

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2024
№ 3 [69]



Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)

Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev»

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

Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Ilyina, Nina F., DSc (Pedagogy), Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по языкознанию: Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Linguistics: Vasilyeva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Саволайнен Галина Савельевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Savolainen, Galina S., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Шашкина Мария Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Shashkina, Mariya B., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Янова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Yanova, Marina G., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по психологии: Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Psychology: Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Ответственный секретарь: Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Редакционная коллегия Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasiliev A.D., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Gafurova N.V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Grigoryeva T.M., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zavyalov A.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Казыдуб Н.Н., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск

Kazydub N.N., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Кошкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск

Koshkareva N.B., DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasensky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Pak N.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Расчётина С.А., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Raschetina S.A., DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

Sery A.V., DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург

Solovyeva S.L., DSc (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Furyaeva T.V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Chizhakova G.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Шкерина Л.В., доктор педагогических наук, профессор (по согласованию)

Shkerina L.V., DSc (Pedagogy), Professor (by agreement)

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Shmelev A.D., DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

**Международное представительство
в редакционной коллегии
журнала «Вестник КГПУ» обеспечивают:**

**International representatives
of the Bulletin editorial board:**

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата

Bidaybekov, Esen Ykласovich, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск
Brovka, Natalya Vladimirovna, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор педагогических наук, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия

Sambalkhundeв, Hash-Erdene, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор, Нишский университет, Сербия

Stoilkovich, Snezhana, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

СОДЕРЖАНИЕ TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

В.И. Горбачев, Е.Н. Пузырева
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА
И ЕГО НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ МОДЕЛИ
В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
V.I. Gorbachev, E.N. Puzyreva
REPRESENTATION OF GEOMETRIC SPACE
AND ITS VISUAL-FIGURATIVE MODEL
IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

[5]

Ю.В. Лукиных
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Yu.V. Lukinykh
LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL
OF VISUAL ART AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

[21]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Ю.А. Дубровская
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ
XVII–XIX вв.
Yu.A. Dubrovskaya
HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT
OF ENGINEERING EDUCATION IN RUSSIA
OF THE 17th–19th CENTURIES

[32]

С.И. Пащенко, Н.А. Малиновская, М.Ю. Маховых
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ
«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»
S.I. Pashchenko, N.A. Malinovskaya, M.Yu. Makhovikh
ORGANIZING INDEPENDENT WORK
OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS
USING THE 'FLIPPED CLASSROOM' TECHNOLOGY

[45]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

А.Ш. Мамедов
АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
A.Sh. Mammadov
ADAPTATION OF CADETS
TO THE EDUCATIONAL PROCESS
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA
THROUGH PHYSICAL CULTURE

[59]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик
ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ
В ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik
RESEARCH ON PARENTAL INVOLVEMENT
IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

[70]

О.М. Вербианова
ИНТЕНСИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С МОБИЛЬНЫМИ УСТРОЙСТВАМИ
И РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ
O.M. Verbianova
INTENSITY OF INTERACTION
WITH MOBILE DEVICES
AND DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES
IN 6–7 YEAR-OLD CHILDREN

[81]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONALITY PSYCHOLOGY

Ю.В. Кулинич, М.В. Сафонова
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ
Yu.V. Kulinich, M.V. Safonova
FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
IN MIDDLE ADULTHOOD

[88]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

С.П. Васильева, Е.В. Осетрова, И.В. Ревенко

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНДОНЕЗИИ

S.P. Vasilyeva, E.V. Osetrova, I.V. Revenko

THEORETICAL MODEL OF CO-STUDY
OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE
IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN INDONESIA

[102]

Л.Е. Ильина

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ
КАК ЯЗЫК ПОВСЕДНЕВНОСТИ

L.E. Ilyina

MODERN FOLKLORE TEXTS
AS THE LANGUAGE OF EVERYDAY LIFE

[123]

А.В. Ковалева

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА
С КОМПОНЕНТОМ «СОЛЬ»
КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

A.V. Kovaleva

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE
WITH THE 'SALT' COMPONENT
AS ONE OF THE MEANS OF DEVELOPING
THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS
OF FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS

[132]

Л.В. Федотко, И.В. Пекарская

ЯЗЫК И СТИЛЬ СОВРЕМЕННЫХ
ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ
ГУБЕРНАТОРОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
И РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ ПО ИТОГАМ 2023 г.)

L.V. Fedotko, I.V. Pekarskaya

LANGUAGE AND STYLE OF MODERN POLITICAL FIGURES
(ON THE MATERIAL OF INTERVIEWS GIVEN
BY GOVERNORS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY
AND THE REPUBLIC OF KHAKASSIA AS AT YEAREND 2023)

[144]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

Мэн Жоу

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Meng Zhou

TEACHING CHINESE GRAMMAR
USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

[155]

Ц. Ху

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ
С УЧЕТОМ РАЗЛИЧИЙ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

J. Hu

TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO CHINESE
UNIVERSITY STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT
THE DIFFERENCES IN SYNTACTIC STRUCTURES
BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

[164]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

[175]

ОБЪЯВЛЕНИЕ В ДОКТОРАНТУРУ

[178]

УДК 371.24+371.212

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ЕГО НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ МОДЕЛИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.И. Горбачев (Брянск, Россия)

Е.Н. Пузырева (Брянск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В учебной геометрической деятельности исследуется проблема формирования интегрального модельного представления геометрического пространства в системе закономерностей становления его наглядно-образной модели.

Цель статьи – в историко-геометрическом анализе установить содержательно-методические закономерности формирования наглядно-образной модели геометрического пространства и ее последующей интеграции с векторной, арифметической моделями в представлении абстрактного геометрического пространства.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляет реализуемый в последовательных уровнях математического абстрагирования пространственно-теоретический подход формирования модельного представления геометрического пространства и на его основе определения абстрактного геометрического пространства.

Результаты исследования. В качестве предмета исследования в учебной геометрической деятельности выступают закономерности формирования модельного, абстрактного представлений геометрического пространства. Со времен «Начал» Евклида основу модельного представления геометрического пространства составляет его наглядно-образная модель, характеризующаяся конструктивными изображениями геометрических фигур, пространственными образами их классов.

Помимо создания конструктивных образов геометрических фигур, преобразований движения и подобия, содержание наглядно-образной модели составляют родовидовая систематизация геометрических фигур, основанная на оперировании пространственными образами деятельность математического доказательств, исследование конструктивных, пространственных и метрических свойств геометрических фигур.

Наряду с конструктивными образами геометрических фигур в учебной геометрической деятельности используются и их знаковые образы: векторные модели геометрических фигур, аналитические модели геометрических фигур. В системе векторных, аналитических образов геометрических фигур в субъектном сознании создаются векторная, арифметическая модели геометрического пространства. В интеграции наглядно-образной, векторной и арифметической моделей формируется наглядно-образный уровень пространственного геометрического мышления.

Заключение. Формирование представлений геометрического пространства в спектре моделей, в последующем абстрагировании от модельных образов с аксиоматизацией свойств, справедливых в каждой из моделей, устраняет реализуемое в учебниках геометрии общего образования его слитное образно-абстрактное изучение.

Ключевые слова: методика формирования учебной геометрической деятельности, наглядно-образная модель геометрического пространства, модельное представление геометрического пространства.

Горбачев Василий Иванович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор естественно-научного института, заслуженный учитель Российской Федерации, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского; e-mail: enibgu@mail.ru

Пузырева Елизавета Николаевна – старший преподаватель кафедры информатики и прикладной математики, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского; ORCID ID: 0009-0002-4565-190X; e-mail: puzyreva-knysh@yandex.ru

Постановка проблемы. В «Началах» Евклида геометрические фигуры вместе с преобразованиями движения и подобия, существование которых устанавливается в процедурах их конструктивного изображения, не составляют определенной целостности, задаются вне представлений геометрического пространства. В отсутствие наглядно-образного представления геометрического пространства (наглядно-образной модели) аналитические модели геометрических фигур в «Геометрии» Р. Декарта выступают разрозненными геометрическими объектами. В «Началах» Евклида и в «Геометрии» Р. Декарта как систематизация, так и исследование свойств геометрических фигур осуществляются вне связей с представлениями соответствующих геометрического, арифметического пространств.

Развитие представлений абстрактного геометрического пространства из его модельных форм получило признание лишь с открытием неевклидовой геометрии Н.И. Лобачевским, теоретическим обоснованием геометрии Д. Гильбертом. Конструкция геометрического пространства в своей абстрактной форме впервые была выделена в «Основаниях геометрии» Д. Гильберта вместе с представлениями его конкретных моделей. В развитии идеи Д. Гильберта аксиоматического определения абстрактного геометрического пространства Г. Вейлем [Вейль, 1996] создается конструкция абстрактного евклидова пространства, обобщающая содержание векторной модели геометрического пространства, имеющей свое наглядное истолкование в физике.

Историко-геометрическая закономерность формирования абстрактной формы геометрического пространства на базе его модельных представлений не наследуется содержанием учебной геометрической деятельности уровня общего математического образования. Учебная геометрическая деятельность проектируется в невыделенности модельно-абстрактной конструкции евклидова пространства, вне целенаправленного исследования векторной и арифметической моделей геометрического

пространства с соответствующими методами геометрического доказательства, в слиянии наглядно-образной модели геометрического пространства и его абстрактной аксиоматизируемой формы.

В последовательном формировании модельных и абстрактных представлений геометрического пространства проектируется методическая система обучения геометрии.

Цель статьи – в методологии пространственно-теоретического подхода, наследующего историко-математические закономерности становления абстрактного математического мышления, установить содержательно-методические закономерности формирования наглядно-образной модели геометрического пространства и ее последующей интеграции с векторной, арифметической моделями в представлении абстрактного геометрического пространства.

Обзор научной литературы. По выражению И.Ф. Шарыгина, идущая от «Начал» Евклида учебная геометрическая деятельность «не только исторически (для всего человечества), но и генетически (для отдельного человека) является первичным видом интеллектуальной деятельности» [Шарыгин, 2000]. Предметом учебного исследования при этом выступают закономерности наглядно-образной модели геометрического пространства, представленной деятельностью систематизации, доказательства, исследования свойств геометрических фигур, заданных своими конструктивными образами. Однако содержание учебной геометрической деятельности только представлением наглядно-образной модели геометрического пространства не ограничивается. Во-первых, система конструктивных образов геометрических фигур наглядно-образной модели существенно расширена их аналитическими, векторными образами в содержании соответствующих арифметической и векторной моделей геометрического пространства, выделенных в фундаментальных исследованиях Р. Декарта [Декарт, 1938] и Г. Вейля [Вейль, 1996]. Во-вторых, идея Евклида аксиоматизации геометрического

пространства, реализованная Д. Гильбертом лишь через два тысячелетия, приводит к конструкции абстрактного геометрического пространства, обобщающей все его модельные представления. Существующая методическая система формирования учебной геометрической деятельности, по сути, направлена на создание модельно-абстрактных представлений геометрического пространства, но этой цели не достигает. Проектирование методической системы модельно-абстрактного представления геометрического пространства предполагает историко-содержательный анализ закономерностей формирования наглядно-образной модели геометрического пространства, векторной и арифметической моделей.

Как понятие геометрического пространства в содержании наглядно-образной модели, так и понятие учебной теории абстрактного геометрического пространства в классических исследованиях Евклида [Начала Евклида, 1950, кн. II], Аполлония [Аполлоний Пергский, 2019], Р. Декарта [Декарт, 1938] не рассматриваются. Исследуемые геометрические объекты признаются существующими на основании построения, описательного определения, в содержании некоторой неявно заданной формальной целостности (математической реальности), адекватно отражающей свойства физического пространства. Не случайно многие из понятий геометрических объектов задаются содержанием мысленного осуществления конструктивных действий с геометрическими объектами в форме условного чертежного изображения, признаваемого реально существующим.

В «Началах» Евклида фундаментальная задача систематизации геометрических фигур осуществляется с опорой на сформированные в содержании реального физического пространства интуитивные субъективные представления (линия – длина без ширины, граница поверхности; поверхность задана только длиной и шириной; фигура расположена внутри границ; тело задается длиной, шириной, глубиной). Но объекты геометрии составляют хотя и адекватную, но отличную от представлений

физического пространства «математическую реальность» – они абстрагированы от предметных свойств реального мира, им «присвоены» идеальные свойства, воспринимаемые лишь сознанием (бесконечное продолжение прямых и плоскостей, бесконечность класса геометрических фигур, принадлежность прямой плоскости, параллельность прямых, прямой и плоскости, преобразования движения и подобия). Признаваемая сознанием реальность существования геометрических фигур в условиях построения их условных изображений определенными конструктивными средствами развивается в действиях их мысленного перемещения, пересечения, совмещения по аналогии с преобразованиями физических объектов: «Действительно, если треугольник ABC совмещается с треугольником DFE и кладутся точка A на точку D , а прямая AB на DE , то точка B совместится с E вследствие того, что AB равна DE , а так как AB совместилась с DE , то и прямая AC совместится с DF вследствие того, что угол BAC равен EDF ; так что и точка C совместится с точкой F вследствие того, что AC тоже равно DF » [Начала Евклида, 1950, кн. I, с. 18–19]. Выступающая определенным вместилищем геометрических фигур «математическая реальность» систематизируется Евклидом идеализированным представлением плоскости с содержащимися в ней геометрическими фигурами и ее пространственным расширением, содержащим тела, характеризующиеся не только длиной и шириной, но и глубиной, а также ограничивающие тела поверхности. В пространственном расширении плоскости устанавливается его фундаментальное свойство – в нем выделяются точки, расположенные вне плоскости, через них проводятся прямые параллельные, перпендикулярные, пересекающие плоскость в определенной точке, во взаимной связи точек, прямых и плоскостей конструируются изображения абстрагированных от предметных свойств физического мира телесных (не плоских) геометрических фигур. В условиях несформированности логической процедуры математического определения геометрических

понятий, свойственной уровню теории геометрического пространства, Евклидом используется конструктивная, основанная на наглядных образах процедура создания их изображений. Классическим примером выступает определение Евклидом конуса: «Конус будет, если при неподвижности одной из сторон прямоугольного треугольника, принадлежащих к прямому углу, вращающийся треугольник снова вернется в то же самое положение, из которого он начал двигаться, то охваченная фигура и есть конус» [Начала Евклида, 1950, кн. XI, с. 10]. «Все его (Евклида) определения, – отмечает Д.Д. Мордухай-Болтовский, – представляют только описания геометрических фактов, им наблюдаемых» [Начала Евклида, 1950, кн. XI, с. 164].

В сочетании конструктивных действий построения наглядных образов геометрических фигур и их мысленного преобразования (перемещение, совпадение, вписывание, описывание) Евклидом создается представленная «плоской и телесной» формами наглядно-образная модель пока еще не выделенного геометрического пространства. Установленные в наглядно-образной модели геометрического пространства теоремы, по выражению И.Ф. Шарыгина, «представляют собой один из самых древних памятников мировой культуры; геометрия – это феномен общечеловеческой культуры» [Шарыгин, 2000 с. 7–8]. При этом интуитивный, наглядно-образный уровень пространственного геометрического мышления, формирующийся в содержании наглядно-образной модели, не сочетается с попыткой аксиоматического определения абстрактного геометрического пространства, создание которого возможно лишь на новом уровне математического абстрагирования – абстрагирования от модельных образов объектов. Поэтому И.Ф. Шарыгин не одобряет практику проектирования учебной геометрической деятельности в интеграции представлений наглядно-образной модели и аксиоматического метода построения абстрактного геометрического пространства: «библизация евклидовских “Начал” принесла скорее вред, чем пользу» [Шарыгин, 2004].

Сформированное в «Началах» Евклида представление наглядно-образной модели геометрического пространства существенно расширяется в «Конических сечениях» Аполлония. Так же, как и Евклид, Аполлоний использует конструктивную процедуру описания пространственного геометрического образа – конического сечения: «Если от некоей точки к окружности круга, не лежащего в той же самой плоскости, что и точка, проведена прямая, причем она проведена в бесконечность в обе стороны, и при неподвижности этой точки данная прямая, двигаясь по окружности круга, вернется в свое изначальное положение, то поверхность, описанную этой прямой и составленную из двух поверхностей, имеющих общую вершину, я называю конической поверхностью, а неподвижную точку – ее вершиной, прямую же, проводимую через точку и середину круга, – осью» [Аполлоний Пергский, 2019, с. 72]. К совокупности геометрических фигур, исследованных Евклидом, Аполлоний добавляет новые – классические линии аналитической геометрии, полученные определенным сечением плоскостью конической поверхности. Метод сечений, позволивший Аполлонию изучить внутреннюю структуру конической поверхности, становится впоследствии основным методом исследования поверхностей второго порядка. С другой стороны, выделенные в сечениях конической поверхности плоскостями гиперболы, параболы, эллипсы, окружности в содержании аналитического метода получили свое полное описание [Eschenburg, 2022]. Фактически в наглядно-образной модели геометрического пространства Аполлонием в системе аналитических моделей классических линий второго порядка создается интуитивное представление арифметической модели геометрического пространства.

В описании определенных классов геометрических фигур (линий) Р. Декарт отделяет их от «механических линий», но, как и Евклид, неявно опирается при этом на интуитивные представления физического пространства:

«– среди задач геометрии одни плоски, другие телесны и третьи линейны; это значит,

что одни из них можно построить, проводя лишь прямые линии и круги, тогда как другие требуют применения, по меньшей мере, какого-нибудь конического сечения и, наконец, третьи – какой-нибудь, более сложной линии [Декарт, 1938, с. 29];

– мне кажется совершенно ясным, что если – как это и делают – почитать геометрическим то, что определено и точно, а механическим то, что не таково, и если рассматривать геометрию как науку, которая учит вообще познанию мер всех тел, то... можно представить себе, что эти линии описаны непрерывным движением или несколькими такими последовательными движениями, из которых последующее вполне определяется им предшествующими, – ибо этим путем всегда можно узнать их меру» [Декарт, 1938, с. 30].

