–585.
2. Anikeev A. A., Arturov E. A. Sovremennaya struktura obrazovaniya v Germanii // Alma mater. – 2012. – № 3. – S. 67–68.
3. Barsegyan S. V. Osobennosti processa formirovaniya u budushchih uchitelej fiziki gotovnosti k realizacii tekhnologii perevernutogo obucheniya // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2022. – № 2. – С. 9–14.
4. Zhukova N. V., Lyapina O. A., Pan'kina V. V. Partnerstvo pedagogicheskogo vuza i shkoly kak sredstvo sovershenstvovaniya processa podgotovki budushchih uchitelej himii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2019. – № 4(40). – С. 141–146.

5. Il'in I. V., Il'in V. V. Adaptivnaya model' podgotovki studentov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» k realizacii politekhneskoj napravlenosti obucheniya v kurse informatiki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 8. – С. 85–89.
6. Kaznacheeva S. N., Smirnova Zh. V., Kaznacheev D. A. Osobennosti organizacii processa obucheniya budushchih uchitelej fiziki i matematiki v universitete // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. – Yalta : RIO GPA, 2021. – Vyp. 70, ch. 1. – С. 163–168.
7. Moklyak D. S. Metodicheskaya podgotovka budushchih uchitelej k organizacii proektnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya po fizike // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2020. – № 4–5. – С. 61–66.
8. Timasheva O. V. Social'no-professional'noe partnerstvo v podgotovke pedagogicheskikh kadrov: regional'nye praktiki // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2021. – Т. 30, № 7. – С. 81–85.
9. Chervonnij M. A., Shvaleva T. V., Vlasova A. A. Issledovanie zaprosov uchitelej na podgotovku studentov pedagogicheskogo vuza po obrazovatel'nym tekhnologiyam (na primere fiziki) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2021. – № 471. – С. 197–205.
10. Shapovalov A. A. Podhody k proektirovaniyu uchebnogo laboratornogo eksperimenta v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya fiziki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2022. – № 5(96). – С. 87–93.

The article was contributed on November 6, 2023

Сведения об авторах

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, ivn57@mail.ru

Author Information

Fominykh, Svetlana Olegovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, ivn57@mail

С. В. Хусаинова, Е. О. Чернова

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Казанский филиал), г. Казань, Россия*

Благодарность

Статья выполнена в рамках государственного задания FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Аннотация. Статья направлена на решение проблемы социально-педагогической адаптации подростков, склонных к девиантному поведению.

Изучение девиантного поведения современных подростков в настоящее время актуально, так как число подростков с таким поведением в последнее время увеличивается; присутствует множество факторов, оказывающих влияние на формирование отклонений в их поведении. Авторами выявлено, что подростковый возраст является сложным ввиду основной потребности в двигательной активности и стремления к доминированию. Отмечено, что подростки, склонные к проявлению девиантного поведения, выстраивают взаимодействие с окружающими их людьми по пути развития экстернальности, что выражается в оценивании событий с позиции воздействия на них окружающих и перекладывании ответственности за происходящее на других. Определено, что неудачную социализацию можно трактовать как фрустрацию, где компенсаторным фактором выступает развитие девиантности. Отмечено, что одним из факторов изменения является образовательное пространство, где учащаяся молодежь в этот период активно осуществляет поиск своего места в обществе, что может привести к отклонениям в поведении.

Основными методами исследования выступили анализ, синтез и моделирование. Для статистического анализа результатов двух групп респондентов применялись сравнительный анализ по Ткр. Вилкоксона, а также методы тестирования и наблюдения. С целью выявления проблем социально-педагогической адаптации подростков, склонных к девиантному поведению, использовались методики Роджерса–Даймонд и Басса–Дарки.

Результаты исследования показали низкий уровень адаптации подростков, склонных к девиантному поведению. Выявлены причины нарушения адаптации – лживость и стремление к доминантности, подозрительность, агрессивность, враждебность. Предложен комплекс действий по педагогической поддержке подростков, склонных к девиантному поведению, способствующий повышению их социализации. Методические разработки в этом направлении необходимо реализовать в условиях компенсации успешности таких подростков.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, подросток, девиантное поведение, комплекс действий*

S. V. Khusainova, E. O. Chernova

PROBLEMS OF SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOUR

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Kazan, Russia*

Acknowledgement

The article was carried out under State Task FNRR-2021-0003 “The Problem of Deviant Behaviour in the System of Modern Human Studies”.

Abstract. The article is aimed at solving the problem of socio-pedagogical adaptation of adolescents prone to deviant behaviour.

The study of deviant behavior of modern adolescents is currently relevant, since the number of adolescents with such behavior has recently increased, there are many factors influencing the formation of deviations in their behavior. The authors revealed that adolescence is a difficult age due to the basic need for motor activity and the desire for dominance. It is noted that adolescents prone to deviant behavior build interaction with people around them along the path of development of externality, which is expressed in the evaluation of events from the perspective of the impact on them of others, and shifting responsibility for what is happening to others. It is determined that unsuccessful socialization can be interpreted as frustration, where the compensatory factor is the development of deviance. It is noted that one of the factors of change is the educational space, where young students during this period are actively searching for their place in society, which can lead to behavioral deviations.

The main research methods were analysis, synthesis and modeling. For statistical analysis of the results of two groups of respondents, a comparative analysis by the Wilcoxon signed-rank test was used, as well as the method of tests and observations. To identify the problems of socio-pedagogical adaptation of adolescents prone to deviant behaviour, the Rogers-Diamond and Bass-Darki methodology was employed.

The results of the study showed a low level of adaptation of adolescents prone to deviant behaviour. The reasons for the violation of adaptation of adolescents prone to deviant behaviour were obtained, and these are deceitfulness and desire for dominance, suspiciousness, aggressiveness, hostility. A set of actions for teachers in the process of pedagogical support of adolescents prone to deviant behaviour, contributing to the increase of their socialization, is proposed. Methodological developments in this direction should be implemented in the conditions of compensating the success of adolescents prone to deviant behavior.

Keywords: *psychological and pedagogical support, adaptation, adolescent, deviant behavior, set of actions*

Введение. Ускоренный темп жизни и увеличение внешних вызовов приводят к изменению поведенческих реакций обучающихся в образовательной организации. Подрастающему поколению для сохранения конкурентоспособности необходимо быть мобильным, и главным лозунгом для него становится «Я могу, я сделаю, я знаю как». Этот комплекс качеств создает сложности в подготовке к жизненному пути, так как на подростков накладываются большие ожидания родителей, образовательного учреждения, общества в целом.

В связи с высоким ростом конкуренции подросток вынужден решать вопросы необходимости удовлетворения своих собственных желаний. Исходя из разницы материального благополучия семьи, зачастую ему приходится отказываться от желаемых объектов потребления. Для определенной группы подростков данная нехватка может служить провоцирующим фактором вступления на криминальный путь, вхождения в группировки. Чтобы этого не произошло, необходимо грамотное социально-педагогическое сопровождение, предотвращающее девиантные проявления у подростков.