В отсутствие представлений геометрического пространства Р. Декарт в качестве объективно необходимого средства решает задачу ориентации, пространственной расположенности изучаемой геометрической линии: «Но чтобы охватить совокупность всех встречающихся в природе кривых и распределить их по порядку по определенным родам, я считаю наиболее подходящим указать на то обстоятельство, что все точки линий, которые можно назвать геометрическими, т.е. которые подходят под какую-либо точную и определенную меру, обязательно находятся в некотором отношении ко всем точкам прямой линии, которое может быть выражено некоторым уравнением, одним и тем же для всех точек данной линии» [Декарт, 1938, с. 32–33].

Л. Эйлер расширяет двумерную арифметическую модель геометрического пространства введением его трехмерной модели, углубляет содержание функционально-аналитического метода изучения плоских линий и поверхностей, методу сечений Аполлония одной конкретной (конической) поверхности придает функционально-алгебраическую трактовку, охватывающую все виды поверхностей:

– с помощью трех взаимно перпендикулярных координат положение всякой точки M

поверхности определяется аналогично тому, как обычно представляют положение всех точек кривых, расположенных на плоскости, с помощью двух взаимно перпендикулярных координат [Эйлер, 1961, с. 306];

– природа каждой поверхности выражается с помощью уравнения, которое определяет координату z через две другие координаты x и y и постоянные; для всякой заданной поверхности переменное z будет равно некоторой функции двух переменных x и y [Эйлер, 1961, с. 306];

– что касается природы различных поверхностей, то здесь сразу напрашивается разделение их на непрерывные, или правильные, и на прерывные, или неправильные; непрерывной будет такая поверхность, у которой все точки выражаются с помощью одного и того же уравнения между z и x и y , то есть где z является одной и той же функцией x и y для всех точек поверхности [Эйлер, 1961, с. 307];

– когда в уравнении для поверхности между координатами x , y и z одну из них – z принимают постоянной $= h$, то в этом случае образуется сечение этой поверхности плоскостью, параллельной плоскости APQ и отстоящей от нее на расстояние h ; если этой букве h последовательно придавать все возможные значения, как положительные, так и отрицательные, то получатся все сечения поверхности, образуемые плоскостями, параллельными плоскости APQ ; с помощью всех этих сечений можно определить всю поверхность [Эйлер, 1961, с. 318].

Модельное представление геометрического пространства существенно углубляет его векторная модель, введенная Г. Вейлем [Вейль, 1996], на базе аксиоматического определения евклидова пространства. Понятия векторных моделей конкретных геометрических фигур приводят к установлению соответствия пространственных образов геометрических фигур наглядно-образной модели геометрического пространства и векторных моделей геометрических фигур евклидова пространства [Пузырева, 2023]. В системе векторных моделей геометрических фигур формируется векторная модель геометрического пространства,

в содержании которой осуществляется исследование его фундаментальных свойств.

Трудами выдающихся геометров в человеческой цивилизации на протяжении веков созданы различные модельные представления геометрического пространства – его наглядно-образная, арифметическая и векторная модели. Каждой из моделей геометрических фигур соответствуют свои пространственные образы геометрических фигур – либо в форме понятий, заданных условными конструктивными изображениями, либо в форме аналитических зависимостей координат произвольных точек фигуры, либо в содержании векторной характеристики свойств понятий.

Материалы и методы. Общей закономерностью античной и развиваемой на ее основе вплоть до XVIII в. классической геометрии выступает все более широкая систематизация геометрических фигур с исследованием их свойств вне категории геометрического пространства: прямых и плоскостей, классических многоугольников и многогранников (Евклид), классических линий на плоскости (Р. Декарт, П. Ферма), линий и поверхностей в пространстве (Л. Эйлер). В содержании исследований мощное развитие получили аналитико-синтетический метод доказательства свойств классов геометрических фигур, заданных пространственными образами (Евклид, Аполлоний), аналитический метод исследования линий, поверхностей в прямоугольной декартовой системе координат (Р. Декарт, Л. Эйлер), метод сечений в исследовании различных классов поверхностей (Аполлоний, Л. Эйлер). В интуитивном представлении наглядно-образной модели, двумерной и трехмерной арифметических моделей геометрического пространства за пределами математического анализа пока остаются понятия геометрической фигуры и геометрического пространства, их свойства и взаимные связи. «Уникальность геометрии, – подчеркивает И.Ф. Шарыгин, – ее отличие от всех других предметов, в том числе и предметов математического цикла, состоит в том, что ее содержание существенно не изменилось за многовековую и даже тысячелетнюю историю» [Шарыгин, 2000].

Идея абстрактного геометрического пространства, по выражению Н.В. Ефимова, была подготовлена эволюцией всей математики XIX в., ее прямым источником выступает открытие неевклидовой геометрии Н.И. Лобачевского¹²³. Категория абстрактного геометрического пространства введена Д. Гильбертом в его «Основаниях геометрии» [Гильберт, 1948]:

– точки, прямые, плоскости в геометрическом пространстве характеризуются не теми геометрическими образами, которые соединяются в эмпирическом сознании с этими названиями, а исключительно аксиомами, устанавливающими отношения между ними;

– основными требованиями к аксиомам выступают не их соответствие представлениям физического пространства, а свойства непротиворечивости и независимости;

– система понятий абстрактного геометрического пространства лишена содержательного смысла в математическом отражении свойств реального мира;

– теория абстрактного геометрического пространства является чисто логической системой, основанной на системе его аксиом.

Таким образом, категория геометрического пространства в ее развитии от «Начал» Евклида до «Оснований геометрии» Д. Гильберта представлена разными, последовательно формируемыми уровнями математического абстрагирования. В абстрагировании от предметных свойств реального мира геометрическое пространство представлено своими моделями, различающимися образами геометрических фигур, преобразований, отношений. В абстрагировании от модельных образов объектов, обладающих общей системой свойств, абстрактное

¹ Ефимов Н.В. Высшая геометрия. М.: Гос. изд-во технико-теоретической литературы, 1953. 528 с.
Efimov, N.V. (1953). Higher geometry. Moscow.

² Лобачевский Н.И. Полное собрание сочинений. М.; Л.: Гос. изд-во технико-технической литературы, 1951. Т. 3: Сочинения по геометрии. Воображаемая геометрия. Применение воображаемой геометрии к некоторым интегралам. Пангеометрия. 535 с.

³ Кутузов Б.В. Геометрия Лобачевского и элементы оснований геометрии. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. 129 с.

геометрическое пространство характеризуется только аксиомами, формализующими общие свойства его моделей. Уровни математического абстрагирования характеризуют динамику развития понятия геометрического пространства в содержании ранее выделенных его модельного и абстрактного представлений. Вместе с развитием представлений геометрического пространства изменяются и его объекты, способы установления их свойств.

В методологии пространственно-теоретического подхода понятие геометрического пространства имеет категориальный характер, динамично развивается из своих модельных образов в абстрактную форму представления в единстве с понятием геометрической фигуры, методами представления и исследования свойств геометрических фигур.

В исследованиях Евклида геометрическое пространство – интуитивный образ физического мира, представленный наглядно-образной моделью. Геометрические фигуры наглядно-образной модели задаются своими конструктивными изображениями, их существование и свойства в интуитивном плане отождествляются с наличием, свойствами физических тел в физическом мире:

– геометрические фигуры – это абстрагированные от предметного содержания и подвергшиеся человеческой идеализации объекты человеческого сознания, представленные своими конструктивными образами;

– свойства формы, взаимного расположения тел в физическом мире в деятельности математического отражения преобразуются в пространственные свойства формы, взаимного расположения геометрических фигур;

– обоснованная развитием числовых систем человеческая способность измерять физические тела, их структурные элементы сохраняется в системе «привнесенных в геометрическое пространство» метрических характеристик геометрических фигур (длины, величины угла, площади, объема);

– человеческая способность ориентации в окружающем физическом мире интуитивно

сохраняется и в наглядно-образном представлении геометрического пространства – в конструктивной форме изображения пространственных геометрических фигур, в содержании декартовой системы координат.

В «Конических сечениях» Аполлония коническая поверхность, плоскость сечения, конкретное сечение (новый тип геометрических фигур – плоские линии) имеют наглядно-образную форму «геометрического» существования вместе с интуитивным «присутствием» познающего субъекта. Как и у Евклида, исследования Аполлония направлены на анализ формы, пространственных и метрических свойств линий в содержании конструктивной формы аналитико-синтетического метода.

Исследования же Р. Декарта, Л. Эйлера осуществляются в содержании арифметической модели геометрического пространства, как двумерного (Р. Декарт), так и трехмерного (Л. Эйлер). Предметом исследования выступают аналитические модели определенных видов геометрических фигур (линии, поверхности), наряду с аналитико-синтетическим методом (метод сечений) в анализе свойств пространственных образов геометрических фигур ведущую роль играет аналитический метод – исследование уравнений, неравенств, систем с переменными алгебраическими средствами.

В учебной геометрической деятельности сформированные в классических исследованиях модельные представления геометрического пространства имеют фундаментальное значение:

– наглядно-образная, векторная и арифметическая модели геометрического пространства задают различные образные представления геометрического пространства;

– наглядно-образная модель выступает ведущей в модельном представлении геометрического пространства, на ее основе создаются векторная и арифметическая модели;

– в содержании каждой из моделей геометрические фигуры представлены различными образами, исследуются средствами соответствующего модели метода доказательства;

– общая система свойств модельных образов базовых геометрических фигур позволяет в процедуре математического обобщения создать конструкцию абстрактного геометрического пространства.

Результаты исследования. Наглядно-образная модель геометрического пространства охватывает все классы геометрических фигур, расположенных на плоскости (плоские) и в пространстве (пространственные, телесные), изучаемых в «Началах» Евклида, в «Геометрии» Р. Декарта, в аналитической геометрии Л. Эйлера – в системе конструктивных, пространственных, метрических свойств.

Характеризующие систему объектов наглядно-образной модели изображения геометрических фигур имеют условный характер (плоские изображения пространственных геометрических фигур), создаются либо определенными конструктивными средствами (линейка и циркуль, циркуль и прямой угол, двусторонняя линейка), либо в содержании современных компьютерных математических сред (Maple, Mathematica, MathCad, Mat Lab), интерактивных геометрических сред («Живая геометрия», GEONExT, Geo Gebra) [Смирнов, Смирнова, 2018; Сарыглар, 2021; Сергеева, Шабанова, Гроздев, 2016; Abebayehu, Hsiu-Ling, 2023; Brown et al., 2022; Zehavit et al., 2022; Uwurukundo et al., 2023].

В процессе конструирования геометрических фигур с опорой на пространственный геометрический образ либо вне его формируются структурирующие пространственное геометрическое мышление субъекта процессы представления и воображения [Якиманская, 1980]. Имеющие общекультурную значимость в жизнедеятельности человека процессы конструирования пространственных геометрических образов (И.Ф. Шарыгин) глубоко разработаны в содержательном и методическом планах (С.Н. Четверухин, П.С. Моденов, А.С. Пархоменко) [Моденов, Пархоменко, 1961].

Исходящая из процедуры конструирования изображения геометрической фигуры как способа обоснования ее существования задача

конструирования плоских и пространственных геометрических фигур циркулем и линейкой составляет содержание целостной геометрической деятельности, сочетающей систему аналитических, эвристических действий мысленного плана и процедур геометрического конструирования. Н.Ф. Четверухин, Б.И. Аргунов и М.Б. Балк в качестве закономерности конструктивной деятельности в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства отмечают ее проектный характер:

– исходным этапом задачи на построение геометрической фигуры выступает анализ, связывающий данные элементы геометрической фигуры с искомыми для поиска плана ее построения;

– на основе анализа осуществляется построение геометрической фигуры, содержание которой характеризуется синтезом конструктивных действий;

– процесс построения конструктивного образа геометрической фигуры развивается в процедуре доказательства того, что построенная фигура удовлетворяет требованиям задачи;

– заключительным действием построения является исследование вопросов существования решения, наличие разных способов построения⁴ [Четверухин, 1952].

Математическая теория геометрических построений, называемая Н.Ф. Четверухиным конструктивной геометрией, определяемая Б.И. Аргуновым и М.Б. Балком в системе абстрактных аксиом, имеет существенное отличие от других форм учебной геометрической деятельности – ее решение всегда является конструктивным. Выступающая составной частью наглядно-образной модели геометрического пространства конструктивная геометрия в содержании метода геометрических мест точек, метода геометрических преобразований, алгебраического метода направлена на формирование пространственного геометрического мышления как в плане деятельности представления, так и в плане деятельности воображения.

⁴ Аргунов Б.И., Балк М.Б. Геометрические построения на плоскости. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. 267 с.

Задачи на построение в содержании интерактивных геометрических сред, как отмечают многие геометры, методисты (В.А. Смирнов, И.М. Смирнова, О.Л. Безумова, Р.П. Овчинникова, О.Н. Троицкая) не являются чем-то самостоятельным. Передача функций конструирования, преобразования изображения геометрической фигуры компьютерной среде, обоснованная лишь в условиях наличия у субъекта сформированного навыка ее построения, приводит к статическому, динамическому образам геометрической фигуры, обладающим существенно большими наглядными возможностями [Смирнов, Смирнова, 2018]. При этом если статическое изображение используется «для создания образа типичного представителя множества изучаемых геометрических объектов и получения выводов об их позиционных свойствах», то динамическое изображение отражает как свойство устойчивости пространственных и метрических свойств, так и свойство их изменчивости⁵.

В широком содержании учебной геометрической деятельности, связанной с формированием геометрических понятий, решением задач на построение, на доказательство с использованием интерактивных геометрических сред (ИГС) Т.Ф. Сергеева, М.В. Шабанова, С.И. Гроздев выделяют динамическую геометрию – ориентированную на освоение традиционного содержания курса геометрии в сочетании с динамическим моделированием. Система операций ИГС включает инструменты для введения в модель математических объектов и понятий, инструменты для измерения параметров модели, инструменты изучения модели, обеспечивающие возможность разнообразного изображения чертежа, анимации, оставления следа движущимся геометрическим объектом, временного удаления структурных элементов геометрического образа.

Простота и легкость создания моделей геометрических объектов с помощью ИГС, отмечают авторы, дополняются методическими возможностями: обеспечение поэтапного перехода

от наглядно-действенного мышления к словесно-логическому; обучение деятельности по математическому моделированию; реализация дифференцированного подхода посредством вариативности содержания обучения и способов его освоения; развитие мотивации и познавательного интереса [Сергеева, Шабанова, Гроздев, 2016, с. 85].

Не утратившая своей значимости конструктивная деятельность создания все более сложных изображений геометрических фигур, востребованных современными техникой и технологиями, приводит к созданию во внутреннем плане субъекта пространственного образа геометрической фигуры:

– отражающего систему визуально наблюдаемых свойств бесконечного класса геометрических фигур;

– представленного понятием геометрической фигуры, характеризуемым объемом – бесконечной совокупностью геометрических фигур;

– обогащенного системой пространственных и метрических свойств понятия геометрической фигуры, устанавливаемых в представленных понятийной формой процедурах геометрического доказательства;

– выступающего знаковым средством создания полной системы свойств понятия класса геометрических фигур в схеме «конструктивное изображение – пространственный образ – понятие»;

– позволяющего осуществлять родовидовую систематизацию геометрических фигур как в схеме обобщенного расширения «квадрат – прямоугольник – четырехугольник – плоский многоугольник», так и в схеме понятийной конкретизации «призма – правильная призма – правильная шестиугольная призма».

В содержании наглядно-образной модели конструктивная деятельность создания пространственных образов геометрических фигур закономерно дополняется родовидовой систематизацией геометрических фигур, имеющей понятийную основу. Понятие геометрической фигуры поглощает ее пространственный образ и характеризуется системой содержательных

⁵ Безумова О.Л., Овчинникова Р.П, Троицкая О.Н. и др. Обучение геометрии с помощью возможностей GeoGebra: учеб.-метод. пособие. Архангельск: КИРА, 2011. 140 с.

свойств соответствующего класса геометрических фигур, как существенных, так и свойств-следствий. Систематизация понятий геометрических фигур осуществляется в анализе свойств рода геометрических фигур и его вида: всякое свойство рода является свойством вида, вид геометрических фигур выделяется добавлением нового существенного свойства.

Базовыми пространственными свойствами, формируемыми в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства, выступают: свойства отношения принадлежности в совокупностях точек, прямых, плоскостей; свойства отношения порядка в совокупности точек, прямых, линий, поверхностей; свойства взаимного расположения прямых, линий на плоскости; свойства взаимного расположения прямых, линий, плоскостей, поверхностей в пространстве. Фундаментальный характер в наглядно-образном представлении свойств взаимного расположения геометрического пространства имеют свойства параллельности и перпендикулярности прямых и плоскостей, формирующие «каркас субъектных пространственных представлений», создающие пространственные образы и системы свойств понятий многоугольников (плоскость), многогранников (пространство). Помимо конструктивных действий, в исследовании пространственных свойств геометрических фигур широкие возможности предоставляют действия комбинирования, вписывания, описывания геометрических фигур, в содержании которых свойства одной фигуры позволяют устанавливать свойства другой фигуры.

Родовидовая систематизация геометрических фигур, позволяющая в наиболее оптимальной форме выделять и исследовать свойства геометрических фигур, определяет основное содержание наглядно-образного представления геометрического пространства. «Предлагаемая нами геометрия, – подчеркивает И.Ф. Шарыгин, – это в первую очередь геометрия фигуры» [Шарыгин, 2000]. Но как в конструктивной деятельности, так и в деятельности исследования пространственных свойств важную роль играют представленные в наглядно-образной форме

отображения, в частности преобразования геометрического пространства: преобразования движения, преобразования подобия, центральное и параллельное проектирование. Выступающие объектом учебной геометрической деятельности преобразования движения, подобия и их конкретные виды в системе их конструктивных и абстрактных свойств приводят к геометрическим понятиям равенства и подобия, выделению метода геометрических преобразований в доказательстве признаков равенства и подобия геометрических фигур.

В математическом отражении деятельности измерения в физическом пространстве геометрическое пространство наделяется метрическими функциями длины, угловой величины, площади и объема, заданными на соответствующих совокупностях геометрических фигур и определяющими включение пространства действительных чисел с фундаментальным методом предельного перехода в представление геометрического пространства [Горбачев, 2016]. Осуществляемая в процедурах выделения, доказательства, приложения теорем деятельность исследования конструктивных, пространственных, метрических свойств в системе их взаимных связей составляет основное содержание учебной геометрической деятельности в представлении наглядно-образной модели геометрического пространства [Горбачев, 2022].

В общеобразовательном курсе математики наглядно-образная модель геометрического пространства выступает единственной из всех моделей математических пространств, в содержании которых в полной мере ставится и успешно решается (А.А. Столяр⁶, И. Лакатос⁷, [Болтянский, 1973; Далингер, 2006; Игошин, 2009; Слепкань⁸; Фетисов, 1954]) методическая задача формирования деятельности математического

⁶ Столяр А.А. Педагогика математики: учеб. пособие для студентов физико-математических ф-тов пед. вузов. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 414 с.

⁷ Лакатос И. Доказательство и опровержение: как доказываются теоремы / пер. с англ. И.Н. Веселовского. М.: Наука, 1967. 152 с.

⁸ Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособие. К.: Рад. школа, 1983. 192 с.

доказательства. «Доказательство геометрического предложения, – отмечает А.М. Фетисов, – имеет своей целью установление его достоверности при помощи логического вывода из уже доказанных или известных истин» [Фетисов, 1954, с. 10]. В дискуссиях о содержании деятельности доказательства А.А. Столяр акцентирует внимание не столько на заучивании и воспроизведении готовых доказательств, сколько на мыслительных процессах поиска, открытия, построения доказательства. Констатируя неточное и неясное представление обучающихся «о технике математического рассуждения» В.Г. Болтянский исследует задачи анализа логической структуры теоремы и ее различных форм, содержательной формы логической структуры математического доказательства, представленные как на языке алгебры высказываний, так и на языке алгебры предикатов. В содержании деятельности математического доказательства З.И. Слепкань выделяет ее закономерные этапы: изучение готовых доказательств, их воспроизведение; самостоятельное построение доказательств математических предложений по предложенной схеме; осуществление доказательства предложений конкретным способом, методом; самостоятельный поиск и изложение доказательства конкретных математических предложений.

В анализе доказательства теорем общеобразовательного курса математики В.А. Далингер выделяет содержательный блок знаний и умений – используемых в формулировке математических предложений, в качестве аргументов процедур рассуждений, структурный блок – умений выделения логической структуры математического предложения и его равносильного преобразования, структуры доказательства, определяющей используемый метод; логический блок – умений построения цепочек логических умозаключений, имеющих содержательную форму [Далингер, 2006]. Закономерностью деятельности доказательства в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства выступает интеграция конструктивного и аналитико-синтетического методов. «Среди всех методов доказательства теорем в школьном

курсе геометрии, – указывает В. А. Далингер, – основную нагрузку несет синтетический метод, ибо он является составной частью доказательства любым другим методом; анализ и синтез практически неотделимы друг от друга и составляют единый аналитико-синтетический метод» [Далингер, 2006, с. 31]. Его конкретные формы отражают способы осуществления процедур анализа и синтеза: синтетический метод (от условия к заключению), аналитический метод (от заключения к условию), метод доказательства от противного, метод перебора, исключения случаев, метод геометрических преобразований.

Общей закономерностью аналитико-синтетического метода доказательства в учебной геометрической деятельности является его формирование как в представлении наглядно-образной модели геометрического пространства, так и в содержании учебной теории абстрактного геометрического пространства. Точнее, аналитико-синтетический метод доказательства свойств образов геометрических фигур формируется в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства (абстрагирование от предметных свойств реального мира) и развивается в содержании учебной теории абстрактного геометрического пространства (абстрагирование от модельных образов объектов). Если ведущими средствами доказательства теорем в наглядно-образной модели являются конструктивные изображения геометрических фигур и соответствующие им пространственные образы, то в представлении абстрактного геометрического пространства метод доказательства основан на системе его фундаментальных свойств в форме аксиом учебной теории и системе характеристических свойств определений понятий теории.

Доказательство теорем о свойствах геометрических фигур аналитико-синтетическим методом в содержании наглядно-образной модели и доказательство теорем в содержании абстрактного геометрического пространства существенно отличаются. Доказательство теоремы в содержании наглядно-образной модели опирается на конструктивные, наглядно воспринимаемые свойства геометрических фигур,

при этом доказанная теорема справедлива только в данной модели геометрического пространства (доказательство в модели). Доказательство теоремы в содержании учебной теории абстрактного геометрического пространства основывается на более строгих основаниях, осуществляется в системе ссылок на аксиомы абстрактного геометрического пространства, на характеристические свойства определений понятий учебной теории, выстраивается в последовательности умозаключений на базе содержательной формы правил логического вывода (доказательство в теории). Математически строгий уровень доказательства теоремы приводит к ее справедливости в абстрактном геометрическом пространстве, в каждой из его моделей.

Заключение. Формирующееся в учебной геометрической деятельности представление геометрического пространства является одной из фундаментальных математических конструкций субъектного сознания. Наряду с конструкцией геометрического пространства в учебной математической деятельности создаются представления пространства числовых систем, пространства числовых и нечисловых функций, пространства числовых предикатов (уравнений, неравенств, систем с переменными) и т.д.

Каждое из математических пространств формируется в содержании пространственно-теоретического подхода, определенного закономерностями математического абстрагирования: на уровне обыденного сознания выделяются образные представления математического пространства в системе его базовых моделей; на основе модельных представлений математического пространства определяется его абстрактная форма, закономерности которой исследует соответствующая учебная теория.

Геометрическое пространство является одним из базовых математических пространств, его абстрактная форма определяется в системе аксиом.

Согласно закономерностям педагогической психологии, абстрактная форма геометрического пространства может быть сформирована только на основе его модельных представлений.

Создаваемая в системе конструктивных пространственных образов геометрических фигур, преобразований наглядно-образная модель как в историко-геометрическом, так и в содержательно-методическом планах является основной. В теории и методике обучения математике ее зачастую рассматривают не только в качестве единственной модели геометрического пространства, но и совпадающей с представлением абстрактного геометрического пространства.

В классических исследованиях представления геометрического пространства в качестве базовых выделены его наглядно-образная (Евклид), векторная (Г. Вейль), арифметическая (Р. Декарт, Л. Эйлер) модели. В пространственно-теоретическом подходе абстрактная форма геометрического пространства может возникнуть лишь на основе интеграции его модельных представлений.

Закономерности формирования наглядно-образной модели геометрического пространства задаются вполне определенной последовательностью видов деятельности учения:

- создание пространственных образов геометрических фигур, преобразований на базе их конструктивных изображений определенными средствами, средами;
- родовидовая систематизация геометрических фигур, осуществляемая в понятийной форме;
- доказательство свойств понятий геометрических фигур в конструктивной форме аналитико-синтетического метода;
- исследование пространственных, метрических свойств понятий геометрических фигур, конкретных геометрических фигур в содержании аналитико-синтетического метода;
- формирование векторной, арифметической моделей геометрического пространства с соответствующими (векторным, аналитическим) методами исследования векторных, аналитических моделей геометрических фигур;
- интеграция наглядно-образной, векторной, арифметической моделей геометрического пространства с соответствующими методами математического доказательства.

Библиографический список

1. Аполлоний Пергский. Конические сечения / под общ. ред. А.А. Панферова, С.В. Кирбятъева. М.: Юстицинформ, 2019. 448 с.
2. Болтянский В.Г. Как устроена теорема // Математика в школе. 1973. № 1. С. 41–49.
3. Вейль Г. Пространство, время, материя: лекции по общей теории относительности. Изд. 5-е, перераб. / пер. с нем. В.П. Визгина. М.: Янус, 1996. 480 с.
4. Гильберт Д. Основания геометрии: пер с нем. М.; Л.: Гостехиздат, 1948. 389 с.
5. Горбачев В.И., Пузырева Е.Н. Закономерности формирования абстрактного математического мышления в представлении геометрического пространства // Ученые записки Брянского государственного университета. 2018. № 4. С. 7–14.
6. Горбачев В.И. Модельный подход формирования учебной геометрической деятельности // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сб. тез. докл. междунар. науч. конф. 30 сентября – 2 октября 2022 г. Елец: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2022. С. 113–118.
7. Горбачев В.И. Теория геометрических фигур геометрического пространства в методологии теоретического типа мышления // Наука и школа. 2016. № 4. С. 132–144.
8. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений. М.: Просвещение, 2006. 257 с.
9. Декарт Р. Геометрия. М.; Л.: Государственное объединение научно-технического изд-ва, 1938. 296 с.
10. Игошин В.И. Математическая логика как педагогика математики. Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. 360 с.
11. Моденов П.С., Пархоменко А.С. Геометрические преобразования. М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1961. 232 с.
12. Начала Евклида / пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. М.; Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1950. Кн. I–VI. 448 с.
13. Начала Евклида / пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. М.; Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1950. Кн. XI–XV. 332 с.
14. Пузырева Е.Н. Представление наглядно-образной модели геометрического пространства в учебной геометрической деятельности // Ученые записки Брянского государственного университета. 2023. № 1. С. 45–72.
15. Сарыглар С.В. Компьютерная анимация на уроках алгебры 7 класса: результаты экспериментальной работы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-310>
16. Сергеева Т.Ф. Шабанова М.В., Гроздев С.И. Основы динамической геометрии: монография. М.: АСОУ, 2016. 152 с.
17. Смирнов В.А., Смирнова И.М. Геометрия с GeoGebra. Стереометрия. М.: Прометей, 2018. 172 с.
18. Фетисов А.М. О доказательстве в геометрии. М.: Гос. изд-во техн.-теоретической литературы, 1954. 60 с.
19. Четверухин Н.Ф. Методы геометрических построений. М.: Учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1952. 148 с.
20. Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе XXI века геометрия? // Математика в школе. 2004. № 4. С. 72–78.
21. Шарыгин И.Ф. Рассуждения о концепции школьной геометрии. М.: Изд-во Московского центра непрерывного математического образования, 2000. 56 с.
22. Эйлер Л. Введение в анализ бесконечных. М.: Гос. изд.-во физ.-мат. лит., 1961. Т. II. 391 с.

23. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с
24. Abebayehu, Y., & Hsiu-Ling, C. (2023). GeoGebra in mathematics education: a systematic review of journal articles published from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 31 (2), 5682–5697. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016861>
25. Brown, C.W., Kovács, Z., Recio, T. et al. (2022). Is computer algebra ready for conjecturing and proving geometric inequalities in the classroom? *Math. Comput. Sci.*, 16, 31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11786-022-00532-9>
26. Eschenburg, J.H. (2022). *Geometry – Intuition and Concepts*. Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38640-5_4 (access date: 03.09.2023).
27. Uwurukundo, M.S., Maniraho, J.F., Tusiime, M. et al. (2023). GeoGebra software in teaching and learning geometry of 3-dimension to improve students' performance and attitude of secondary school teachers and students. *Educ Inf Technol*, 29, 10201–10223. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12200-x>
28. Zehavit, K., Meirav, A., Miriam, D., & Tali, M. (2022). Self-efficacy and problem-solving skills in mathematics: the effect of instruction-based dynamic versus static visualization. *Interactive Learning Environments*, 30 (4), 759–778. DOI: [10.1080/10494820.2019.1683588](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683588)

REPRESENTATION OF GEOMETRIC SPACE AND ITS VISUAL-FIGURATIVE MODEL IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

V.I. Gorbachev (Bryansk, Russia)

E.N. Puzyreva (Bryansk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In educational geometric activities, the problem of forming model representations of geometric space revealing the content of its visual-figurative model is investigated.

The purpose of the article is to establish in historical and geometric analysis the content and methodological patterns of the formation of a visual-figurative model of geometric space and its subsequent integration with vector, arithmetic models in the representation of abstract geometric space.

Methodology (materials and methods). The methodology of the research is based on a spatial-theoretical approach implemented at successive levels of mathematical abstraction to form a model representation of geometric space and, based on it, to define an abstract geometric space.

Research results. The subject of research in educational geometric activities is the patterns of formation of model, abstract representations of geometric space. Since the time of Euclid's Elements, the basis of the model representation of geometric space has been its visual-figurative model, characterized by constructive images of geometric shapes, spatial images of their classes.

In addition to creating constructive images of geometric shapes, transformations of motion and similarity, the content of the visual-figurative model consists of a generic systematization of geometric shapes based on the operation of spatial images, the activity of mathematical proof, the study of constructive, spatial, and metric properties of geometric shapes.

Along with constructive images of geometric shapes, their iconic images are also used in educational geometric activities: vector models of geometric shapes, analytical models of geometric shapes. Vector, arithmetic models of geometric space are created in the system of vector, analytical images of geometric shapes in the subject's consciousness. In the integration of visual-figurative, vector and arithmetic models, a visual-figurative level of spatial geometric thinking is formed.

Conclusion. The formation of representations of geometric space in the spectrum of models, followed by abstraction from model images with axiomatization of properties valid in each of the models, eliminates its combined figurative and abstract study implemented in textbooks of geometry of general education.

Keywords: *methodology of formation of educational geometric activity, visual-figurative model of geometric space, model representation of geometric space.*

Gorbachev, Vasilii I. – PhD (Physics and Mathematics), DSc (Education), Professor, Honored Teacher of the Russian Federation, Director of the Institute of Natural Sciences, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky Bryansk, Russia); e-mail: enibgu@mail.ru

Puzyreva, Elizaveta N. – Senior Lecturer, Department of Informatics and Applied Mathematics, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky (Bryansk, Russia); ORCID iD: 0009-0002-4565-190X; e-mail: puzyreva-knysh@yandex.ru

References

1. Apollonius of Perga (2019). *Konicheskie secheniya* [Conical sections]. Edited by A.A. Panferov, S.V. Kirbyatieva. Moscow.
2. Bolt'yansky, V.G. (1973). How the theorem works. *Matematika v shkole* [Mathematics at School], 1, 41–49.
3. Weil, G. (1996). *Prostranstvo, vremya, materiya. Lektsii po obshchey teorii otnositelnosti* [Space, time, matter. Lectures on the general theory of relativity]. Moscow.
4. Gilbert, D (1948). *Osnovaniya geometrii* [The foundations of geometry]: translated from German. Moscow; Leningrad.
5. Gorbachev, V.I., & Puzyreva, E.N. (2018). Regularities of formation of abstract mathematical thinking in the representation of geometric space. *Uchenye zapiski Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Memoirs]. Bryansk, 4, 7–14.
6. Gorbachev, V.I. (2022, September 30 – October 2). Model approach to the formation of educational geometric activities. In: Fundamental problems of teaching mathematics, computer science and informatization of education (pp. 113–118). International scientific conference. Yelets.

7. Gorbachev, V.I. (2016). Theory of geometric shapes of geometric space in the methodology of the theoretical type of thinking. *Nauka I shkola* [Science and School], 4, 132–144.
8. Dalinger, V.A. (2006). *Metodika obucheniya uchaschikhsya dokazatelstvu matematicheskikh predlozheniy* [Methods of teaching students to prove mathematical propositions]. Moscow.
9. Descartes, R. (1938). *Geometriya* [Geometry]. Moscow; Leningrad.
10. Igoshin, V.I. (2009). *Matematicheskaya logika kak pedagogika matematiki* [Mathematical logic as the pedagogy of mathematics]. Saratov.
11. Modenov, P.S., & Parkhomenko, A.S. (1961). *Geometricheskie preobrazovaniya* [Geometric transformations]. Moscow.
12. *Nachala Evklida* [The Elements of Euclid]. Books I–VI (1950). Translated from Greek and commented by D. Mordukhai-Boltovsky. Moscow; Leningrad.
13. *Nachala Evklida* [The Elements of Euclid]. Books XI–XV (1950). Translated from Greek and commented by D. Mordukhai-Boltovsky. Moscow-Leningrad.
14. Puzyreva, E.N. (2023). Presentation of a visual-figurative model of geometric space in educational geometric activities. *Uchenye zapiski Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Memoirs]. Bryansk, 1, 45–72.
15. Saryglar, S.V. (2021). Computer animation in the 7th grade algebra lessons: results of experimental work. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], 4 (58), 126–131. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-310>
16. Sergeeva, T.F., Shabanova, M.V., & Grozdev, S.I. (2016). *Osnovy dinamicheskoy geometrii* [Fundamentals of dynamic geometry]. Moscow.
17. Smirnov, V.A., & Smirnova, I.M. (2018) *Geometriya s GeoGebra. Stereometriya* [Geometry with GeoGebra. Stereometry]. Moscow.
18. Fetisov, A.M. (1954). *O dokazatelstve v geometrii* [On proof in geometry]. Moscow.
19. Chetverukhin, N.F. (1952). *Metody geometricheskikh postroyeni* [Methods of geometric constructions]. Moscow.
20. Sharygin, I.F. (2004). Does the school of the 21st century need geometry? *Matematika v shkole* [Mathematics at School], 4, 72–78.
21. Sharygin, I.F. (2000). *Rassuzhdeniya o kontseptsii shkolnoy geometrii* [Reasoning about the concept of school geometry]. Moscow.
22. Euler, L. (1961). *Vvedenie v analiz beskonечnykh* [Introduction to the analysis of the infinite]. Vol. II. Moscow.
23. Yakimanskaya, I.S. (1980). *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkolnikov* [The development of spatial thinking of schoolchildren]. Moscow.
24. Abebayehu, Y., & Hsiu-Ling, C. (2023). GeoGebra in mathematics education: a systematic review of journal articles published from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 31 (2), 5682–5697. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016861>
24. Brown, C.W., Kovács, Z., Recio, T. et al. (2022). Is computer algebra ready for conjecturing and proving geometric inequalities in the classroom? *Math. Comput. Sci.*, 16, 31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11786-022-00532-9>
26. Eschenburg, J.H. (2022). *Geometry – Intuition and Concepts*. Springer, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-38640-5_4
27. Uwurukundo, M.S., Maniraho, J.F., Tusiime, M. et al. (2023). GeoGebra software in teaching and learning geometry of 3-dimension to improve students' performance and attitude of secondary school teachers and students. *Educ Inf Technol*, 29, 10201–10223. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12200-x>
28. Zehavit, K., Meirav, A., Miriam, D., & Tali, M. (2022). Self-efficacy and problem-solving skills in mathematics: the effect of instruction-based dynamic versus static visualization. *Interactive Learning Environments*, 30 (4), 759–778. DOI: [10.1080/10494820.2019.1683588](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683588)

УДК 372.881.111.1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю.В. Лукиных (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Произведения искусства обладают большим дидактическим потенциалом. Рассмотрены преимущества их использования при обучении иностранному языку и критерии отбора. Представлены задания по работе с фотографией, граффити и произведениями живописи на уроках английского языка в 9-м классе.