Цель статьи – выявить особенности адаптации подростков, склонных к девиантному поведению, и аспекты их педагогической поддержки.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность изучения девиантного поведения современных подростков не оставляет сомнения, так как число подростков с таким поведением в последнее время увеличивается. На формирование девиантного поведения оказывают влияние множество факторов [1], [2], [7]. Одним из них является социальное пространство, где учащаяся молодежь активно осуществляет поиск своего места. Подростковый возраст является периодом становления основных характеристик личности, определяющих обеспечение успешности в жизни и деятельности (Ю. П. Зинченко [6], И. А. Басева [1]).

Д. А. Яворский [12], изучая формы отклоняющегося поведения, показал, что внешнее влияние выступает одним из факторов, создающих значимые паттерны развития отклонения в поведении. Он определил неудачную социализацию в связи с развитием фрустрации в установлении контактов и связей с окружением. Зарубежными авторами

девиантность трактуется как недостаточность развития личности (Ли Янг [14]), российскими психологами она определяется в ее характерологических акцентуациях.

В теории субкультур (социального научения) доказано, что даже подросток с нормативным поведением, сталкиваясь с представителями неформальных групп, научается основному типу их взаимодействия через контакты с участниками данных групп (Г. К. Валицкас [2]). Это можно объяснить с позиции патологического обучения, приводящего к разным зависимостям в процессе развития отношений, установления контактов и общения с лицами ненормативного поведения.

Психологические особенности поведения подростков, склонных к девиантному поведению, описаны в трудах Н. Ю. Жилиной и И. В. Савельевой [5], С. А. Жане [4], Е. В. Демидовой [3], где раскрываются внутренние и внешние проявления личностных характеристик. Большое количество работ посвящено изучению адаптации обучающихся с отклонениями в поведении (А. А. Реан, А. А. Кудашев, А. А. Баранов [11]), в них показан низкий уровень в мнимой составляющей их адаптированности.

Социально-педагогическая адаптация как процесс указывает на возможное развитие обучающегося в социокультурном пространстве, позволяя усвоить культурные нормы, ценности и принять свою социальную роль [9], [10].

В ходе изучения адаптации зарубежными исследователями затрагиваются вопросы, связанные с проявлением организованной преступности и безопасностью личности в образовательных организациях (М. К. Гржегоржевская и др. [13], Э. Климанс [17], Д. Мэтью [18]). Отечественные ученые при изучении отклонений в поведении (С. В. Хусаинова, Е. С. Палеха [15], [16], Л. М. Котлярова, Л. И. Табашникова [8] и др.) рассматривают возможность психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних групп риска в образовательных организациях.

Аспект изучения поведения подростков, склонных к девиантному поведению, затрагивает их возможное попадание в неформальные группировки. Основным выступает анализ факторов, влияющих на девиантное и криминальное поведение подростков. Группировка является важным объектом вовлечения подростков в преступную деятельность, однако предпосылками вхождения можно считать совокупность внешних и внутренних причин. Понимание роли данных составляющих особенно важно в свете социально-педагогической профилактической работы.

Среди многообразия факторов, влияющих на развитие и закрепление отклоняющегося поведения подростков, следует особенно выделить условия их ближайшего социального окружения. Конечно же, воспитание подростка в благополучной социальной обстановке (хорошей семье, окружении сверстников) является наиболее позитивным фактором их адаптации, предпосылкой к формированию успешной жизненной траектории. Развитие негативных явлений в семье (алкоголизации, пьянства членов семьи, применения насилия по отношению к подростку или другим членам семьи) есть основной фактор, который вызывает стремление подростка покинуть семью и найти новые формы общения и признания.

На рисунке 1 в самом общем виде отражен процесс педагогической поддержки и профилактической работы с подростком по предупреждению отклоняющегося поведения и предотвращению его вовлечения в неформальные группировки. Доказано, что девиантное поведение имеет в своей основе устойчивые негативные эмоциональные проявления, повторяющиеся на протяжении всего периода обучения в образовательной организации. Из представленной схематичной трактовки видно, что именно диагностика факторов, оказывающих воздействие на девиантное поведение подростка, является исходным звеном воспитательной работы и фактически оказывает влияние на ее эффективность. От того, насколько правильно и полно проведен анализ причин отклонений, зависит результат профилактической работы, ее эффективность.

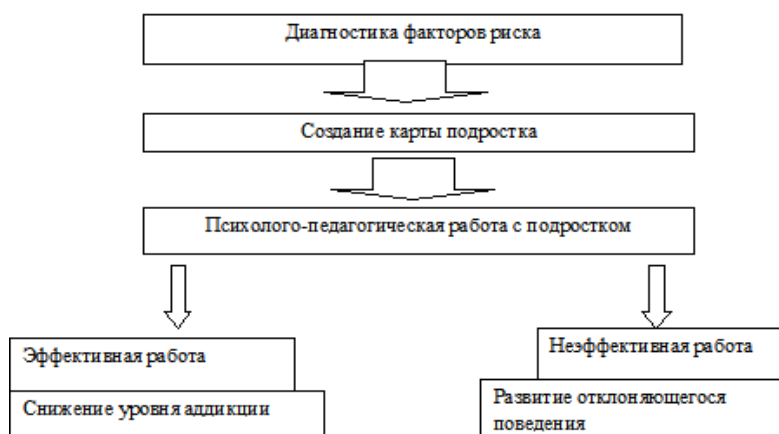


Рисунок 1 – Комплекс действий педагогических работников по педагогической поддержке подростков, склонных к девиантному поведению

Рассмотрим комплекс действий, включенных в процесс педагогической поддержки, рекомендованный для применения в работе специалистов сопровождения:

1) на диагностическом уровне идет осуществление контроля изменений девиантного поведения подростка. Необходимо собрать информацию о подростке (психологическая, соматическая, физиологическая и т. д.) для дальнейшей работы. Применяются методы, наиболее подходящие конкретному специалисту, в основном это тестирование, анкетирование, опрос, беседа доступными средствами;

2) на уровне создания карты подростка идет описание полученных данных по результатам проведенных методов диагностики, происходит деление подростков на группы по составу отклонений;

3) уровень психолого-педагогической работы с подростками, склонными к девиантности, предполагает выработку совместных действий с родителями, консультирование, анализ рекомендаций, контроль выполняемых задач.

Педагогическое сопровождение подразделяется на эффективное и неэффективное. С точки зрения эффективности обычно учитывается сложность поведенческой активности подростка. Неэффективность педагогической поддержки проявляется в недостаточной осведомленности о возрастных особенностях подростков, стойкости постоянно проявляющейся девиантности. Педагогическая поддержка заключается в постоянном сопровождении таких подростков.

Материал и методы исследования. Основными методами исследования выступили анализ, синтез и моделирование. Для статистического анализа результатов двух групп респондентов применялись сравнительный анализ по Ткр. Вилкоксона, а также методы тестирования и наблюдения.

С целью выявления психологической адаптации подростков, склонных к девиантному поведению, использовалась методика Роджерса–Даймонд и методика изучения агрессии Басса–Дарки (шкала «подозрительность»). Выборку составили 30 обучающихся школ города Казани в возрасте 12–16 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования подростки были разделены на две подгруппы. В первую группу вошли подростки, состоящие на учете в ПДН, вторую группу составили нормативные обучающиеся.

В результате статистической обработки результатов тестирований и опросов были выявлены следующие средние значения по групповым показателям (рис. 2).

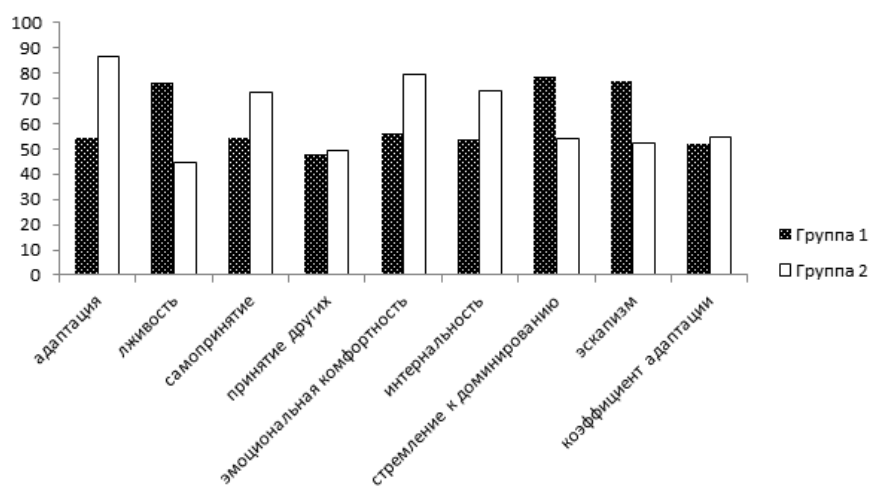


Рисунок 2 – Гистограмма социально-психологической адаптации обучающихся

В первой группе (подростки, склонные к девиантному поведению) выявлено, что среди интегральных показателей наиболее выражены «лживость», «стремление к доминированию», «эскапизм». Во второй группе (нормативные подростки) наиболее выраженными интегральными показателями являются «самопринятие», «интернальность», «адаптация», «эмоциональная комфортность».

Проведенный статистический анализ результатов по Ткр. Вилкоксона (где сделан расчет средних значений показателей по выявленным шкалам) показал Ткр. = 25, при уровне значимости $\alpha \leq 0,05$.

По итогам применения методики Роджерса–Даймонд испытуемые в обеих группах имеют средние показатели уровня принятия других и средний показатель коэффициента социально-психологической адаптации. При этом представители первой выборки (склонные к отклоняющемуся поведению) отличаются повышенной лживостью, и они в большей степени склонны к стремлению доминировать, переживают желание уйти от действительности в мир иллюзий. У них выявлены высокие показатели по шкале «эскапизм», объясняющие избегание неприятностей в жизни и деятельности, уход в размышления и фантазирование. Подростки стремятся к поиску отвлечения, и некоторые находят его в реализации контактов с лицами неформальных групп. Результаты второй группы (нормативные) более ориентированы на самопринятие и адаптацию, а также эмоциональную комфортность, пребывая в образовательной организации.

На рисунке 3 по методике Басса–Дарки показано проявление компонентов агрессивности и враждебности у подростков, склонных к девиантному поведению. Выявлено проявление подозрительности, усиливающей враждебность в вербальном проявлении и, как следствие, повышение агрессивности подростков, склонных к девиантному поведению.

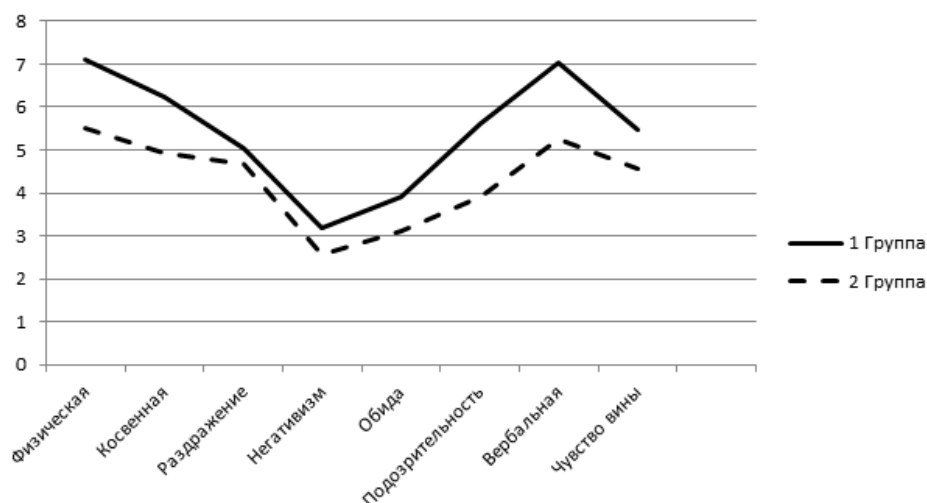


Рисунок 3 – График распределения результатов агрессивности, враждебности и подозрительности как компонентов дезадаптации обучающихся

Проведение теоретического анализа причин возникновения отклоняющегося поведения подростков выявило наличие у них сложностей взаимодействия с социумом. Взаимодействие подростков с окружающими людьми в основном идет по пути развития экстернальности и выражается в особом восприятии возникающих ситуаций, оценивании событий с позиции воздействия на них окружающих и перекладывании ответственности за происходящее на других. Отмечено, что неудачную социализацию можно трактовать как фрустрацию, где компенсаторным фактором выступает развитие девиантности. Одним из факторов изменения, воздействующего на адаптацию, является образовательное пространство, где учащаяся молодежь активно осуществляет поиск своего места в обществе, что может привести к отклонениям в поведении. Решение проблемы педагогической поддержки и профилактического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, позволит повысить вхождение обучающихся в социальные отношения.

Выводы. Результаты исследования показали низкий уровень адаптации подростков, склонных к девиантному поведению. Выявлены дополнительные причины нарушения адаптации – лживость и стремление к доминантности, агрессивность, подозрительность, враждебность. Предложенный комплекс действий для педагогов в процессе педагогической поддержки подростков, склонных к девиантному поведению, позволит сформировать программы их сопровождения. Методические разработки в этом направлении необходимо реализовать в условиях приспособления к социокультурному пространству, где развиваются функции успешности подростков, склонных к девиантному поведению. Проведенное исследование вносит вклад в понимание педагогической поддержки и сопровождения подростков, склонных к отклонениям в поведении, помогающее взаимодействию в процессе адаптации обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития (Москва, 17–18 марта 2020 года) : сб. науч. ст. – М., 2020. – С. 280–284. – DOI 10.24411/9999-044A-2020-00064.
2. Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45–54.
3. Демидова Е. В. О психологических особенностях личности несовершеннолетних преступников (на примере Республики Татарстан) // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 10. – С. 117–122.