Цель статьи – описать лингводидактический потенциал произведений искусства и представить авторские разработки и рекомендации по их применению в процессе обучения английскому языку учащихся средней школы.

Методологию исследования составили анализ и обобщение научных трудов отечественных и зарубежных ученых о возможности применения произведений искусства на уроках иностранного языка в средней школе; описание опыта применения разработанных заданий по осуществлению данного процесса.

Результаты исследования. Рассмотрены термины «произведения искусства» и «визуальное искусство», которые многими авторами используются как синонимы. Обоснована необходимость использования визуального аспекта в процессе изучения иностранного языка. Апробация разработанных заданий по применению произведений искусства на уроках английского языка в средней школе с помощью фотографии, граффити и живописи показала их значимость для развития навыков и умений говорения обучающихся, а также их личного опыта.

Заключение. Применение произведений искусства на уроках английского языка оказывает положительное влияние на развитие обучающихся. Это не только развивает их речевую деятельность, но и повышает интерес и мотивацию к предмету, способствует когнитивной и эмоциональной переработке информации, формированию их коммуникативной компетенции. Визуальное искусство обладает большим лингводидактическим и лингвострановедческим потенциалом.

Ключевые слова: речевая компетенция, произведения искусства, фотография, граффити, живопись, процесс обучения английскому языку, 9-й класс, мотивация.

Лукиных Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-1562>; e-mail: lukinykh@kspu.ru

Постановка проблемы. Современные реалии кардинально изменили потребности учеников и методы их обучения. На рынке труда востребованы выпускники, обладающие многоязычной и мультикультурной компетенцией, способные общаться с представителями разных культур и понимать их [Heath, Kramsch, 2014]. Поэтому одной из первоочередных задач нынешнего обучения иностранным языкам является развитие иноязычной коммуникативной компетенции¹. Будучи явлением комп-

лексным, коммуникативная компетенция включает в себя всестороннее воспитание успешной личности, осознающей культуру как целостное воплощение мира человеческих ценностей. Это становится возможным благодаря богатому арсеналу накопленного человечеством культурных знаний, через призму которых происходит осмысление социальной реальности. Трансляция мировых культурных ценностей в первую очередь осуществляется путем раскрытия потенциала искусства, которое является проверенным цивилизационным инструментом в преодолении невежества [Орехова, 2021, с. 89–90].

Произведения разных жанров, видов и направлений искусства являются ценным средством

¹ Приказ Министерства Просвещения РФ от 31 мая 2021 г. 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

обучения на уроках иностранного языка ввиду присущего им большого дидактического потенциала. Методисты признают произведения изобразительного искусства эффективным дидактическим средством, так как использование этих объектов позволяет восстанавливать образность мышления, стимулировать когнитивные навыки и развивать интуицию, инициативу и коммуникативные компетенции обучающихся. Работа с произведениями искусства также представляет собой действенный прием повышения учебной активности обучающихся. Она способствует «созданию интеллектуально-образовательной среды» [Степанова, 2018, с. 717].

Цель статьи – описать лингводидактический потенциал произведений искусства и представить авторские рекомендации по их применению в процессе обучения английскому языку учащихся средней школы.

Методологию исследования составили анализ и обобщение научных трудов отечественных исследователей о возможности применения произведений искусства на уроках иностранного языка в средней школе [Альметев, 2019; Дмитриева, 2020; Филиппова, 2020; Якимович, 2007]; критериях отбора произведений искусства [Маденова, 2017], а также зарубежных ученых об интеграции произведений искусства в процесс обучения различным предметам [Thulasivanthana, 2020]; о важности использования визуального аспекта в процессе изучения иностранного языка [Casarin, 2021; Alfes, Wirag, 2023; Martello, 2017; Pinar, 2012; Žemberová, 2014; и др.]; описание опыта применения разработанных заданий по осуществлению данного процесса в общеобразовательной школе на уроках английского языка.

Обзор научной литературы по проблеме. Советский и российский искусствовед С.М. Даниэль считает, что искусство – это «особого рода деятельность, совершаемая художником и направленная на его произведение, которое является собой запечатленный образ воздействия» [Даниэль, 1990, с. 15].

Под произведением искусства И.С. Афанасьева рассматривает продукт художественного

творчества, в котором «в чувственно-материальной форме воплощен замысел его создателя-художника и который отвечает определенным категориям эстетической ценности» [Афанасьева, Скрипкина, 2021, с. 8].

П.А. Баллестерос и др. определяют визуальное искусство как все, что можно увидеть и воспринять в таких видах искусства, как рисунок, живопись, скульптура, гравюра, керамика, дизайн, ремесла, фотография и видео [Ballesteros et al., 2018]. В данной статье мы, наряду со многими авторами, будем рассматривать термины «произведения искусства» и «визуальное искусство» как синонимы.

По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, именно искусство является отражением всех важнейших событий истории страны изучаемого языка, так как в нем содержится вся накопленная информация о действительности [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 189].

Отечественный лингвист Ю.В. Альметев выделяет проблему, связанную с низким уровнем использования искусства в обучении. Автор указывает на то, что творчество – благоприятное условие для изучения иностранных языков, потому что использование любого языка само по себе является творческим процессом [Альметев, 2019, с. 347].

По наблюдениям У. Туласивантана, многие учителя неохотно включают в свои уроки материалы, связанные с визуальным искусством, из-за его незнания, ограничений учебной программы, а также нехватки времени и ресурсов. Согласно мнению исследователя, интеграция изобразительного искусства может служить связующим звеном между обычным процессом обучения по предметным областям и предоставлением обучающимся возможности использовать свои художественные навыки в самых разных сферах [Thulasivanthana, 2020, p. 54].

Д.Д. Дмитриева считает, что при обучении иностранным языкам можно применять такие виды визуального искусства, как «произведения изобразительного искусства (живопись, скульптура); фотографии; художественные литературные тексты (романы, повести, рассказы);

театральные постановки; музыкальные композиции (песни); мультипликацию» [Дмитриева, 2020, с. 63].

Более подробно остановимся на использовании изобразительных видов искусства. С. Казарин (Sabrina Casarin) указывает на необходимость использования визуального аспекта в процессе изучения иностранного языка, чтобы помочь обучающимся сосредоточиться на значении слов и тем самым повысить эффективность обучения. В качестве доказательства приведены исследования психологов, подтверждающие теорию о том, что самая простая форма информации для преобразования в долговременную память – это визуальная. При восприятии человеком визуальных форм искусства активизируются фоновые знания обучающихся [Casarin, 2021].

И. Жемберова (Ivana Žemberová) подчеркивает, что «помещая искусство в контекст жизни учеников и давая им возможность выражать свои идеи визуально, а также устно и письменно, учителя могут: опираться на полученные знания; создавать основу для обучения и мост между письменным и устным языком; делать обучение актуальным и значимым; помочь обучающимся повысить самооценку; способствовать развитию их творческих способностей; развивать понимание прошлого; выявлять сходства и различия; способствовать высокому уровню анализа, аргументации и постановке вопросов; поддерживать творческое мышление; моделировать решение проблем; уделять особое внимание интерпретации и передаче идей; развивать у обучающихся навыки наблюдения, реагирования на окружающий мир и его представления» [Žemberová, 2014, с. 244].

Применение изобразительного искусства на уроках позволяет обучающимся установить связь между сюжетом предъявляемой им картины и своими фоновыми знаниями по социальным и моральным вопросам, а также своим личным опытом. Практическая польза заключается в том, что совмещение фоновых и новых знаний способствует усилению когнитивных способностей учеников и тем самым помогает

им лучше понимать и запоминать новый материал, повышая успеваемость и мотивацию [Martello, 2017, p. 49].

Согласно Н.В. Филипповой, разнообразные произведения искусства обеспечивают обучающихся дополнительными лингвистическими знаниями об окружающем мире; помогают усвоить тематические и эмоционально-оценочные слова; формируют их ситуативную речь [Филиппова, 2020].

Изобразительное искусство дает возможность вести дискуссии на изучаемом языке, позволяя обучающимся практиковать свои разговорные умения и навыки, а также приобретать культурные знания. Визуальные образы могут вызвать вопросы о социальных и политических проблемах, историческом контексте, а также социальном и культурном происхождении художника [Pinar, 2012, p. 100]. Иными словами, обучающиеся приобретают эстетический опыт, который ведет к более глубокому пониманию специфических культурных аспектов изучаемого языка [Martello, 2017, p. 53]. Кроме того, визуальное искусство помогает увидеть разнообразие обучающихся, потому что каждый художник передает разные послания с помощью символов, которые могут быть творчески и по-разному интерпретированы каждым учеником [Shier, 1990, p. 308].

Л. Альфес (Luisa Alfes) и А. Вираг (Andreas Wirag) среди преимуществ использования визуального искусства на уроках иностранного языка отмечают, что оно дает возможность обучающимся познакомиться с такими важными культурными учреждениями, как музеи, театры и концертные залы, а также может оказать положительное влияние на некоторые навыки XXI в., такие как критическое мышление (анализ художественного произведения), гибкость (учет мнений других) или коммуникация (выражение собственного понимания) [Alfes, Wirag, 2023].

Критерии отбора произведений искусства приведены в работе М.Д. Маденовой. Во-первых, они должны выполнять эстетическую функцию, вызывая интерес обучающихся на этапе предъявления. Во-вторых, должны содержать в себе достаточно информации, стимулирующей

мыслительную деятельность. В-третьих, используемые в обучении иностранному языку произведения искусства должны соответствовать интересам, возрасту, языковому опыту и фоновым знаниям учеников. Автор также придает большое значение проблемному содержанию материала, который активизирует речевую деятельность [Маденова, 2017, с. 74].

В работе с произведениями искусства А.И. Якимович выделяет такие направления, как использование картин в качестве иллюстраций; средства наглядности для семантизации лексики; работа по развитию монологической и диалогической речи обучающихся [Якимович, 2007, с. 127].

Результаты исследования. Представим авторские разработки по применению произведений искусства на уроках английского языка в средней школе по развитию навыков и умений

говорения обучающихся с помощью фотографии, граффити и живописи. Актуальность выбранных видов искусства обусловлена особенностями подросткового возраста нынешнего поколения и их тесной взаимосвязью с окружающей их современной культурой.

1. *Работа с фотографией.* Актуализация фоновых знаний по теме Photography проводится с помощью описания фотографий, заранее отобранных учителем. В соответствии с рис. 1 для активизации устной речевой деятельности обучающимся предлагается три фотографии различных жанров. Их просят описать предложенные фотографии и соотнести их с соответствующими им жанрами. Далее их спрашивают, какие фотографии предпочитают делать обучающиеся и почему. Затем реализуются работа с видео и выполнение заданий на отработку лексического материала по теме Photography из УМК.



Рис. 1. Фотографии для активизации устной речевой деятельности
Fig. 1. Photos for activating oral speech activity

Далее учитель предлагает отправиться на фотовыставку, где представлены различные фотографии современных авторов. Показывает две фотографии, сделанные британским фотографом Мартином Парром (Martin Parr) (рис. 2). Просит рассказать об очевидных вещах и о деталях, которые ученики видят. Ключевые слова записываются вокруг фотографий. Обучающимся необходимо подумать и составить рассказ с опорой на слова и вопросы: что объединяет обе фотографии, что делают люди на фото, кто они, где находятся и т.д.

Следующее задание одновременно служит как для развития диалогической речи, так и для базовой подготовки к работе с монологической речью на последующем уроке. Обучающимся представлены три фотографии, наглядно демонстрирующие проблемы города (рис. 3). При описании фотографий предлагается опираться на предложенные клише: *The picture shows us..., In the picture I can see... (there`s/ there are...), I (don`t) like the picture because the atmosphere is peaceful/ depressing.*



Рис. 2. Фотографии для составления истории
Fig. 2. Photos for making up a story



Рис. 3. Фотографии, демонстрирующие проблемы города
Fig. 3. Photos showing the city problems

После обсуждения фотографий на доске пишется тема урока, вокруг которой фиксируются слова, имеющие к ней непосредственное отношение. Недостающие элементы добавляются по мере работы с новым лексическим материалом и выполнения заданий из учебника. Далее обучающиеся смотрят видеоматериал и выполняют к нему задания, обогащающие их словарный запас, для подготовки к последующей работе с диалогом.

Работа с диалогом происходит согласно стратегии «сверху». Обучающиеся читают в учебнике диалог *Major problems your home town or city faces*, в котором один из собеседников обсуждает, с одной стороны, плюсы городской жизни, а с другой – одну из главных проблем

его города – перенаселенность (*overcrowding*). После чтения выполняются упражнения на понимание текста. Затем ученики видоизменяют диалоги, заменяя отдельные слова, после чего строят собственные диалоги на основе одной из нескольких предложенных им фотографий в соответствии с рис. 3.

2. *Работа с граффити.* Обучающимся предлагается список слов, на основе которых они предполагают, что изображено на спрятанной от них фотографии и о чем пойдет речь на уроке: *public location, a building, spray paint, bright colors, a lion* (рис. 4). Наводящие вопросы о том, что такое уличное искусство, является ли оно легальным и т.д., могут помочь обучающимся при актуализации знаний.



Рис. 4. Граффити для определения цели урока
Fig. 4. Graffiti to define the purpose of the lesson

Далее обучающиеся две минуты смотрят отрывок из видео про уличное искусство² и выполняют ряд упражнений к нему, что поможет им в дальнейшем обсуждении темы. Пример упражнения:

Mark the sentences True or False.

- You can see street art in public spaces.
- Nobody knows what street art evolved from.
- Banksy's identity is known all over the world.
- The theme of Banksy's street art is political art pieces.
- Banksy's street art is painted legally.

После просмотра всего видео обучающиеся делят на мини-группы для обсуждения вопросов и создания мини-интеллект-карт на основе ответов на следующие вопросы: являются ли уличные художники преступниками? улучшают ли граффити окружающую среду или наносят ей вред?

Вторая часть работы заключается в обсуждении заранее сформулированных проблем и их включении в реальную речевую коммуникацию. Учитель показывает на доске два граффити. Просит учеников описать то, что там изображено, какой смысл они в себе несут; почему автор выбрал именно такой вид искусства, чтобы донести свою идею (рис. 5).



Рис. 5. Граффити для обсуждения на уроке
Fig. 5. Graffiti for discussion at the lesson

Далее происходит деление обучающихся на пары, им предлагается нарисовать собственные граффити на интересующие их темы. В качестве опоры дан следующий план: каков посыл рисунка;

будет ли это история, идея или иллюстрация какого-то культурного аспекта; какие символы, слова и цвета будут использованы; где появится (разместится) твой рисунок. По окончании работы обучающиеся защищают свои мини-проекты перед классом [Лукиных, Фокина, 2023].

² Street Art [Video]. Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pPVyCC7sbyM>

Предлагаемые задания по работе с фотографией и граффити целесообразно применять на уроках английского языка в 9-х классах. Во-первых, темы соответствуют УМК Startlight и его тематическим модулям³. Во-вторых, в Примерной рабочей программе основного общего образования предмета «Иностранный (английский) язык: базовый уровень» есть тема 3 «Досуг и увлечения/хобби современного подростка»⁴. И в-третьих, в устной части ЕГЭ по английскому языку есть задания по описанию одной картины и/или сравнению двух.

3. Работа с произведениями живописи.

1. Обучающимся показывают несколько знаменитых картин и просят представить, что они находятся внутри них. Ученики могут описать, где именно они находятся на картине, что вокруг них, какая погода и какие эмоции они испытывают.

2. Обучающимся показывают на выбор несколько знаменитых картин-портретов и предлагают каждому выбрать одну из них. Ученику необходимо составить несколько вопросов и задать их человеку с картины. Результатом работы может быть монолог, когда сам ученик придумывает ответы на свои вопросы от лица персонажа, либо диалог с партнером, который отвечает на вопросы от лица героя картины.

3. Обучающийся приносит на урок изображения двух картин на свой выбор (собственные, известных художников или фотографию). Одну из картин ученик должен описать сам (где, когда и что там изображено, кто автор работы), а по второй картине должны задать несколько вопросов другие ученики.

4. Учитель показывает несколько картин современных художников и просит обучающихся их раскритиковать: что в картинах им не нравится и почему, что они хотели бы изменить,

что хотел изобразить автор, почему они с ним не согласны⁵.

5. Обучающимся предлагается представить себя в роли экскурсоводов на улице или в музее. Для этого надо описать место, которое изображено на предложенной учителем картине, или понравившуюся картину в музее. Перед выполнением данного задания необходимо повторить лексику, обозначающую названия зданий, устойчивые фразы и выражения по теме, шаблон текста с пропущенными фразами, схему или план.

Значимость приведенных заданий в том, что они способствуют развитию умений монологического и диалогического высказываний, а также дают возможность обучающимся выражать свое мнение и интерпретировать, чувствовать себя гораздо увереннее, чем в традиционной учебной ситуации. Представление картины известного художника открывает перед обучающимся простор для ее субъективной интерпретации, а психологическое стремление ученика идентифицировать себя с тем, что он видит, означает, что изучение языка связано для него с личным опытом [Casarin, 2021].

Заключение. Проведенный анализ научной и методической литературы по вопросу лингводидактического потенциала произведений искусства на уроках иностранного языка доказал, что визуальное искусство стимулирует конструктивный процесс обучения, вовлекая как творческое, так и критическое мышление обучающихся; оно помогает сосредоточиться на значении слов и тем самым повысить эффективность обучения; способствует «прочному запоминанию информации, повышению мотивации и чувству удовлетворения от проделанной работы» [Casarin, 2021].

Внедрение в образовательный процесс сюжетных фотографий, граффити и произведений живописи оказало положительное влияние на развитие монологической и диалогической речи

³ Starlight 9: Student's Book / Английский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. М.: Просвещение, Express Publishing, 2013. 216 с.

⁴ Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Иностранный (английский) язык: базовый уровень». URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf>

⁵ Дорофейкина А. Творчество на уроках английского языка с подростками. URL: <https://skyteach.ru/uprazhneniya/tvorchestvo-na-urokakh-anglijskogo-s-podrostkami/> (дата обращения: 13.08.2024).

обучающихся за счет того, что они выполняют роль зрительной наглядности в процессе обучения иностранному языку. Это, в свою очередь, стимулирует и облегчает умственную деятельность обучающихся, что способствует быстрому включению в устную коммуникацию.

Результаты апробации разработанных нами заданий по применению произведений искусства на уроках английского языка в средней школе по развитию навыков и умений говорения учащихся 9-х классов показали повышение

уровня сформированности их речевой компетенции как компонента коммуникативной компетенции. Таким образом, применение произведений искусства на уроках английского языка имеет положительное влияние на развитие обучающихся. Они не только развивают речевую деятельность, но и повышают интерес и мотивацию к предмету, способствуют когнитивной и эмоциональной переработке информации, а также обладают лингводидактическим и лингвострановедческим потенциалом.

Библиографический список

1. Альметев Ю.В. Современные методы обучения языкам народов мира, основанные на творческой деятельности // Социальная компетентность. 2019. Т. 4, № 4. С. 346–351.
2. Афанасьева И.С., Скрипкина Г.В. Психологические предпосылки включения произведений искусства в процесс обучения иностранному языку // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. тр. конф. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2021. С. 7–11.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
4. Даниэль С.М. Искусство видеть. Л.: Искусство, 1990. 224 с.
5. Дмитриева Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 4 (33). С. 62–64.
6. Лукиных Ю.В., Фокина С.С. Развитие навыков говорения обучающихся 9-го класса на уроках английского языка с помощью произведений искусства // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 124–129.
7. Маденова М.Д. Актуальность и эффективность использования визуальных образов в обучении иностранным языкам // Символ наук. 2017. № 11. С. 73–75.
8. Орехова Е.Я. Потенциал модуля «живопись» в процессе развития иноязычной устной речи // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1 (41). С. 89–95.
9. Степанова Н.С. Дидактический потенциал мультимедийных презентаций в обучении иностранных граждан русскому языку // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. ст. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 716–719.
10. Филиппова Н.В. Использование живописи как одного из средств наглядности на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 649–652. URL: <https://moluch.ru/archive/313/71288/> (дата обращения: 12.08.2024).
11. Якимович А.И. Изобразительное искусство в обучении русскому языку в иноязычной аудитории: диалог культур // Русистика и современность. СПб., 2007. Т. 2. С. 126–131.
12. Alfes, L., & Wirag, A. (2023). Using visual arts as a tool to foster the four language skills. *Humanising Language Teaching*, 2. URL: <https://www.hltag.co.uk/apr21/using-visual-arts> (access date: 14.08.2024).

13. Ballesteros, P.A., et al. (2018). The use of visual arts as a strategy to teach vocabulary in second grade at the public school La Julita, Sede providencia, Universidad Tecnológica de Pereira. In: Proceedings Ballesteros2018TheUO. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:198712247>
14. Casarin, S. (2021). Learning a foreign language through visual arts. URL: <https://www.leedsbeckett.ac.uk/blogs/carnegie-education/2021/07/learning-a-foreign-language-through-visual-arts/> (access date: 27.07.2024).
15. Heath, S.B., & Kramsch, C. (2014). Individuals, institutions, and the uses of literacy. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 75–94.
16. Martello, M.B. (2017). The use of visual arts in world language instruction to increase student motivation and attitude. In Proceedings Martello2017TheUO, 191. URL: <https://scholarworks.boisestate.edu/td/1342/> (access date: 27.07.2024).
17. Pinar, W.F. (2012). What is Curriculum Theory? New York: Routledge. 212.
18. Thulasivanthana, U. (2020). Incorporating visual arts into english language teaching. *Shanlax International Journal of English*, 4, 52–56. DOI: <https://doi.org/10.34293/english.v8i4.3320>
19. Shier, H.J. (1990). Integrating the arts in the foreign/second language curriculum: Fusing the affective and the cognitive. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 301–314.
20. Žemberová, I. (2014). Art in Foreign Language Education. *JoLaCE*, 2 (3), 240–253.

LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF VISUAL ART AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Yu.V. Lukinykh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Visual art has a great didactic potential. The advantages of its use in teaching foreign languages and selection criteria are considered. Assignments of using photography, graffiti, and paintings at the English lessons in the 9th grade are presented.

The purpose of the article is to consider the linguistic and didactic potential of visual art and to present the author's recommendations for their application in the process of teaching English to secondary school students.

Methodology is based on the analysis and generalization of scientific studies on the possibility of using visual art at the foreign language lessons in secondary school as well as on the description of the experience of using the assignments for the implementation of this process.

Research results. The terms 'works of art' and 'visual art', which are used as synonyms by many authors, have been considered. The necessity of using the visual aspect in the process of learning a foreign language is substantiated. Practice of using visual art (photography, graffiti, and paintings) at the English lessons in secondary school showed their importance for the development of students' speaking skills and abilities, as well as their personal experience.

Conclusion. Using visual art at the English lessons has a positive impact on the students' development. It not only develops their speech activity, but also increases interest and motivation in the subject, promotes cognitive and emotional processing of information, and the formation of their communicative competence. Visual art has a great linguistic and didactic as well as linguistic and cultural potential.

Keywords: *speech competence, visual art, photography, graffiti, painting, English language learning process, 9th grade, motivation.*

Lukinykh, Yulia V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German and Romanic Philology and Foreign Languages, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-1562>; e-mail: lukinykh@kspu.ru

References

1. Almetev, Yu.V. (2019). Modern methods of teaching languages of the peoples of the world based on creative activity. *Sotsialnaya kompetentnost* [Social Competence], 4, 346–351.
2. Afanasyeva, I.S., & Skripkina, G.V. (2021; October 29–30). Psychological prerequisites for the inclusion of works of art in the process of teaching a foreign language. In: *Lingvodidaktika i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: aktualnye voprosy i perspektivy issledovaniya* [Linguodidactics and methods of teaching foreign languages: topical issues and prospects of research] (pp. 7–11). Conference. Cheboksary, I.Ya. Yakovlev ChSPU.
3. Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kultura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture. Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow.
4. Daniel, S.M. (1990). *Iskusstvo videt* [The art of seeing]. Leningrad.
5. Dmitrieva, D.D. (2020). Use of visual art in the process of teaching foreign students the Russian language. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 4 (33), 62–64.
6. Lukinykh, Yu.V., & Fokina, S.S. (2023, December 4–5). Development of the 9th grade students' speaking skills at the English lessons by visual art. *Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov v usloviyakh polikulturnogo obshchestva* [Theory and methodology of teaching foreign languages in a multicultural society] (pp. 124–129). 11th All-Russian (with international participation) Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia.
7. Madenova, M.D. (2017). Relevance and effectiveness of using visual images in teaching foreign languages. *Simvol nauk* [Symbol of Sciences], 11, 73–75.

8. Orekhova, E.Ya. (2021). Potential of the module *Painting* in the process of developing foreign language oral speech. *Vestnik MGPU. Seriya: filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoje obrazovanie* [Bulletin of the MSPU. Series: Philology. Theory of Language. Language Education], 1 (41), 89–95.
9. Stepanova, N.S. (2018; September 20–21). Didactic potential of multimedia presentations in teaching Russian to foreign citizens. In: *Dovuzovskiy etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptatsiya, sotsium, spetsialnost* [The pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty]. Topical issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens (pp. 716–719). Moscow, State University IRA named after A.S. Pushkin.
10. Filippova, N.V. (2020). The use of painting as one of the means of visualization in foreign language lessons. *Molodoy uchyonyi* [Young Scientist], 23 (313), 649–652. URL: <https://moluch.ru/archive/313/71288/> (access date: 12.08.2024).
11. Yakimovich, A.I. (2007). Fine art in teaching Russian to the foreign language audience: dialogue of cultures. *Rusistika i sovremennost* [Rusistics and Modernity], 2, 126–131.
12. Alfes, L., & Wirag, A. (2023). Using visual arts as a tool to foster the four language skills. *Humanising Language Teaching*, 2. URL: <https://www.hlomag.co.uk/apr21/using-visual-arts> (access date: 14.08.2024).
13. Ballesteros, P.A., et al. (2018). The use of visual arts as a strategy to teach vocabulary in second grade at the public school La Julita, Sede providencia, Universidad Tecnológica de Pereira. In: *Proceedings Ballesteros2018TheUO*. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:198712247>
14. Casarin, S. (2021). Learning a foreign language through visual arts. URL: <https://www.leedsbeckett.ac.uk/blogs/carnegie-education/2021/07/learning-a-foreign-language-through-visual-arts/> (access date: 27.07.2024).
15. Heath, S.B., & Kramsch, C. (2014). Individuals, institutions, and the uses of literacy. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 75–94.
16. Martello, M.B. (2017). The use of visual arts in world language instruction to increase student motivation and attitude. In *Proceedings Martello2017TheUO*, 191. URL: <https://scholarworks.boisestate.edu/td/1342/> (access date: 27.07.2024).
17. Pinar, W.F. (2012). *What is Curriculum Theory?* New York: Routledge. 212.
18. Thulasivanthana, U. (2020). Incorporating visual arts into english language teaching. *Shanlax International Journal of English*, 4, 52–56. DOI: <https://doi.org/10.34293/english.v8i4.3320>
19. Shier, H.J. (1990). Integrating the arts in the foreign/second language curriculum: Fusing the affective and the cognitive. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 301–314.
20. Žemberová, I. (2014). Art in Foreign Language Education. *JoLaCE*, 2 (3), 240–253.

УДК 378.14.796, 796.011

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVII–XIX вв.

Ю.А. Дубровская (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются и формулируются некоторые проблемы развития инженерного образования России XVII–XIX вв. Среди них рассматриваются трудности подготовки инженерных кадров в области горного дела в исследуемый период.

Цель статьи – проанализировать основные факторы, повлиявшие на развитие инженерного образования в России; привести примеры просветительской деятельности государства от начального народного образования до высших технических училищ и инженерных учебных заведений; выявить проблемные вопросы подготовки инженерных кадров в исследуемый период на примере горных инженеров.

Материалы и методы исследования. Методологию исследования составляют анализ и обобщение воспоминаний, докладов, аналитических записок выдающихся деятелей исследуемого периода и научно-исследовательские работы современников. Для анализа исторических аспектов развития инженерного образования в России был использован комплекс методов: исторический, общенаучный и системно-структурный.

Результаты исследования. На основе анализа документов показаны некоторые этапы развития инженерного образования в России XVII–XIX вв.: от декларируемого свободного и всесословного элементарного образования до профессионального инженерного образования XIX в. Вопросы качества подготовки, несоответствие знаний, умений и навыков выпускников инженерных специальностей требованиям производства, длительный период адаптации на предприятиях, отсутствие системности в работе с производственниками перешли из исследуемого периода в наше время.

Заключение. Предложенный автором анализ исторических аспектов развития инженерного образования в России XVII–XIX вв. показывает преемственность вопросов качества подготовки инженерных кадров в исследуемый период и в наше время. Выявленные в ходе исследования проблемные вопросы подготовки кадров в области горного дела актуальны и сейчас, например: не в должной мере учитываются требования производства к объему практической подготовки обучающихся, они недостаточно знакомы с современным оснащением предприятий; основное внимание преподаватели в процессе обучения уделяют формированию профессиональных компетенций, а личностные качества, необходимые для быстрой адаптации выпускников к условиям работы в коллективе, остаются нереализованными.

Ключевые слова: инженерное образование, начальное образование, народные школы, высшее образование, инженер, подготовка горных инженеров.

Дубровская Юлия Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник факультета подготовки кадров высшей квалификации, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6987-6874>; e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

Постановка проблемы. Анализ подготовки инженерных кадров позволил выявить основные тенденции развития образования в России XVII–XIX вв., а также позволил выделить проблемные вопросы, сходные с современными требованиями, влияющими на качество подготовки инженеров как в исследуемый период, так и в наше время.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления процесса формирования инженерного образования

в России для понимания развития и текущих проблем его современного состояния. Материал представлен в виде оригинальных текстов, воспоминаний, докладов и аналитических записок, аргументированных академиком В.И. Вернадским¹ и М.И. Сухомлиновым², профессорами

¹ Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России. М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. 19 с.

² Сухомлинов М.И. История российской академии: Вып. 1–8 // Соч. М.И. Сухомлинова. Спб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1874–1887. Т. 8 (Записки имп. акад. наук).

М.Ф. Владимирским-Будановым³, Н.А. Бунге⁴, С.И. Залеским⁵, Д.С. Зерновым⁶, С.П. Тимошенко⁷, инженерами А.Г. Алексеевым⁸, С.Г. Войславом⁹, председателем комиссии по техническому образованию «Русского технического общества» Е.Н. Андреевым¹⁰, российским педагогом и психологом П.Ф. Каптеревым¹¹, историком и энциклопедистом Ю. Крижаничем, государственным деятелем и инженером В.Н. Татищевым¹², первым профессиональным историком педагогики, член-корреспондентом Российской академии наук и Академии наук СССР С.В. Рождественским¹³.

³ Государство и народное образование в России XVIII века // Соч. М. Владимирского-Буданова. Ярославль: Тип. Г.В. Фальк, 1874. Ч. 1: Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). 325 с.

⁴ К вопросу о высшем техническом образовании / Н.А. Бунге. Киев: Типо-литогр. Высоч. утвержден. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, Киевское отделение, 1897. 12 с.

⁵ Залеский С.И. К вопросу о переустройстве технических училищ вообще и по горной и горнозаводской специальностям в частности: (Доклад I Всерос. съезду деятелей по прикладной геологии и разведочному делу) // Соч. проф. С.И. Залеского. Спб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1903. 9 с.

⁶ Зернов Д.С. К вопросу о высшем техническом образовании: Записка Д.С. Зернова, проф. Импер. техн. уч-ща: Доложена 2 нояб. 1897 г., в 4 заседании «Комис. по вопросу о Высш. техн. учеб. заведениях», учрежд. при Импер. Рус. техн. о-ве, под пред. Н.П. Петрова. Спб.: Тип. Импер. Акад. наук, 1898. 16 с.

⁷ Тимошенко С.П. Инженерное образование в России / пер. с англ. В.И. Иванова-Дятлова; под ред. Н.Н. Шапошникова. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с.

⁸ Алексеев А.Г. Доклад[ы]... XXX Съезду горнопромышленников Юга России: № 1. № 13: Доклад горн. инж. А.Г. Алексеева по 13-му вопросу программы: О горном и горнозаводском техническом образовании. 1916. 2. 27 с.

⁹ Войслав С.Г. Проект рациональной организации высшего технического образования: Доклад О-ву горн. инж. 22 марта 1902 г. // Соч. С.Г. Войслава. Спб.: Бюро исслед. почвы, 1902. 11 с.

¹⁰ Техническая беседа по сообщению председателя Комиссии по техническому образованию Е.Н. Андреева: «Правильная постановка, общественное значение и экономическая сторона технического образования», 17 марта 1879 г. [и сообщение]. Спб.: Тип. бр. Пантелеевых, 1879. С. 51–76.

¹¹ Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения / сост. П.Ф. Каптерев и А.Ф. Музыченко. М.: «Польза» В. Антик и К°, 1913. 220 с.

¹² Инструкция Действительному Статскому Советнику Татищеву, посланному в Сибирскую и Казанскую губернии для смотра за прежними горными заводами и для учреждения новых // Полное собрание законов Российской империи, собрание, Т. 9, 6.559. С. 290.

¹³ Рождественский С.В. Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II. Спб.: Сенат. тип., 1909. 97 с.

Цель статьи – проанализировать исторические аспекты, повлиявшие на развитие инженерного образования в России XVII–XIX вв.

Допетровская эпоха становления образования в России представляет собой господство начальной, в то время называемой элементарной, системы образования. Как отмечает профессор М.Ф. Владимирский-Буданов (1838–1916), в этом ее и достоинства, и недостатки. В XVII в. образование находилось в ведении низшего государственного органа – приходской общины. В основе элементарной системы образования лежало два признака: первый – всеобщность, т.е. образование должно быть равным и доступным для лиц всех сословий, что стало несомненным достоинством допетровской системы образования. Второй признак – простая грамотность, которой для государства, конечно, было крайне недостаточно, однако она обеспечивала достижение главной цели образования того времени – воспитание общечеловеческих качеств, умственного и нравственного возвышения, иными словами, «людскость»¹⁴. Поэтому основой элементарного образования и стали «науки о добродетели».