4. Және С. А. Социально-психологические особенности несовершеннолетних преступников // Очерки новейшей криминалистики. – 2013. – № 2. – С. 70–73.
5. Жилина Н. Ю., Савельева И. В. Подростковая преступность: новое поколение // Наука и образование: Хозяйство и экономика; Предпринимательство; Право и управление. – 2018. – № 3(94). – С. 88–91.
6. Зинченко Ю. П. Методологические основы психологии безопасности // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 11–14.
7. Кириллова Т. В. Подростковая преступность как сложное социально-педагогическое и психологическое явление. – Ульяновск : Зебра, 2019. – 129 с.
8. Котлярова Л. Н., Табашишникова А. И. Психологические особенности несовершеннолетних преступников // NOVAINFO.RU. – 2018. – Т. 1, № 93. – С. 101–104.
9. Никитин С. В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 646–654.
10. Прадчук О. И. Педагогические аспекты социальной адаптации девиантных подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 302–308.
11. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – 2-е изд. – М. ; СПб., 2006. – 480 с.
12. Яворский Д. А. Психологические особенности несовершеннолетних преступников // Журнал гуманитарных наук. – 2017. – № 18. – С. 47–49.
13. Grzegorzewska M. K. et al. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research. Sabidriba. Integracija. Izglitiba. – 2018. – 148 p.
14. Jiang Liu. The Formation and Reconstruction of Teenager Deviant Behavior: A Resistance and Adaptation in Daily Social Interaction // Contemporary Youth Research. – 2015. – № 4. – P. 17.
15. Khusainova S. V., Matveyeva L. V., Ermilova L. P., Yakushevskaya K. N., Kolomiychenko L. V., Mashkin N. A. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39(05). – P. 22.
16. Khusainova S. V., Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) // Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. – Seville, Spain, 2019. – P. 3670–3675.
17. Kleemans E. R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime. – Oxford : Oxford University Press, 2014. – P. 32–52.
18. Matthew D. L. Impossible Criminals: The Suburban Imperatives of America's War on Drugs // Journal of American History. – 2015. – Vol. 102, Is. 1. – P. 126–140. – DOI 10.1093/jahist/jav243.

Статья поступила в редакцию 30.10.2023

REFERENCES

1. Baeva I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: kak ee sozdat' i izmerit' // Ekopsiologicheskie issledovaniya-6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya (Moskva, 17–18 marta 2020 goda) : sb. nauch. st. – M., 2020. – S. 280–284. – DOI 10.24411/9999-044A-2020-00064.
2. Valickas G. K., Gippenrejtser Yu. B. Samoocenka u nesovershennoletnih pravonarushitelej // Voprosy psihologii. – 1989. – № 1. – S. 45–54.
3. Demidova E. V. O psihologicheskix osobennostyax lichnosti nesovershennoletnih prestupnikov (na primere Respubliki Tatarstan) // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. – 2012. – № 10. – S. 117–122.
4. Zhane S. A. Social'no-psihologicheskie osobennosti nesovershennoletnih prestupnikov // Ocherki novejshej kriminalistiki. – 2013. – № 2. – S. 70–73.
5. Zhilina N. Yu., Savelyeva I. V. Podrostkovaya prestupnost': novoe pokolenie // Nauka i obrazovanie: Hozyajstvo i ekonomika; Predprinimatel'stvo; Pravo i upravlenie. – 2018. – № 3(94). – S. 88–91.
6. Zinchenko Yu. P. Metodologicheskie osnovy psihologii bezopasnosti // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2011. – № 2(6). – S. 11–14.
7. Kirillova T. V. Podrostkovaya prestupnost' kak slozhnoe social'no-pedagogicheskoe i psihologicheskoe yavlenie. – Ul'yanovsk : Zebra, 2019. – 129 s.
8. Kotlyarova L. N., Tabashnikova A. I. Psihologicheskie osobennosti nesovershennoletnih prestupnikov // NOVAINFO.RU. – 2018. – Т. 1, № 93. – С. 101–104.
9. Nikitin S. V. Social'no-pedagogicheskaya adaptatsiya kak problema psihologo-pedagogicheskoy nauki // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 646–654.
10. Pradchuk O. I. Pedagogicheskie aspekty social'noj adaptatsii deviantnykh podrostkov // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 2. – С. 302–308.
11. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psihologiya adaptatsii lichnosti. – 2-e izd. – M. ; SPb., 2006. – 480 s.
12. Yavorskiy D. A. Psihologicheskie osobennosti nesovershennoletnih prestupnikov // Zhurnal gumanitarnykh nauk. – 2017. – № 18. – С. 47–49.

13. Grzegorzewska M. K. et al. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research. *Sabidriba. Integracija. Izglitiba.* – 2018. – 148 r.
14. Jiang Liu. The Formation and Reconstruction of Teenager Deviant Behavior: A Resistance and Adaptation in Daily Social Interaction // *Contemporary Youth Research.* – 2015. – № 4. – P. 17.
15. Khusainova S. V., Matveyeva L. V., Ermilova L. P., Yakushevskaya K. N., Kolomiychenko L. V., Mashkin N. A. Adaptive model of psychological and pedagogical support of professional training of students // *Revista ESPACIOS.* – 2018. – Vol. 39(05). – P. 22.
16. Khusainova S. V., Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) // *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th.* – Seville, Spain, 2019. – P. 3670–3675.
17. Kleemans E. R. Theoretical perspectives on organized crime. *Oxford handbook of organized crime.* – Oxford : Oxford University Press, 2014. – P. 32–52.
18. Matthew D. L. Impossible Criminals: The Suburban Imperatives of America's War on Drugs // *Journal of American History.* – 2015. – Vol. 102, Is. 1. – P. 126–140. – DOI 10.1093/jahist/jav243.

The article was contributed on October 30, 2023

Сведения об авторах

Хусаинова Светлана Владимировна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Казанского филиала), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8121-0549>, sv_husainova@mail.ru

Чернова Елена Олеговна – младший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Казанского филиала), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6714-4936>, eo_chernova@mail.ru

Author Information

Khusainova, Svetlana Vladimirovna – Doctor of Psychology, Leading Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8121-0549>, sv_husainova@mail.ru

Chernova, Elena Olegovna – Junior Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6714-4936>, eo_chernova@mail.ru

Л. А. Шибанкова

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Казанский филиал), г. Казань, Россия*

Благодарность

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 0599-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

Аннотация. Обращение автора к теме профессионального развития преподавателя высшей школы обусловлено объективной потребностью в управленческом прогнозировании направлений развития образовательной организации высшего образования в период трансформации с особым фокусом на кадровый потенциал университета. Целью исследования является проектирование структурной модели профессионального развития преподавателя высшей школы, что предполагает выявление компонентов этой модели, а также связей и отношений между ними. В основе методологии профессионального роста преподавателя высшей школы лежат системно-деятельностный подход и совокупность принципов, определенных автором с опорой на метапринципы современной когнитивной педагогики. В статье представлены проектно-стратегический, методологический, организационный компоненты структурной модели профессионального развития преподавателя высшей школы, выявлены связи между этими компонентами. Автор акцентирует внимание на организационный компонент модели, выделяя в нем группы условий: организационно-педагогические, организационно-управленческие и дидактические условия. Представленная структурная модель профессионального развития преподавателя высшей школы может быть использована при проектировании и реализации профессионального развития профессорско-преподавательского состава вуза при условии адаптации модели к ресурсному пласту образовательной организации, ее региональным особенностям и задачам профессионального развития преподавателей.