Общины, которые отвечали за распространение элементарного образования, давали только средства для содержания учителей и помогали создавать необходимые для образования детей условия. Главным недостатком этой системы был кадровый вопрос: знания, передаваемые детям, оставались неизменными в течение веков, так как учителей готовили в этих же приходских школах. Для повышения уровня народного образования было принято решение о смене органа, ответственного за народное образование, и на смену приходской общине пришли корпорации. Корпорации формировались в приходах, объединялись в несколько приходов, становились общегородскими и, наконец, земскими.

Проблемный кадровый вопрос был решен с помощью привлечения к образовательному

¹⁴ Государство и народное образование в России XVIII века // Соч. М. Владимирского-Буданова. Ярославль: Тип. Г.В. Фальк, 1874. Ч. 1: Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). 325 с.

процессу корпораций учителей из высшего образования.

Поворотным пунктом в истории русского образования стал конец XVII в. Правительство осознает всю важность образовательного процесса и, определив главной задачей всестороннее развитие умственных человеческих сил и способностей, берет его под свое начало. Средством достижения правительство признало следующую систему наук: «благоволим храмы чинном академии устроить и во оных хошем семена мудрости...»¹⁵, т.е. гражданские и духовные. Отсюда исходят истоки реформаторской деятельности Петра Великого.

Историк и энциклопедист того времени Ю. Крижанич (1618–1683) детализирует систему образования корпораций. По его схеме знание разделяется на богословное и мирское, которое состоит из прикладных наук (механики), математики и философии. «Первая заключает в себе всю филологическую часть – грамматику, риторику с пиитикой и диалектику. Вторая – философия естественная – заключает все науки естественные. Третья – “философия нравная” – заключает в себе юридические, экономические и социальные науки, венец которых составляет политика – “царственная мудрость”¹⁶. В понятии о единой философии прослеживается фундамент будущего факультетского разделения образования. Корпорации отвечали за распространение более высокого, относительно элементарного, среднего образования, которое также было сословным и свободным, но с включением в процесс обучения классических иностранных языков.

Система этих школ была над элементарным образованием и доходила до высшего. В соответствии с этой системой образование в руках корпораций ограничивалось средним, а в руках правительства – высшим, к которому приближались училища. Как и прежде, образование на всех ступенях декларировалось общим, свободным и открытым для всех сословий.

Для понимания дальнейшего развития российской системы образования Петровской эпохи необходимо сказать несколько слов о том, как выстраивалась образовательная система в Европе. В Западной Европе в это время система образования находилась в руках родов (дворянских домов) и сословий (рыцарского и бюргерского), что и обусловило его сословно-профессиональный характер. Образование в Западной Европе было четко ориентировано на удовлетворение потребностей сословий, поэтому становилось обязательным для членов сословия и закрытым для доступа лицам других сословий. Перед Петром I был выбор: России придерживаться пути, начатого до него, поддерживая свободное, всеобщее и сословное образование. Или, в соответствии с потребностями государства, насаждать профессионально-сословный тип образования. Он пошел по второму пути, и за сто лет, за время правления от Петра I до Екатерины II, в России сформировалась профессиональная система образования, тесно связанная с возникновением и развитием сословий.

Например, в горную службу до 1734 г. принимались лица исключительно шляхетского звания. Для изучения горного дела по назначению правительства их отправляли из Петербурга на Урал. Оторванные от дома и семьи, горное дело они изучали неохотно и по окончании обучения старались уехать, так и не начав работать по навязанной им профессии. Поэтому в 1736 г. в инструкции видному государственному деятелю В.Н. Татищеву¹⁷ (1686–1750) правительство сделало распоряжение, в соответствии с которым молодое шляхетство, которое уже было отправлено на Урал, разместить в Перми, близ Строгановых деревень, дать им земли, чтобы они со своими семьями остались работать на заводах.

История высшего образования в России начинается с конца царствования Петра I, а точнее, с начала царствования его ближайшей преемницы по преобразованиям Екатерины I.

¹⁵ Государство и народное образование в России XVIII века // Соч. М. Владимирского-Буданова. Ярославль: Тип. Г.В. Фальк, 1874. Ч. 1: Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). 325 с.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Инструкция Действительному Статскому Советнику Татищеву, посланному в Сибирскую и Казанскую губернии для смотра за прежними горными заводами и для учреждения новых // Полное собрание законов Российской империи, собрание. Т. 9. 6.559. С. 290.

Открытие Академии наук принято считать началом истории высшего образования в России. К этому времени уже были открыты специальные профессиональные учебные заведения, носившие названия академий, например морская академия, но они не носили характер высших учебных заведений.

Указы первой половины XVIII в. касались образования только в части его пригодности для той или иной профессии. Государству нужны были знающие люди в сфере военной и узко-профессиональной гражданской службы, поэтому речь шла об обучении, а не об образовании «умственных сил человека и воли». Арифметические школы готовили людей грамотных и способных к службе. Эти школы имели статус образовательных училищ. Ученики, «не успевавшие в науках», оставались по окончании обучения без должности и лишались права жениться¹⁸.

В цифирных школах могли учиться дети всех сословий, но особого желанья учиться не было: учились только те, кого заставляли. В 1820 г. в Сенат поступила челобитная с просьбой оставлять детей посадских людей на домашнем обучении. Для приобретения права на службу нужны науки, преподаваемые в университете. Для поступления в университет нужно было окончить главное народное училище. Это явилось прямым стимулом к обучению – «тогда всякий будет учиться для собственной корысти и ...принесет государству ожидаемую пользу»¹⁹. Началом технического (инженерного) образования в России по праву считается Указ Петра Великого 1701 г. об организации в Москве Школы математических и навигацонных наук.

Рост промышленности, международной торговли, достижения в науке обусловили создание в России и других высших специализированных школ: инженерной (1701), артиллерийской (1712), горнозаводской (1721), землемерной (1799).

¹⁸ Ферлюдин П.И. Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Саратов, 1893. Вып. 1: Академия наук и университеты. 187 с.

¹⁹ Сухомлинов М.И. История российской академии. Вып. 1–8 // Соч. М.И. Сухомлинова. Спб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1874–1887. Т. 8 (Записки имп. акад. наук).

В 1773 г., во время царствования Екатерины Великой была организована Горная школа, которая считается прототипом первого высшего технического учебного заведения в России. Уровень подготовки в инженерных школах был не очень высок, методика преподавания носила характер ремесленного ученичества²⁰ [Сапрыкин, 2012].

Приоритетной задачей государственной деятельности стало не образование «человечное», а государственная служба, т.е. образование становится для населения государственной повинностью. Таким образом, исчезают основные признаки допетровской эпохи образования: общность, свобода и открытость.

Известный российский педагог П.Ф. Каптерев (1849–1922) ратовал за просвещение народа, за хорошую народную школу. Но по вопросу обязательности элементарного образования считал, что при существующем положении дел в России XIX в. обязательное обучение было невозможно²¹. По состоянию на январь 1911 г. в России в начальных училищах обучалось чуть более 6 млн человек при наличии около 13 млн детей, а по некоторым источникам – 18 млн²².

Из приведенных статистических данных следует, что в начале XX в. только половина детей школьного возраста посещали школу, а другая половина оставалась без элементарных знаний.

Для реализации закона об обязательности начального (элементарного) образования необходимо было иметь достаточное количество школ и создать условия для того, чтобы все дети действительно могли учиться.

Обзор проектов о государственных мерах, направленных на распространение просвещения в России, показал, что крайне остро в исследуемый период стояла потребность государства в образованных людях. Распространение образования в массы преследовало абсолютно

²⁰ Тимошенко С.П. Инженерное образование в России / пер. с англ. В.И. Иванова-Дятлова; под ред. Н.Н. Шапошникова. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с.

²¹ Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения / сост. П.Ф. Каптерев и А.Ф. Музыченко. М.: «Польза» В. Антик и К°, 1913. 220 с.

²² Каптерев П.Ф. Современные задачи народного образования в России / предисл.: Николай Румянцев // Нар. Учитель. 1913. IV. 80 с.

прикладную цель – применение всех наработок науки в деле. Отсюда легкомысленное и неуважительное отношение к глубинным знаниям, отсутствие человеческого и гуманного образования. Цель правительства по народному образованию была связана не с образованием человека – его воспитанием, развитием умственных сил, а с подготовкой людей в соответствии с сословной принадлежностью для военной, гражданской и духовной службы. Так, понятия «служба» и «образование» смешиваются. Понятие «сословия» определялось прежде всего признаком профессии. Доктор русской истории, профессор М.Ф. Владимирский-Буданов выделил следующие признаки понятия «сословия»: корпоративность, профессия, наследственность и признание со стороны государства. Отсутствие одного из четырех признаков разрушает само понятие «сословие»²³. Сословием называется корпорация, в которой по праву происходит наследственная передача профессии. «Общественные задачи, превращенные в личные, называются профессией»²⁴.

XVIII в. – время развития горной промышленности. Россия становится одной из ведущих стран по производству чугуна и стали. Спрос на подготовку кадров для промышленности вырос, и правительство принимает решение об открытии на Урале специальной школы для обучения горному делу детей дворянских, подъячих и неслужащих церковников.

На первых порах в специальную школу могли поступить лица разных званий, но все они, поступив в школу, а через нее и на службу, навсегда оставались в горной профессии. В 1735 г. произошло узаконивание горных школ. В.Н. Татищев представляет кабинет-министрам аналитическую записку о том, чтобы в школах обучать только тех детей с 6 до 12 лет, которые хотят учиться, а нежелающих не принуждать. Но в указе 1735 г. для обучающихся горному делу было сделано исключение: на законодательном

уровне разрешили детям горнослужащих не ходить в школу, так как освоить эту профессию легче на практике – на производстве под надзором родителей: «такого возраста дети многие заводские работы исправляют и при добыче медных руд носят руду на пожечи и в прочих легких работах и у мастеров в науках бывают, и после отцов заводское дело на себе приемлют; а ежели с такого возраста работных людей дети отлучены будут в школы, и от того впредь заводов размножить будет неким»²⁵. Кабинет-министров согласился с мнением В.Н. Татищева, и в законе согласовали исключение в части обучения детей горным наукам.

Несколько слов скажем о самой крупной и наиболее успешной учебной реформе XVIII в. 21 сентября 1782 г. на подпись императрице был представлен «План к установлению народных училищ в Российской Империи», который спустя неделю был утвержден. Училища были открыты, и работали успешно. И через 4 года – в 1786 г. – был принят устав народных училищ, давший основание новой учебной системе. С этого момента и в течение нескольких лет последовало массовое открытие главных народных училищ во всех губерниях России. Училища назывались народными, потому что новая система образования была призвана распространяться и на городское, и на сельское население²⁶. Однако на деле сфера распространения всеобщего образования по уставу 1786 г. оказалась весьма ограниченной.

Кроме этого, устав 1786 г. не предусмотрел двух важнейших принципов, необходимых для укоренения училищ в народных массах, – всеобщность и обязательность обучения. Народные школы предназначались, с одной стороны, для всех, но с оговоркой: для тех, кто добровольно изъявлял желание учиться, т.е. решение отдавать детей в школу или оставлять их дома принимали родители. В итоге народное образование по уставу 1786 г. распространялось только на городское

²³ Государство и народное образование в России XVIII века // Соч. М. Владимирского-Буданова. Ярославль: Тип. Г.В. Фальк, 1874. Ч. 1: Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). 325 с.

²⁴ Там же. С. 91.

²⁵ Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. Берг-коллегии. Кн. 12. Л. 224–226.

²⁶ Рождественский С.В. Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II. Спб.: Сенат. тип., 1909. 97 с.

население. По содержанию курс народных училищ не выходил за пределы низшего и среднего реального образования и отвечал практическим потребностям городского населения. Узкоспециальная подготовка, готовящая к той или иной государственной профессии, уходит, изменяются и задачи образования.

Жизненность всякой образовательной системы того времени зависела от трех основных условий: наличие подготовленных педагогических кадров, грамотное администрирование образовательного процесса на местах и материальное обеспечение. Указ 1787 г. завершил процесс выстраивания цельной системы просвещения – от гимназий до университетов. Почва для новой реформы следующего столетия была подготовлена: был сформирован первый самостоятельный орган высшей учебной администрации – комиссия о народных училищах, многочисленные малые и главные училища стали остовом для построения системы высшего образования, кадры для ведения образовательного процесса были подготовлены главными народными училищами. И реформой 1803–1804 гг. народные училища были преобразованы в гимназии. В столице Российской империи в 1803 г. открывается Лесной институт, 1809 г. – Институт корпуса инженеров путей сообщения, в 1819 г. – Инженерная академия, в 1820 г. – Артиллерийская академия, в 1828 г. – Технологический институт [Ларионов, 2008]. С этого института началась история высшей русской инженерной школы и русской инженерной науки [Рудской, 2018].

Чуть позже к подготовке квалифицированных руководителей производственного процесса среднего звена – техников и мастеров – присоединятся в 1832 г. Училище (впоследствии Институт гражданских инженеров), в Петербурге и Императорское Московское техническое училище в 1868 г.

В 1866 г. в России было образовано Императорское Русское техническое общество с целью развития техники и промышленности в стране. Большое внимание Общество уделяло вопросам развития и качества профессионального технического образования, его связи

с производством. Видный деятель профессионального образования, первый фабричный инспектор Е.Н. Андреев (1829–1889) стал первым председателем постоянной комиссии по техническому образованию, созданной при Императорском Русском техническом обществе, и внес неоценимый вклад в дело развития инженерного образования в России. Е.Н. Андреев в начале 70-х гг. XIX в. впервые поставил вопрос о научной концепции теоретических основ профессионального образования²⁷. Для достижения целей развития российской промышленности Общество определило следующие основные задачи в области технического образования^{28,29,30,31}: увеличить число высших технических заведений; систематизировать распространение сведений о достижениях техники и производства посредством периодических изданий, лекций, выставок; учредить технические библиотеки, технические музеи, экспериментальные мастерские; осуществить посредничество между производством и лицами,

²⁷ Техническая беседа по сообщению председателя Комиссии по техническому образованию Е.Н. Андреева: «Правильная постановка, общественное значение и экономическая сторона технического образования», 17 марта 1879 г. [и сообщение]. СПб.: Тип. бр. Пантелеевых, 1879. С. 51–76.

²⁸ Русское техническое общество. Московское отделение. Постоянная комиссия по техническому образованию. Итоги Второго Съезда русских деятелей по техническому образованию в жизни / Рус. техн. о-во. 3 Съезд рус. деятелей по техн. и проф. образов. в России. 1903–1904 г. Постоян. комис. по техн. образованию Моск. отд-ния ИРТО. СПб., 1904. 39 с.

²⁹ Русское техническое общество. Постоянная комиссия по техническому образованию. План преподавания в высших технических школах, составленный Постоянной комиссией по техническому образованию при Русском техническом обществе и одобренный собранием членов 12 марта 1869 года. СПб., ценз. 1869. 8 с.

³⁰ Русское техническое общество. Постоянная комиссия по техническому образованию. Техническая беседа в Постоянной комиссии по техническому образованию 30 апреля 1891 г. ...по сообщению Е.М. Гаршина: Вопрос о техническом образовании в Донецком каменноугольном районе в связи с промышленным развитием этого края / Рус. техн. о-во. СПб., 1891. 18 с.

³¹ Русское техническое общество. Постоянная комиссия по техническому образованию. Торжественное заседание Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества 18 мая 1897 года [по случаю двадцатипятилетия деятельности А.Г. Неболсина как члена Р.Т.О. и десятилетия как председателя Комиссии...]: Крат. отчет. СПб., 1897.

нуждающимися в практических навыках. Общество издавало журнал «Записки Императорского Русского Технического Общества и свод привилегий». «Записки» стали не только площадкой для диспутов, но и активным популяризатором техники, инженерного образования, внедрения новых технологий в производство, дали фундаментальную основу для развития профессионально-технического образования в России.

В 60-е гг. XIX в. тысячи крестьян оказались свободными в связи с отменой крепостного права и возникла мысль о необходимости обеспечить всему населению начальное обучение. Был организован особый комитет из представителей разных ведомств с целью разработки проекта «Общий план устройства народных училищ», который и был представлен на обсуждение всех учебных заведений, ученых обществ, видных деятелей и писателей в 1861 г. Проект содержал детализированный план организации школьного дела. В городах на каждую тысячу населения должно быть открыто одно училище, в селениях – по одному в каждом приходе. Проект не был осуществлен, но его обсуждение подготовило почву для последующей работы земств в деле организации школ. В 1864 г. было решено, что устройство школ всецело будет зависеть от частной инициативы, а за правительством остается только надзор за этими учреждениями и их поощрение. Чтобы понимать масштаб необходимого и сделанного, приведем данные, представленные Н.В. Чеховым в исследовании «Народное образование в России с 60-х годов XIX века»: число школ, необходимых для введения всеобщего обучения было определено в 247 тысяч, средства, необходимые для их содержания, – 76 млн руб. Весь бюджет Министерства Народного Просвещения на все начальные училища был равен 1 млн 200 тыс. руб., а количество начальных училищ равнялось 22 770. Эти цифры были настолько огромными, что вопрос о всеобщем обучении был оставлен, так же как и проект их организации³². И только благодаря земской деятельности в области народного образования

³² Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н.В. Чехов. М.: «Польза» В. Антик и К°, 1912. С. 187.

в период 80–90-х гг. становится возможным вновь поднять вопрос о составлении планов всеобщего обучения.

Русский ученый А.С. Ершов (1818–1867), анализируя ситуацию становления и развития технического образования в России и за рубежом, приходит к следующим выводам: недостаточно предлагать различные финансовые средства для получения капиталов: нужны еще люди³³. Он считал, что вопрос подготовки инженерных кадров поможет решить открытие высших технических школ, в стенах которых и будут распространяться специализированные технические знания. Основной проблемой существенного отставания в качестве подготовки технических специалистов А.С. Ершов видел отсутствие крепкой начальной ступени подготовки будущих инженеров: «Заграничные школы от того и процветают, что принимают слушателей, уже получивших достаточное общее образование»³⁴. В России молодые люди поступали в технические школы без должного предварительного образования.

В 1894 г. 2-й Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в рамках секции высших учебных заведений поставил целью выяснить современное положение и потребности технического и профессионального образования в России, а также найти ответы на вопрос, как повысить качество подготовки обучающихся³⁵.

Образованная комиссия при Русском Техническом обществе по вопросу развития инженерного образования в первую очередь ставила вопрос об увеличении числа высших технических заведений, так как имеющийся спрос на высшее техническое образование со стороны лиц, получивших среднее образование, и со стороны производства не был удовлетворен³⁶.

³³ Ершов А.С. О высшем техническом образовании в Западной Европе / соч. А. Ершова. М.: Тип. Т.Т. Волкова и К°, 1857. [2], 31 с.

³⁴ Там же. С. 2.

³⁵ Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию / Ком. 2 Съезда рус. деятелей по техн. и проф. образованию. М., ценз., 1894. 8 с.

³⁶ К вопросу о высшем техническом образовании / Н.А. Бунге. Киев: Типо-литогр. Высоч. утвержден. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, Киевское отделение, 1897. 12 с.

По факту университетское образование получали немногие по сравнению с числом выпускников училищ и гимназий. И вопрос был не только в нехватке средств, но и в сложности освоения технических специальностей. Поэтому предрасположенность, способности к техническим наукам молодежи играли не последнюю роль в деле распространения технического образования в России XIX–XX вв.

Профессор Н.А. Бунге (1842–1915) видел две причины малочисленности инженерных кадров в России XIX в.: «могущими своими учеными трудами содействовать развитию науки и техники, или даже способными самостоятельно применять новые открытия и изобретения к существующим местным условиям: малочисленность высших технических учебных заведений, а следовательно, малочисленность лиц, ежегодно из них выпускаемых; отсутствие в наших высших технических заведениях строго научного направления и преобладания в них узкопрактического»³⁷. Для того чтобы получить единицы выпускников, способных двигать вперед науку и технику, необходимо воспитать тысячи³⁸.

В Москве в 1895 г. состоялся 2-й Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России под председательством П.А. Капниста³⁹.

Вопрос о современном положении и потребности в техническом и профессиональном образовании России стал опять основным. В программе девятой секции шли обсуждения о степени готовности населения к профессиональному образованию и о необходимости всеобщего обучения. Резолюция съезда была однозначной: отрицательное решение вопроса об обязательности обучения; профессиональное образование остается в руках земских и городских учреждений, без капитальных вложений государства.

³⁷ К вопросу о высшем техническом образовании / Н.А. Бунге. Киев: Типо-литограф. Высоч. утвержден. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, Киевское отделение, 1897. С. 4.

³⁸ К вопросу о высшем техническом образовании / Н.А. Бунге. Киев: Типо-литограф. Высоч. утвержден. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, Киевское отделение, 1897. 12 с.

³⁹ 3-й Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию: материалы... М., 1895. 17 бр.

Горный инженер профессор С.Г. Войслав в 1902 г. в своем докладе Обществу Горных инженеров говорил о том, что высшее техническое образование напрямую зависит от требований промышленности, которой нужны не только знания и ответы на технические вопросы, она нуждается в выборе направления развития, в грамотном руководстве производством⁴⁰. С.Г. Войслав еще 120 лет назад озвучил проблему, которая трудно решается до сих пор: запросы промышленности, ее требования игнорируются, высшие учебные заведения готовят по большей части теоретиков. Может быть, первопричиной такого положения и тогда, и сейчас является отсутствие должного участия в организации образовательного процесса квалифицированных инженеров-практиков.

В 1903 г. профессор С.И. Залеский на I Всероссийском Съезде деятелей по прикладной геологии и разведочному делу в своем докладе сделал акцент на необходимости коренного переустройства промышленного образования в России⁴¹. Однако начавшиеся в 1904 г. военные действия совершенно изменили положение дел: государственная смета, утвержденная на 1904 г., была пересмотрена в Совете Министров, из нее были исключены все новые ассигнования на обучение.

В программу 3-го Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию вошли три вопроса, касающиеся технического и промышленного образования в России⁴²: учебный план, методы преподавания должны обеспечивать формирование практических умений и навыков; учебные заведения

⁴⁰ Войслав С.Г. Проект рациональной организации высшего технического образования: Доклад О-ву горн. инж. 22 марта 1902 г // Соч. С.Г. Войслава. СПб.: Бюро исслед. почвы, 1902. 11 с.

⁴¹ Залеский С.И. К вопросу о переустройстве технических училищ вообще и по горной и горнозаводской специальностям в частности: (Доклад I Всерос. съезду деятелей по прикладной геологии и разведочному делу) // Соч. проф. С.И. Залеского. СПб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1903. 9 с.

⁴² Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию: материалы подготовительных работ 3-го Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию: 1903–1904 г. СПб., 1903. 20 с.

должны поддерживать связь с выпускниками; в образовательный процесс необходимо включить обязательную профессиональную практику для подготовки специалистов, востребованных производством. Все эти вопросы актуальны для технического, и не только технического, образования и сегодня.

По мнению горного инженера Г.А. Гурецкого, незавидное положение высшей технической школы в России в этот период заставляло потенциальных студентов искать высшее образование за границей. «В настоящее время сотни молодых людей учатся в университетах и высших технических школах Германии, Швейцарии и Франции (высшее горное училище типа Фрайберга, Берлина, Кляустали, Парижской горной академии)»⁴³. С конца XIX в. русская молодежь особенно активно уезжала учиться за границу. Например, по спискам Фрайбергской академии, около 150 молодых горных и заводских инженеров трудились в России. Чтобы понимать сложность трудоустройства специалиста в России даже при наличии высшего профильного образования, добавим несколько слов о том, какая судьба ожидала русского инженера после того, как он шесть лет отучился во Фрайберге, освоил теорию и практику горного дела и вернулся в Россию. Методика подготовки горных инженеров во Фрайбергской Академии представляла собой пятилетний теоретический курс и годовой курс практики. Дипломы Фрайбергской Академии ценились настолько высоко, что представляли для ее выпускников исключительное право государственной службы в Германии и Австрии.

В соответствии со статьей Горного Устава России новоиспеченный горный инженер не мог практиковать, пока не выдержит экзамена на право ведения горных работ в России.

Бесполезность такого экзамена в смысле проверки знаний очевидна. Этот экзамен предназначался для горных мастеров-десятников,

для рабочих, желающих быть десятниками. И предположим, что молодой специалист согласится на эту тяжелую для его самолюбия операцию – держать вместе с толпой кандидатов в десятники экзамен – и выдержит его. Но даже после этой унижительной процедуры дипломированного горного инженера не допускают к работе на производстве, его ждет новое испытание. У окружных инженеров существовали циркуляры, в которых указывалось, что право руководить горными работами, сопряженными с опасностью (например, присутствие в шахте газов), предоставляется исключительно лицам, получившим высшее горнотехническое образование в России. И это требование касалось только «горных инженеров». Очевидно, что безопасных горных работ не существует, все горные работы в той или иной степени представляют опасность⁴⁴.

Таким образом, число инженерных кадров, обученных даже за рубежом, в силу законодательства рассматриваемого периода не могло качественно изменить кадровую ситуацию горнозаводского дела в России. К 1914 г. в России насчитывалось всего 16 высших технических учебных заведений, к 1929 г. их число выросло втрое, а в 1959 г. их насчитывается более 200 с числом обучающихся свыше 830 тысяч студентов. По данным ученого, исследователя С.П. Тимошенко (1878–1972), распределение технических вузов по отраслям было следующим: 30 машиностроительных, 29 политехнических институтов, 27 гражданского строительства, 27 горно-металлургических, 18 транспортных, 15 электротехнических и институтов связи, 13 пищевой промышленности, 10 инженерно-химических, 7 авиационных, 2 метеоролого-гидротехнических, 2 кораблестроительных⁴⁵.

В 1916 г. горный инженер А.Г. Алексеев в своем докладе XXX Съезду горнопромышленников

⁴³ Алексеев А.Г. Доклад[ы]... XXX Съезду горнопромышленников Юга России: № 1. № 13: Доклад горн. инж. А.Г. Алексеева по 13-му вопросу программы: О горном и горнозаводском техническом образовании. 1916. 2. С. 24.

⁴⁴ Алексеев А.Г. Доклад[ы]... XXX Съезду горнопромышленников Юга России: № 1. № 13: Доклад горн. инж. А.Г. Алексеева по 13-му вопросу программы: О горном и горнозаводском техническом образовании. 1916. 2. 27 с.

⁴⁵ Тимошенко С.П. Инженерное образование в России / пер. с англ. В.И. Иванова-Дятлова; под ред. Н.Н. Шапошниковой. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с.

Юга России о горном и горнозаводском образовании также докладывал о недостаточном количестве учебных заведений для подготовки инженерных кадров России, и отдельным пунктом стоял вопрос о качестве подготовки специалистов⁴⁶.

Вопросы качества подготовки, несоответствие знаний, умений и навыков выпускников инженерных специальностей требованиям производства, длительный период адаптации на предприятии и др. перешли из исследуемого периода в наше время. И в XX в. потребности в инженерных кадрах превышали количество подготовленных специалистов так же, как это было в исследуемый период.

Заключение. В статье показаны некоторые этапы развития инженерного образования в России XVII–XIX вв.: от декларируемого свободного и всесловного элементарного образования до профессионального инженерного образования XIX в. На основе анализа представленных документов выявлены предпосылки к появлению технического профессионального и высшего инженерного образования в России и рассмотрены этапы их развития: XVIII в. – время зарождения узкопрофессионального технического образования; конец XVIII – начало XX в. – становление и приоритетное развитие высшего инженерного образования в России. Это время активного переустройства высшей школы, расширения области знаний, создания новых форм, углубления и переосмысления всего, что было наработано⁴⁷ [Днепров, 2011; Иванов, 1991].

Библиографический список

1. Волежанина И.С., Адольф В.А. Становление и развитие профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2019. 176 с.
2. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. М.: Мариос, 2011. Т. 2: Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). 657 с.

⁴⁶ Алексеев А.Г. Доклад[ы]... XXX Съезду горнопромышленников Юга России: № 1. № 13: Доклад горн. инж. А.Г. Алексеева по 13-му вопросу программы: О горном и горнозаводском техническом образовании. 1916. 2. С. 24.

⁴⁷ Тарасова В.Н. Высшая инженерная школа России: Последняя четверть XVIII в. – 1917 г.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М.: Рос. независимый ин-т соц. и нац. проблем, 2000. 50 с.

Пришло понимание, что в стенах вуза невозможно обеспечить знаниями будущего специалиста на всю жизнь, поэтому их нужно время от времени возобновлять и обновлять, что «является одной из характерных особенностей нашего времени» – писал в 1913 г. российский ученый, академик В.И. Вернадский (1863–1945)⁴⁸. Так происходит и в наше время. Поэтому первой и основной задачей высшего технического образования является быстрая и полная передача обучающимся достижений науки и техники.

Кроме этого, часть проблем подготовки инженерных кадров в России XVII–XIX вв. дошла до нашего времени, превратившись в предмет обсуждения образовательным сообществом педагогических технологий улучшения качества профессионального обучения инженеров [Волежанина, Адольф, 2019; Дубровская и др., 2023; Чурляева, 2015].

В наше время остаются открытыми вопросы активного включения работодателей в процесс подготовки будущих специалистов на всех этапах обучения; ухода от теоретизации обучения и перехода к большей практико-ориентированной подготовке выпускников; учета специализации инженеров при разработке образовательных программ; формирования в стенах вуза и в условиях практической подготовки не только профессиональных, но и личностных качеств, необходимых для быстрой адаптации специалистов к условиям работы на производстве.

⁴⁸ Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России / акад. В.И. Вернадский. М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. С. 10.

3. Дубровская Ю.А., Скрипка А.В., Пихконен Л.В. Методика формирования профессиональных компетенций будущих горных инженеров-спасателей. СПб.: Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева. СПб., 2023. 248 с.
4. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / АН СССР, Ин-т истории СССР. М.: Б. и., 1991. 392 с.
5. Ларионов А.М. История Института инженеров путей сообщения императора Александра I за первое столетие его существования: 1890–1910 гг. / репринтное изд-е 1910 г. СПб.: Альфарет, 2008. 424 с.
6. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. СПб., 2018. 224 с. (Инженерное образование).
7. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: История, концепция, перспектива // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-obrazovanie-v-rossii-istoriya-kontseptsiya-perspektivy/viewer>
8. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода // Научная школа профессора В.А. Адольфа / Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 16–24. EDN DDKISW.

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF ENGINEERING EDUCATION IN RUSSIA OF THE 17TH – 19TH CENTURIES

Yu.A. Dubrovskaya (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes and formulates some problems of the development of engineering education in Russia of the 17th – 19th centuries. Among them, the difficulties of training engineers in the field of mining in the period under study are considered.

The purpose of the article is to analyze the main factors that influenced the development of engineering education in Russia; to give examples of educational activities of the state, starting from primary public education to higher technical schools and engineering educational institutions; to identify problematic issues of engineering personnel training in the period under study using the example of mining engineers.

Methodology (materials and methods). The methodology of the research consists of the analysis and generalization of memoirs, reports, analytical notes of prominent figures of the studied period and scientific research works of contemporaries. To analyze the historical aspects of the development of engineering education in Russia, a set of methods was used: historical, general scientific and system-structural.

Research results. Based on the analysis of documents, some stages of the development of engineering education in Russia of the 17th – 19th centuries are shown: from the declared free and all-religious elementary education to professional engineering education of the 19th century. The issues of the quality of training, the discrepancy among knowledge, skills and abilities of graduates of engineering specialties to the requirements of production, a long period of adaptation at enterprises, the lack of consistency in working with production workers have passed from the studied period to our time.

Conclusion. The analysis of the historical aspects of the development of engineering education in Russia of the 17th – 19th centuries proposed by the author shows the continuity of issues of the quality of engineering personnel training in the period under study and in our time. The 'problematic issues' of personnel training in the field of mining identified during the study are still relevant: production requirements for the volume of practical training of students, for modern equipment of enterprises are not adequately taken into account; the main attention of teachers in the process of teaching students is paid to the formation of professional competencies, and personal qualities necessary for the rapid adaptation of graduates to the conditions of work in the team remain unfulfilled.

Keywords: *engineering education, primary education, public schools, higher education, engineer, training of mining engineers.*

Dubrovskaya, Yulia A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Researcher, Faculty of Training Highly Qualified Personnel, St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia (St. Petersburg, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6987-6874>; e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

References

1. Volegzhanina, I.S., & Adolf, V.A. (2019). *Stanovlenie i razvitie professionalnoy kompetentnosti inzhenera v otraslevom nauchno-obrazovatelnom komplekse* [Formation and development of professional competence of an engineer in an industrial scientific and educational complex]. Novosibirsk.
2. Dneprov, E.D. (2011). *Rossiyskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka* [Russian education in the 19th – early 20th century]. Moscow.
3. Dubrovskaya, Yu.A., Skripka, A.V., & Pikhkonen, L.V. (2023). *Metodika formirovaniya professionalnykh kompetentsii budushchikh gornykh inzhenerov-spasateley* [Methodology for the formation of professional competencies of future mining rescue engineers]. Saint Petersburg.
4. Ivanov, A.E. (1991). *Vysshaya shkola Rossii v kontse XIX – nachale XX veka* [Higher School of Russia in the late 19th – early 20th century]. Moscow.
5. Larionov, A.M. (2008). *Istoriya Instituta inzhenerov putey soobshcheniya imperatora Aleksandra I za pervoe stoletie ego sushchestvovaniya: 1890–1910 gg.* [The history of the Institute of Railway Engineers of Emperor Alexander I for the first century of its existence: 1890–1910]. Saint Petersburg.

6. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., & Romanov, P.I. (2018). *Inzhenernoe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya v Rossii* [Engineering education: experience and prospects of development in Russia]. Saint Petersburg.
7. Saprykin, D.L. (2012). Engineering education in Russia: History, concept, perspective. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 1, 125–137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-obrazovanie-v-rossii-istoriya-kontseptsiya-perspektivy/viewer>
8. Churlyayeva, N.P. (2015). Ensuring the quality of engineering training in market conditions based on a competency-based approach. In: *Scientific school of Professor V.A. Adolf / Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. Krasnoyarsk.

УДК 37.022

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»

С.И. Пащенко (Красноярск, Россия)

Н.А. Малиновская (Красноярск, Россия)

М.Ю. Маховых (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Основная идея исследования заключается в том, что использование в образовательном процессе медицинского вуза технологии «перевернутый класс», включающей задания творческой направленности, способствует формированию у студентов комплекса универсальных компетенций, связанных с реализацией умений анализировать, обобщать, делать выводы; содействует развитию мыслительной деятельности и критического мышления, совершенствованию долгосрочной памяти и в целом повышению качества обучения студентов. Меняется и роль преподавателей, она в значительной мере связана с подготовкой методических материалов, задач и заданий для организации эффективной самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Цель статьи – теоретически обосновать эффективность организации самостоятельной работы студентов первого курса медицинского университета с использованием образовательной технологии «перевернутый класс» и апробировать ее при организации внеаудиторной самостоятельной работы.