Ключевые слова: *университет, профессиональное развитие, преподаватель высшей школы, структурная модель, трансформация образования, когнитивная педагогика*

L. A. Shibankova

STRUCTURAL MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HIGHER EDUCATION TEACHER

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan Branch),
Kazan, Russia*

Acknowledgement

The article was prepared within the framework of State Task No. 0599-2021-0004 “The Problem of Modern Methodology for Studying Human Formation and Development in the Era of Digitalization”.

Abstract. The author’s appeal to the topic of professional development of a higher education teacher is due to the objective need for managerial forecasting of the directions of development of an educational

organization of higher education in the period of transformation with a special focus on the personnel potential of the university. The purpose of the study is to design a structural model of professional development of a higher education teacher, which involves identifying the components of a structural model of professional development of a higher education teacher, connections and relationships between the components of the object under study. The methodology of professional growth of a higher education teacher is based on a system-activity approach and a set of principles defined by the author based on the meta-principles of modern cognitive pedagogy. The article presents the project-strategic, methodological, organizational components of the structural model of higher education teacher's professional development and reveals the links between these components. The author focuses on the organizational component of the structural model of higher education teacher's professional development, distinguishing groups of conditions: organizational-pedagogical, organizational-managerial and didactic conditions. The structural model of higher education teacher's professional development presented by the author can be used in the design and implementation of professional development of university teaching staff, provided that the model is adapted to the resource layer of the educational organization, its regional characteristics and the objectives of teachers' professional development.

Keywords: *university, professional development, higher education teacher, structural model, transformation of education, cognitive pedagogy*

Введение. Обоснование обращения к исследованию профессионального развития преподавателя высшей школы является многослойным. *Непрерывное профессиональное образование* стоит на повестке дня последнего десятилетия. Развитие педагогического коллектива наряду с другими ресурсами и капиталами университета является необходимым условием достижения стратегических целей образовательной организации, решения задач программы развития вуза. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы есть подготовка будущего специалиста к жизнедеятельности и профессиональной социализации в неопределенном мире с растущими рисками, в котором живет и осуществляет педагогическую деятельность сам преподаватель высшей школы, что обуславливает необходимость достаточно широкого и глубокого спектра всех групп компетенций, постоянного развития и обновления профессионально-трудовых и социально-трудовых характеристик [11]. Высокопрофессиональный профессорско-преподавательский состав вуза выступает одним из важных компонентов, определяющих *конкурентоспособность университета*. Эта аксиома обуславливает обращение к организационному капиталу университета, который через систему «правильных» организационно-управленческих решений направлен на создание групп условий, позволяющих эффективно раскрывать педагогический потенциал преподавателя высшей школы. *Социокультурный контур* исследования проблемы в современных условиях акцентирует многофункциональность и многозадачность преподавателя высшей школы в подготовке Человека и специалиста будущего и напоминает о том, что образование выступает базовым институтом социокультурного воспроизводства [13]. В структуре экосистемы современного университета на ведущую позицию выходит осуществляемый на идее «бесшовности» воспитательный процесс, успешная результативность которого предполагает подготовленных педагогов.

Целью нашего исследования является проектирование структурной модели профессионального развития преподавателя высшей школы, что подразумевает выявление компонентов этой модели, а также связей и отношений между ними.

Актуальность исследуемой проблемы. Особую актуальность исследованию профессионального развития преподавателей высшей школы придает включенность университетов в трансформационные процессы современного образования. Поиск новых направлений стратегического развития университета есть перманентный процесс, осуществляемый при быстро меняющихся условиях социально-экономического развития общества.

Вызовы современного мира, всех его институтов выступают «маяками» для определения стратегий развития высшей школы, нового позиционирования современного вуза в образовательном пространстве, понимания необходимого профессионального уровня преподавателя высшей школы, всего педагогического коллектива университета и соответствия его требованиям времени, производства, рынка труда, социокультурного фона. Ибо, как отметил Джек Уэлч, «если скорость изменений снаружи превышает скорость изменений внутри, конец близок».

Материал и методы исследования. Нами был проведен теоретический анализ научного массива в фокусе исследуемой проблемы профессионального развития преподавателя высшей школы, изучены тренды развития высшего образования, выступающие предпосылками трансформации университетов, требования к преподавателю высшей школы, обуславливающие необходимость его профессионального развития в современных условиях. В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ научных трудов, обобщение, сравнение, систематизация полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессиональное развитие преподавателя высшей школы предполагает комплекс взаимосвязанных действий со стороны университета: разработку стратегии профессионального развития; прогнозирование и планирование преподавательского пула, отвечающего требованиям современного образования; управление профессиональным развитием преподавателя; организацию процесса дополнительного профессионального образования. Полнота структурной модели профессионального развития преподавателя высшей школы определяется фиксацией методологического подхода и принципов, ключевых компонентов модели и связей между смысловыми компонентами. Мы определяем следующие компоненты структурной модели профессионального развития преподавателя университета.

I компонент – «проектно-стратегический». Определение стратегий профессионального развития преподавателя вуза и, как следствие, успешной капитализации университета обуславливает необходимость обращения к факторам, определяющим требования и к преподавателю высшей школы, и к современному университету. Одним из таких факторов выступают *тренды развития высшего образования*. Мегатренд современного социального развития «рост сложности и неопределенности» меняет содержание известных мировых трендов: тренд «глобализация», обусловивший рождение глобального образовательного пространства, перешел в сегмент неопределенности («деглобализации» или «островизации»), на фоне которого тренд «ускоряющееся технологическое развитие» характеризуется новым курсом на укрепление технологического суверенитета [4] и усиливает внутреннюю интеграцию и регионализацию; качественный информационный скачок тренда «цифровизация» выявил «минусы» эпохи цифровизации. При достаточно ровном развитии «модели компетенций» усиливается роль «soft»-компетенций в сфере подготовки лидеров технологических проектов. Не теряет актуальности тренд «обучение в течение всей жизни», предполагая развитие не только в профессиональной деятельности человека [8], [16]. Совокупность трендов развития высшего образования находит отражение в стратегии развития университета. Следующий фактор, определяющий основные задачи, стоящие перед университетом и преподавателем высшей школы, – *это агенты образования*. Создание условий для качественного высшего образования обуславливает необходимость синхронизации целей всех агентов образования (внешних и внутренних) [12], отражения их в кадровой политике университета. Исследование *международного опыта* профессионального развития преподавателя высшей школы, направленное на определение адаптационного потенциала зарубежной практики, выступает как дополнительная возможность совершенствования системы профессионального развития и усиления *отечественного опыта* [3]. Отечественный опыт положительной практики профессионального

развития педагога дает возможность, опираясь на традиционные российские подходы, проектировать модели профессионального роста на новом уровне развития высшего образования. *Потенциал системы высшего образования и когнитивный капитал образовательной организации* в сумме составляют ресурсный пласт университета. Университет определяет задачи своего развития на определенном этапе, особенности кадровой политики, контуры развития профессорско-преподавательского состава, где в обязательном порядке должно найти отражение видение самого преподавателя высшей школы в определении поля педагогической карьеры и роста.

II компонент – «методологический». В основе методологии профессионального роста преподавателя высшей школы лежит *системно-деятельностный подход*. Полно описывая структуру профессионального развития преподавателя (как совокупность взаимосвязанных компонентов), адекватного современным требованиям периода трансформации университета, данный подход обеспечивает формирование условий и механизмов профессионального развития преподавателя высшей школы через непрерывное разностороннее дополнительное профессиональное образование и активную педагогическую деятельность [10]. Опираясь на метапринципы современной когнитивной педагогики [6], мы определяем следующие принципы организации процесса профессионального развития преподавателя высшей школы. *Принцип человекообразности* как методологический инструмент задает гуманистический вектор профессионального развития преподавателя высшей школы; обуславливает ориентацию на человека, его возможности, способности, потребности, жизненную миссию, учет личностных ценностей; профессиональное развитие рассматривается как реализация возможностей [1], [14]. *Принцип социосообразности* предусматривает соответствие профессионального уровня преподавателя высшей школы запросам общества, адекватность его профессиональных компетенций и личностных качеств уровню и направлениям социально-экономического развития общества [2]. На взаимопроникновение образования и культуры ориентирован *принцип культуросообразности*, содействующий формированию и развитию личностных характеристик преподавателя высшей школы, смыслов и ценностей педагогической деятельности [7]. *Принцип природосообразности* ориентирован на проектирование «экологичного» процесса профессионального развития преподавателя с учетом его внутренней природы при соблюдении законов окружающей среды. Применение *принципа комплементарности* к профессиональному развитию преподавателя высшей школы обеспечивает избирательное накопление опыта, предполагая взаимодополняемость агентов образования; обеспечивает «движение» знаний и капитализацию университета; способствует исследованию явлений во всех их проявлениях и связях [15].

III компонент – «организационный» – включает группу условий, необходимых для раскрытия педагогического потенциала преподавателя высшей школы и, как результат, качественного решения задач университета по подготовке специалиста для новой экономики при успешной профессиональной социализации преподавателя.

Группа организационно-педагогических условий.

Сохраняя многолетние традиции, обретает новые смыслы *институт наставничества*. Новые условия функционирования университета обуславливают необходимость анализа используемых моделей наставничества и форм взаимодействия в сопровождении и поддержке преподавателя вуза. Многообразие задач профессионального роста преподавателя, поэтапная реализация его карьерной стратегии, пролонгированное сопровождение, новые горизонтальные и вертикальные позиции преподавателя вуза определяют роли наставника. На передовую позицию выходит роль «наставника-навигатора» в процессе реализации индивидуальных задач профессионального развития преподавателя. Актуализированная культура горизонтальных связей обуславливает расширение профессиональной

среды коммуникации от линейного формата взаимодействия «наставник – подопечный» к формату малой коммуникационной сети, способствуя уходу от патернализма к партнерству. Следующим организационно-педагогическим условием выступает *сообщество*, имеющее обновленный статус более высокого уровня. Особое место сообщества на арене профессиональных взаимосвязей и отношений обусловлено тем, что профессиональные сообщества функционируют на основе системы ценностей, происходит осознание общности через цели, ценности, формируется профессиональная идентичность; общая педагогическая деятельность ведет к совместному профессиональному и личностному развитию, а доверительные связи способствуют открытому обмену знаниями; развитие педагогических сообществ, профессиональных комьюнити и других социальных «кругов» позволяет уйти от монополизации профессиональных отношений и развивает профессиональные взаимодействия в горизонтальной плоскости. И, наконец, участие в профессиональном сообществе способствует формированию личного профессионального бренда. Определение *личного бренда преподавателя высшей школы* одним из организационно-педагогических условий его профессионального развития обусловлено тем, что личный бренд преподавателя вуза есть инструмент трансляции своей значимости, уникальности и экспертности; бренд преподавателя способствует повышению его социального статуса и является инструментом для выстраивания успешной профессиональной карьеры; узнаваемые преподаватели создают конкурентное преимущество для университета и повышают престиж образовательной организации [9]; личный бренд педагога способствует капитализации университета, равно как и собственной капитализации преподавателя вуза, способствующей увеличению «портфеля занятости».

Эффективная реализация *группы организационно-управленческих условий* профессионального развития преподавателя предполагает новое управленческое видение руководителя университета, а именно новую идеологию профессионального взаимодействия, формирование культуры управления на основе данных; наличие ясных карьерных треков, прозрачной информации и доступных ресурсов; понимание того, что профессиональное развитие способствует удовлетворенности преподавателем профессиональной деятельностью и дальнейшей ее мотивации. Результатом *инвестиции* в человеческий капитал вуза является развитие человеческого капитала страны через знания. Инвестиции в человеческий капитал осуществляются через инвестирование в обучение преподавателя университета по дополнительным профессиональным программам, академическую мобильность педагогов, разнохарактерные стажировки. Инвестиции имеют «многопрофильный» характер, обусловленный разноректорной стратегией профессионального развития и карьерного роста преподавателя [5]. Инвестиции в социальный капитал способствуют генерации знаний, усилению педагогического взаимодействия, построению новых профессиональных связей. Развитие *сетевого взаимодействия университета* в фокусе профессионального развития преподавателя рассматривается с точки зрения повышения качества дополнительного профессионального образования, что предполагает расширение образовательного пространства, вовлечение новых акторов образования и их интеграцию; обогащение образовательных ресурсов через комплементарность площадок; симбиоз внутренних факторов системы образования и взаимообмен между образованием и внешней общественной средой; расширение спектра дополнительных профессиональных программ, удовлетворяющих запросы многовариативных треков профессионального развития; вовлечение в реализацию образовательных программ экспертов и специалистов соответствующих предметных областей. К организационно-управленческим условиям профессионального развития преподавателя высшей школы мы относим также *мониторинг (аналитику) дополнительных профессиональных программ* и обосновываем это тем, что проведение анализа влияния дополнительных профессиональных программ на развитие

компетенций через измерение прогресса в навыках позволит проводить коррекцию программ, обеспечивая тем самым их эффективность; опросы слушателей помогают оценить удовлетворенность содержанием образовательной программы, образовательными технологиями, полезность программы для решения задач индивидуальной траектории профессионального развития и влияние обучения преподавателей на реализацию программы развития университета; анализ дает возможность планировать целевую группу слушателей, темы и модули программ не только согласно регламентирующим документам, но и по запросу слушателей.

В группу дидактических условий профессионального развития преподавателя высшей школы входит *отбор содержания пакета дополнительных профессиональных программ*. Пакет образовательных программ, во-первых, ориентирован на преподавателей разного профессионального уровня, с педагогическим опытом от позиции «старт» до позиции «мастер». Во-вторых, он направлен на формирование всех компетенций треугольника модели «hard»-, «soft»- и «self»-компетенций. В-третьих, обучение по дополнительным профессиональным программам способствует карьерному росту и расширению поля занятости и профессиональной социализации. *Создание индивидуальных треков профессионального развития преподавателя высшей школы* предполагает определение направлений профессионального развития по запросу преподавателя вуза согласно реализации программы развития университета. Исходя из индивидуального трека осуществляется выбор комплекса дополнительных профессиональных программ, форм обучения по образовательным программам. *Непрерывность и последовательность* как дидактическое условие профессионального развития преподавателя высшей школы предполагают поэтапное движение по индивидуальному треку профессионального роста, прирост знаний, совершенствование умений, формирование необходимых навыков и обеспечивает гибкость и быструю адаптацию преподавателя к постоянно изменяющимся условиям функционирования и развития университета.

Выводы. Таким образом, нами определены основные компоненты структурной модели профессионального развития преподавателя высшей школы: проектно-стратегический, методологический, организационный. В процессе моделирования мы выявили четкие связи между компонентами исследуемого объекта. Информация, содержащаяся в структурной модели, может быть использована при проектировании и реализации профессионального развития преподавателя вуза в современных условиях развития высшего образования. Предлагаемую структурную модель возможно адаптировать к ресурсному пласту образовательной организации, региональным особенностям университета и задачам профессионального развития преподавателя высшей школы, корректировать в логически завершенных промежуточных этапах реализации. Данное исследование не является исчерпывающим в проблемном поле профессионального развития преподавателя высшей школы и предполагает дальнейшее изучение в фокусе когнитивного моделирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генезис когнитивной парадигмы образования : коллективная монография / Е. Ю. Левина Р. Х. Гильмеева, А. Р. Камалеева, А. С. Кац, Л. Ю. Мухаметзянова, Е. Н. Прокофьева, О. В. Стукалова, Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. Е. Ю. Левиной. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – 240 с.
2. Гильмеева Р. Х., Шибанкова Л. А. Доминанты социообразности в системе высшего педагогического образования // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 34–40.
3. Кац А. С. Адаптационный потенциал зарубежных практик профессионального развития преподавателей высшей школы (на примере Канады) // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 46–56.
4. Концепция технологического развития на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 г. № 1315-р) [Электронный ресурс]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305250050?index=3> (дата обращения: 10.10.2023).

5. Краковская И. Н. Инвестиции в человеческий капитал инновационного вуза: системный подход к управлению // Креативная экономика. – 2011. – Т. 5, № 2. – С. 52–61.
6. Левина Е. Ю., Камалеева А. Р., Стукалова О. В. Концептуальные основания когнитивной педагогики // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 27–35.
7. Левина Е. Ю., Стукалова О. В., Прокофьева Е. Н. Культуросообразность как целевой ориентир развития высшего педагогического образования // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3(152). – С. 8–17.
8. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 107–116.
9. Мантуленко В. В., Зотова А. С. Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 4. – С. 105–113.
10. Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (дата обращения: 10.10.2023).
11. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, Е. Ю. Левина, Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2019. – 156 с.
12. Саввинов В. М. О влиянии стейкхолдеров на управление образованием в условиях неопределенности среды // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 4(40). – С. 4–11.
13. Ситников А. П. Архаизация российского общества: культурные детерминаты, формы проявления и перспективы развития : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 5.7.7. – Новочеркасск, 2023. – 40 с.
14. Хуторской А. В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 4–11.
15. Шибанкова Л. А. Применение принципа комплементарности к развитию педагогического коллектива университета // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 06 октября 2022 года ; под ред. д-ра психол. наук С. В. Хусаиновой. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. – С. 127–130.
16. Шибанкова Л. А. Профессиональное развитие современного педагога высшей школы: новый взгляд // Яковлевские чтения: патриотизм, гражданственность, духовность в аспекте современных социокультурных процессов : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 175-летию со дня рождения И. Я. Яковлева / отв. ред. Е. Г. Хрисанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 952–956.

Статья поступила в редакцию 25.10.2023

REFERENCES

1. Genezis kognitivnoj paradigmy obrazovaniya : kollektivnaya monografiya / E. Yu. Levina R. H. Gil'meeva, A. R. Kamaleeva, A. S. Kac, L. Yu. Muhametzyanova, E. N. Prokofeva, O. V. Stukalova, T. M. Tregubova, L. A. Shibankova ; pod nauch. red. E. Yu. Levinoy. – Kazan' : Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2021. – 240 s.
2. Gil'meeva R. H., Shibankova L. A. Dominanty sosioobraznosti v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – № 4. – S. 34–40.
3. Kac A. S. Adaptacionnyj potencial zarubezhnyh praktik professional'nogo razvitiya prepodavatelej vysshej shkoly (na primere Kanady) // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2023. – № 1(156). – S. 46–56.
4. Konceptiya tekhnologicheskogo razvitiya na period do 2030 goda (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20 maya 2023 g. № 1315-r) [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305250050?index=3> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
5. Krakovskaya I. N. Investicii v chelovecheskij kapital innovacionnogo vuza: sistemnyj podhod k upravleniyu // Kreativnaya ekonomika. – 2011. – Т. 5, № 2. – С. 52–61.
6. Levina E. Yu., Kamaleeva A. R., Stukalova O. V. Konceptual'nye osnovaniya kognitivnoj pedagogiki // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2023. – № 3. – С. 27–35.
7. Levina E. Yu., Stukalova O. V., Prokofeva E. N. Kul'turosoobraznost' kak celevoj orientir razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – № 3(152). – С. 8–17.
8. Levina E. Yu., Shibankova L. A. Evolyuciya trendov obrazovaniya i novye shagi razvitiya rossijskikh universitetov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – С. 107–116.
9. Mantulenko V. V., Zotova A. S. Personal'nyj brend prepodavatelej vuzov v cifrovom prostranstve // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2020. – № 4. – С. 105–113.

10. Medvedev A. M., Zhulanova I. V. Deyatel'nostnyj podhod kak orientir sovremennogo obrazovaniya: iskhodnoe sodержanie i riski redukcii [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2021. – № 2. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
11. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov : nauchno-metodicheskoe posobie / R. H. Gil'meeva, E. Yu. Levina, T. M. Tregubova, L. A. Shibankova ; pod nauch. red. V. E. Kozlova, S. V. Husainovoj. – Kazan' : Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2019. – 156 s.
12. Savvinov V. M. O vliyaniі stejkholderov na upravlenie obrazovaniem v usloviyah neopredelennosti sredy // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. – 2020. – № 4(40). – S. 4–11.
13. Sitnikov A. P. Arhaizaciya rossijskogo obshchestva: kul'turnye determinaty, formy proyavleniya i perspektivy razvitiya : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk : 5.7.7. – Novocherkassk, 2023. – 40 s.
14. Hutorskoj A. V. Nauchnaya shkola chelovekosobraznogo obrazovaniya: koncepciya i struktura // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 6. – S. 4–11.
15. Shibankova L. A. Primenenie principa komplementarnosti k razvitiyu pedagogicheskogo kollektiva universiteta // Aktual'nye problemy psihologicheskoy deyatel'nosti i puti ih resheniya : materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan', 06 oktyabrya 2022 goda ; pod red. d-ra psihol. nauk S. V. Husainovoj. – Kazan' : Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2022. – S. 127–130.
16. Shibankova L. A. Professional'noe razvitie sovremennogo pedagoga vysshej shkoly: novyj vzglyad // Yakovlevskie chteniya: patriotizm, grazhdanstvennost', duhovnost' v aspekte sovremennyh sociokul'turnyh processov : sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 175-letiyu so dnya rozhdeniya I. Ya. Yakovleva / otv. red. E. G. Hrisanova. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023. – S. 952–956.

The article was contributed on October 25, 2023

Сведения об авторе

Шибанкова Люция Ахметовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Казанского филиала), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8112-3728>, luz7@yandex.ru

Author Information

Shibankova, Lyutsia Akhmetovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Senior Researcher, at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan Branch), Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8112-3728>, luz7@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7.	Методология и технология профессионального образования
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- 1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- 2) метаданные:
 - а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;
 - б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
 - в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
 - г) благодарность;
 - д) аннотацию на русском и английском языках;
 - е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

- а) введение;
 - б) актуальность исследуемой проблемы;
 - в) материал и методы исследования;
 - г) результаты исследования и их обсуждение;
 - д) выводы;
- 4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

- введение (Introduction);
- актуальность исследуемой проблемы (Relevance);
- материал и методы исследования (Materials and Methods);
- результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);
- выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т. п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, преysкурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный

уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Голикова М. С.</i>	Международные системы тестирования по латинскому языку (National Latin Exam, European Latin Exam и European Latin Linguistic Assessment).....	3
<i>Димитриева О. А.</i>	Категоризация мира медийного кулинарного рецепта: роль и функционирование прецедентики.....	14
<i>Кузнецова И. В., Димитриева О. А.</i>	«Шашлык из тебя сделаю...»: о кулинарных ориентализмах в русской фразеологии.....	21
<i>Мозжесгорова Е. Н., Громова Е. Н., Исхакова З. А.</i>	Особенности перевода субстандартной лексики в англоязычном молодежном сериале на русский язык.....	28
<i>Мясникова И. А., Игнатъева Т. С.</i>	Концептуализация лексемы «rain/сумър [дождь]» в английском и чувашском языках.....	35
<i>Шао Мань</i>	Прагматические функции дискурсивных слов в аспекте русско-китайского перевода.....	42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алюнова Е. А., Метелькова Л. А.</i>	Цифровая доступность инклюзивной образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях.....	52
<i>Гараев Д. М.</i>	Особенности развития исламских учебных заведений на примере Республики Татарстан.....	61
<i>Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Леонтьева Л. Е.</i>	Обучение диалогической речи с помощью комиксов на занятиях по английскому языку в вузе.....	70
<i>Драндров Д. А., Драндров Г. Л.</i>	Принципы, условия и трудности реализации смешанного обучения в общеобразовательной школе.....	78

<i>Ильина Е. А., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г., Кириллов А. А.</i>	Организационно-педагогические условия осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе общего образования Шри-Ланки.....	87
<i>Кандаурова А. В., Милованова Н. Г.</i>	Социокультурная обусловленность содержания воспитания детей и молодежи.....	97
<i>Макарова О. Н., Еремеев Е. А.</i>	Подготовка будущих учителей физики к проведению занимательных опытов в школе.....	106
<i>Моисеев А. Н., Маркелов А. Г.</i>	К вопросу о реформировании отечественного юридического образования: некоторые аспекты проблемы подготовки кадров для правоохранительных органов.....	115
<i>Петрищев И. О., Сибирева А. Р., Сибирев В. В.</i>	Технопарк универсальных педагогических компетенций как часть информационно-образовательного пространства педагогического вуза: процесс внедрения.....	124
<i>Фоминых С. О., Иванов В. Н.</i>	Практико-ориентированная (дуальная) модель подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе.....	136
<i>Хусаинова С. В., Чернова Е. О.</i>	Проблема социально-педагогической адаптации подростков, склонных к девиантному поведению.....	143
<i>Шибанкова Л. А.</i>	Структурная модель профессионального развития преподавателя высшей школы.....	151
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		159

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Golikova M. S.</i>	International Latin language proficiency testing systems (National Latin Exam, European Latin Exam and European Latin Linguistic Assessment).....	3
<i>Dimitrieva O. A.</i>	Categorization of the world of media culinary recipe: The role and functioning of precedent units.....	14
<i>Kuznetsova I. V., Dimitrieva O. A.</i>	“I’ll roast you into a shish kebab...”: on culinary orientalisms in Russian phraseology.....	21
<i>Mozzhegorova E. N., Gromova E. N., Iskhakova Z. I.</i>	Peculiarities of translation of substandard vocabulary in English youth series into Russian.....	28
<i>Myasnikova I. A., Ignatyeva T. S.</i>	Conceptualization of the lexeme <i>rain</i> in the Chuvash and English languages.....	35
<i>Shao Man</i>	Pragmatic functions of discourse words in the aspect of Russian-Chinese translation.....	42

PEDAGOGICS

<i>Alyunova E. A., Metelkova L. A.</i>	Digital accessibility of inclusive educational environment in preschool educational institutions.....	53
<i>Garaev D. M.</i>	Features of the development of Islamic educational institutions using the example of the Republic of Tatarstan.....	61
<i>Grigoryeva E. N., Abramova A. G., Leontyeva L. E.</i>	Teaching dialogic speech with the help of comics in English classes	70
<i>Drandrov D. A., Drandrov G. L.</i>	Principles, conditions and difficulties of implementation of blended learning in secondary schools.....	78

<i>Ilyina E. A., Ilyina S. V., Khrisanova E. G., Kirillov A. A.</i>	Organizational and pedagogical conditions for the implementation of educational activities in Russian in general education system of Sri Lanka.....	87
<i>Kandaurova A. V., Milovanova N. G.</i>	Socio-cultural conditionality of the content of education of children and youth.....	97
<i>Makarova O. N., Eremeev E. A.</i>	Training of future physics teachers to conduct engaging experiments at school.....	106
<i>Moiseev A. N., Markelov A. G.</i>	On the issue of reforming Russian legal education: Some aspects of the problem of training of personnel for law enforcement agencies	115
<i>Petrishchev I. O., Sibireva A. R., Sibirev V. V.</i>	Technopark of universal pedagogical competencies as part of the information and educational space of a pedagogical university: The process of implementation.....	125
<i>Fominykh S. O., Ivanov V. N.</i>	Practice-oriented (dual) model of training of future physics teachers at a pedagogical university.....	136
<i>Khusainova S. V., Chernova E. O.</i>	Problems of socio-pedagogical adaptation of adolescents prone to deviant behaviour.....	143
<i>Shibankova L. A.</i>	Structural model of professional development of a higher education teacher.....	151
INFORMATION FOR THE AUTHORS		159

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2023. № 3(120)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 24.11.2023. Выход в свет 30.11.2023.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 21,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 195. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38