Доказать, что работа с использованием педагогической технологии «перевернутый класс» способствует изменению отношения студентов к образовательному процессу и меняет взгляд преподавателей на его организацию.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования являются компетентностный и системно-деятельностный подходы. Применен комплекс исследовательских методов: теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, систематизация, сравнение, моделирование, прогнозирование и обобщение; эмпирические – анкетирование, беседа, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности обучающихся.

Результаты исследования. Практическая значимость работы заключается в том:

- что обоснована эффективность применения технологии «перевернутый класс» при организации самостоятельной работы студентов медицинского университета;
- уточнено понятие «внеаудиторная самостоятельная работа студентов» в условиях применения педагогической технологии «перевернутый класс».
- предложены оригинальные методы и приемы организации внеаудиторной работы студентов – ментальные карты, элементы ТРИЗ-педагогике, использование «синонимического ряда вопросительных слов, составление ситуационных задач медико-практической направленности;
- обосновано, что предложенные задания творческого характера могут быть применимы при изучении теоретического материала любого учебного предмета медицинского вуза;
- такой метод работы с теоретическим материалом, как ментальные карты (интеллектуальные карты), может быть использован не только при работе со студентами, но и при написании лекций профессорско-преподавательским составом.

Заключение. Анализ результатов проведенной экспериментальной работы со студентами первого курса медицинского университета подтвердил наше предположение об эффективности применения технологии «перевернутый класс» при организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: образовательная технология «перевернутый класс», ментальные карты, самостоятельная работа, синонимический ряд вопросительных слов, ситуационные задачи медицинской направленности.

Пащенко Светлана Ивановна – старший преподаватель кафедры биохимии с курсами медицинской, фармацевтической и токсикологической химии, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: pashchenko@yandex.ru

Малиновская Наталия Александровна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой биохимии с курсами медицинской, фармацевтической и токсикологической химии, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; Scopus Author ID: 16175595000; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-3804>; e-mail: malinovskaya-na@mail.ru

Маховых Максим Юрьевич – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биохимии с курсами медицинской, фармацевтической и токсикологической химии, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: makhovykh@yandex.ru

Постановка проблемы. Назначением курса общей химии в медицинском вузе считаем обеспечение формирования исходной химической грамотности как фундамента медицинского образования. Знание основ химии, основополагающих идей, понятий, законов, закономерностей, теорий требуется для изучения других химических и профессиональных дисциплин. Врач должен владеть определенной суммой знаний, необходимой для рассмотрения физико-химической сущности и механизмов процессов, происходящих в человеческом организме, понимать процессы, протекающие на молекулярном и клеточном уровнях. Для профессионального роста важным является развитие логического мышления и таких интеллектуальных умений, как анализ, сравнение, моделирование, прогнозирование.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования являются компетентностный и системно-деятельностный подходы. Применялся комплекс исследовательских методов: теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, систематизация, сравнение, моделирование, прогнозирование и обобщение; эмпирические – анкетирование, беседа, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности обучающихся.

Обзор научной литературы. Интересно проследить, как меняется представление о самостоятельной работе обучающихся начиная от классических воззрений педагогов-исследователей до работ современных преподавателей высшей школы, строящих образовательный

процесс в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Над совершенствованием и внедрением в учебный процесс самостоятельной работы трудились такие исследователи, как С.И. Архангельский, А.Г. Молибог, Б.П. Есипов, М.Г. Гарунов, А. Алханов, В.А. Онищук, В.М. Монахов и многие другие. Все они вкладывали в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Это и самостоятельный поиск необходимой учебной информации, и ее использование в практической деятельности, и творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе лекции, и подготовка к практическим занятиям, зачетам, экзаменам; и работа без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленном для этого время. При этом акцент делался на мотивации обучающихся, развитию у них сознательного стремления достигнуть поставленной в задании цели, формировании интереса и способах оценки достигнутых результатов¹. Таким образом, следуя за методологами-классиками, приходим к выводу, что определение целей и сущность самостоятельной работы² многообразны.

Они по-разному раскрываются в авторском понимании в зависимости от соотношения таких основных компонентов, как деятельность обучающихся и преподавателей. Но есть и общие тенденции: самостоятельная работа определяется большинством авторов как специфический вид деятельности, для выполнения

¹ Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителя. М., 1986. 159 с.

² Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.

которой необходимо использовать активную мыслительную, поисково-исследовательскую и аналитическую деятельность [Морозли, Восстрикова, 2019]. Исследователи доказывают, что самостоятельная работа способствует формированию таких черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к обучению, а также при изучении теоретического материала повышает качество выполнения практических заданий.

При всем различии в подходах к определению самостоятельной работы они не противостоят друг другу, а, скорее, дополняют. Единого определения на сегодня не сложилось. На наш взгляд, более точное и современное определение самостоятельной работы дано авторами Н.А. Клочковой, О.В. Шороновой³. Они трактуют самостоятельную работу студентов как планируемую работу, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Добавляя свое понимание самостоятельной работы, подчеркнем, что мы видим ее как продуктивную деятельность студентов, в ходе которой они преобразуют известную информацию, добывают новые знания и умения, решают и составляют ситуационно-профессиональные, творческие задачи.

Таким образом, обобщая взгляды исследователей, можно расценивать самостоятельную работу студентов и как вид деятельности, и как одну из форм организации учебного процесса [Скрипкин, 2013]. С другой стороны, самостоятельную работу можно рассматривать и как метод обучения, и как средство организации учебного процесса [Репкина, 2021].

В работах исследователей, педагогов-практиков виды самостоятельных работ очень разнообразны [Поворознюк, 2012]. Методисты предлагают обширный перечень видов самостоятельных работ, не углубляясь в их методологию. В популярном и на сегодняшний день

проблемном методе обучения сущность самостоятельной работы сводилась авторами лишь к усвоению знаний, умений, навыков. Самостоятельная учебная работа школьников ограничивалась работой с книгой, упражнениями, выполнением практических и лабораторных работ, проверочными самостоятельными, контрольными работами, диктантами, сочинениями.

На наш взгляд, это, скорее, организация работы по образцу. Она представляет определенную ценность для педагогов-практиков, но при этом не ориентирует их на поиск видов самостоятельных работ, соответствующих различным интеллектуальным уровням студентов.

В работе Н.А. Клочковой и О.В. Шороновой представлено единство трех взаимосвязанных форм самостоятельной работы: 1) внеаудиторная самостоятельная работа; 2) аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; 3) творческая работа⁴.

На наш взгляд, такой подход к классификации не точен. Он не соответствует тому разнообразию видов самостоятельных работ, которые представлены в теории и реализуются на практике. Иной подход к классификации самостоятельных работ представлен в трудах, развивающих творческий подход к организации самостоятельной деятельности студентов. Например, И.И. Малкин⁵ еще более 60 лет назад указывал, что исходным принципом классификации должен служить такой принцип, как степень самостоятельности и творчества студентов при выполнении работы. Он вводит уточнения в классификацию видов самостоятельных работ, в основе которой тип и вид определяются характером деятельности и целью. Он вычленяет четыре вида самостоятельных работ: 1) репродуктивный; 2) познавательно-поисковый; 3) познавательно-практический; 4) творческий. Описанная

³ Клочкова Н.А., Шоронова О.В. Организация самостоятельной работы обучающихся по дисциплине ОП.01 педагогика: методическая разработка для обучающихся. Нижний Новгород, 2018. 30 с.

⁴ Клочкова Н.А., Шоронова О.В. Организация самостоятельной работы обучающихся по дисциплине ОП.01 педагогика: методическая разработка для обучающихся. Нижний Новгород, 2018. 30 с.

⁵ Малкин И.И. О современной модели урока: методические указания / кафедра педагогики и психологии Казан. гос. пед. ин-та. Казань, 1969. 10 с.

классификация И.И. Малкина нашла продолжение в работах других авторов. Так, в работах П.И. Пидкасистого [Пидкасистый, 1980] предложена следующая классификация видов самостоятельной работы: воспроизводящий, реконструктивно-вариативный, эвристический и творческий. В ходе работы студенты уделяют меньше внимания действиям по образцу, а больше – самостоятельному планированию выполнения работы, определяют цель работы, вносят коррекцию в процессе деятельности.

Таким образом, обобщая результаты проведенного анализа классификаций самостоятельной внеаудиторной работы студентов, отметим, что их целесообразно разделить на следующие виды:

- воспроизводящий, или репродуктивный;
- познавательно-поисковый;
- творческие виды, в том числе и научно-исследовательский.

В статье мы придерживались данной классификации видов самостоятельных работ⁶, внося по итогам исследования свою интерпретацию.

В вузовском обучении основной формой организации самостоятельной работы становится внеаудиторная деятельность, так как изучаемый объем теоретического материала существенно увеличивается. На наш взгляд, внеаудиторная работа приобрела главенствующее место в педагогической технологии «перевернутый класс» [Стафеева, Иванова, Шуварин, 2022]. Данная технология требует большей организации и подготовки со стороны преподавателя [Singh, 2003; Токмаков, Токмаков, Лупандин, 2021].

Педагогическая технология «перевернутый класс» предполагает организацию изучения предмета в основном в виде внеаудиторной работы. Она целесообразна там, где студенты (наряду с очными занятиями) ведут практическую работу в больницах и клиниках. Поэтому не всегда могут присутствовать на лекциях и лабораторных занятиях [Simpson, Richards, 2015; Dahme et al., 2022].

На наш взгляд, одним из эффективных методов изучения теоретического материала во внеаудиторной работе являются ментальные карты. Автором этого метода когнитивной визуализации является Тони Бьюзен [Бьюзен, 2021].

Сегодня функция преподавателя существенно изменилась. Он должен способствовать качественной самоорганизации внеаудиторной работы студентов путем предоставления пакета необходимого материала по данной теме: лекций, видеороликов, тестов, практических заданий⁷.

Также изменилась и роль студентов: из ведомого участника процесса обучающийся становится самостоятельной единицей, субъектом, несущим ответственность за качество своих знаний. К началу обучения в вузе каждый студент уже приобрел опыт самоорганизации при изучении учебной программы в школе. Однако при обучении в вузе требования к самостоятельной работе существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных профессиональных компетенций [Ибрагимов, Ибрагимова, 2019].

Результаты проведенного анкетирования показывают, что студенты различаются по уровню готовности к реализации требований, предъявляемых к организации самостоятельной работы. Выделяются две основные группы студентов. Первая (меньшая) характеризуется тем, что студенты ориентированы на выполнение заданий самостоятельной работы и обладают универсальными учебными компетенциями, позволяющими успешно справиться с требованиями к ее выполнению (умением понимать и запоминать полученную информацию, логически мыслить, воспроизводить материал письменно и устно и т.д.). Студенты второй группы (большая часть) не имеют устойчивой ориентации на постоянное выполнение самостоятельной работы при освоении учебного материала и нуждаются в обучении приемам и навыкам самоорганизации.

Одним из факторов, определяющих эффективность самостоятельной работы, является знание того, как надо работать. Самостоятельная

⁶ Малкин И.И. О современной модели урока: методические указания / кафедра педагогики и психологии Казан. гос. пед. ин-та. Казань, 1969. 10 с.

⁷ Ломоносова Н.В. К вопросу об исследовании системы смешанного обучения студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018.

работа вызывает у студентов, особенно первых курсов, ряд трудностей. Главная трудность связана с необходимостью самостоятельной организации своей работы [Абасов, 2007; Бугай, 2014; Бельчикова, Кокшарова, Морозова, 2021].

Результаты исследования. Анализ результатов проведенного анкетирования позволяет сделать вывод, что от 15 до 20 % студентов относят неудачи при выполнении самостоятельных работ к неумению организовать свое рабочее время, отсутствию навыков самостоятельной работы с новым учебным материалом, что подтверждает данные исследователей О.В. Тихонова, И.А. Азизян, Н.В. Гречушкина [Тихонова, Азизян, Гречушкина, 2019].

Поэтому мы разделяем точку зрения исследователей, считающих, что важными являются поиск механизмов включения обучающихся в продуктивную учебную деятельность [Скрипкин, 2013], необходимость начинать работу со студентами с рекомендаций по организации учебного времени⁸. Согласно ФГОС ВО, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся не может составлять более 54 академических часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы. При этом максимальный объем аудиторной работы составляет 24 академических часа, а внеаудиторной – 30 часов в неделю. Этого вполне достаточно для полноценного изучения теоретического материала, что подтверждают 100 % анкетированных студентов. Проблема заключается в том, как с максимальной пользой и эффективностью использовать учебное время, то есть при 3 часах аудиторной работы (лекции, практические и лабораторные занятия) дома студент должен работать над изучением данного предмета примерно более 3 часов [Ху, 2005].

В процессе экспериментальной работы в целях наиболее эффективного распределения времени для выполнения внеаудиторной работы студентам было предложено выполнять задания ежедневно по 30 минут или три раза в неделю

по 45 минут, распределяя задания малыми объемами. Результаты анкетирования показали, что 34 % студентов работают в соответствии с рекомендациями, а 45 % респондентов предпочитают выполнять задания в день перед занятием. Таким образом, снижается качество изучения лекционного материала, а значит, недостаточна эффективность самостоятельной работы, что согласуется с выводами, сделанными авторами О.А. Гаврилюк, С.Ю. Никулиной, Е.А. Мягковой [Гаврилюк и др., 2021]. Они отмечают, что у 95 % студентов отсутствует интерес к выполнению заданий и изучению теоретического материала. Наиболее интересными и мотивирующими заданиями признаются студентами практические работы в клиниках и симуляционных центрах, а также задания творческого характера.

Анализируя опыт своей работы, а также результаты, представленные в исследованиях и качество заданий, которые даются студентам для внеаудиторной работы [Гаврилюк и др., 2021], мы пришли к мнению, что классификация видов самостоятельной работы в технологии «перевернутый класс» может быть следующей:

- самостоятельная работа репродуктивного и репродуктивно-творческого вида;
- самостоятельная работа репродуктивно-исследовательского вида;
- самостоятельная работа творческо-исследовательского вида;
- самостоятельная работа творческого вида.

Предлагая данную классификацию, исходим из следующих наблюдений: репродуктивный, репродуктивно-исследовательский и исследовательский виды самостоятельной работы могут сопровождаться творческим отношением к организации деятельности. Творческий (продуктивный) и воспроизводящий (репродуктивный) характер самостоятельной деятельности тесно связаны между собой. Воспроизводящий вид деятельности, как фундамент, служит первоначальным этапом развития самостоятельности, идет как этап накопления фактов и умений действовать по образцу и далее перерастает в творческую деятельность. Студенты работают над конспектами лекций, запоминают материал,

⁸ Бусыгина Т.А., Цыганов К.Г. «СРС-компетенция», или Как научиться хорошо учиться в институте: учеб.-метод. пособие. Самара: СГПУ, 2004. 141 с.

пересказывают. Все усилия прилагаются к запоминанию содержания лекции, чужой мысли. Мысль не «присваивается», не закладывается в долгосрочную память. Наблюдения показывают, что в памяти человека запечатлевается до 90 % того, что он делает сам, до 50 % того, что он видит, слышит и пишет, и только 10 % того, что он только видит или слышит. Поэтому для лучшего закрепления информации студентам предлагается организовать работу над содержанием лекций в форме ментальных карт.

Такая форма организации работы позволяет органично совмещать репродуктивную деятельность студентов с творческим отношением к содержанию лекции. В ходе работы мысль, заложенная лектором, «присваивается», осмысливается и «рождается» в ментальной карте в виде образа. Деятельность педагога заключается в прочтении лекции и предоставлении презентации данной лекции, создании учебных видеороликов, методических рекомендаций по составлению тестовых вопросов и ситуационных задач. Обсуждение ментальных карт на аудиторных занятиях проходит активно, с полной заинтересованностью всей студенческой группы.

Исходя из этого можно сделать вывод, что роль преподавателя сводится к созданию такого дидактического материала, который будет способствовать эффективности внеаудиторной работы, а также насыщать домашнюю работу практическими заданиями, ситуационными задачами медицинской направленности. Это приблизит теорию предмета к медицинской практике, внесет понимание того, что теория и практика неразрывны. Необходимо предложить такую организацию учебной деятельности, где будут присутствовать творчество, активная мыслительная деятельность, работа со словом, присутствие эмоциональной составляющей [Дробот, 2018].

Использование ментальных карт в курсе химии на протяжении пяти лет показало их несомненную эффективность. Анкетирование студентов первого курса (162 человека) выявило, что с подобным методом знакомы лишь единицы. Именно поэтому на первом занятии мы знакомим студентов с технологией обучения

«перевернутый класс» и с принципами работы с ментальными картами.

Технология «перевернутый класс» основана на самостоятельном овладении студентами учебным материалом (как правило, в виде презентаций лекций, видеолекций, специально подобранных или разработанных информационных материалов) вне аудитории с последующим обсуждением изученного и переносом знаний в новую ситуацию (решение практической задачи проблемного или творческого характера). Опыт реализации данной технологии на кафедре биохимии Красноярского государственного медицинского университета показал, что ее можно рассматривать как один из вариантов эффективной организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Однако в силу большой работы по подготовке дидактического материала, технология «перевернутый класс» еще не получила большого распространения [Дейнеко и др., 2019]. С увеличением числа преподавателей, на продвинутом уровне владеющих цифровыми технологиями, умеющих создавать видеоматериалы к занятиям, технология «перевернутый класс» займет ведущее место в преподавании.

Домашние задания в технологии «перевернутый класс» включают следующие виды деятельности: работа с презентациями лекций и видеолекциями, просмотр рекомендуемых обучающих видеороликов, работа с учебной литературой, составление ментальных карт, прохождение тестов по теме, составление собственных тестовых вопросов, составление задач обучающего характера, составление ситуационных задач и кейсов профессиональной (в нашем случае медико-биологической) направленности.

Применение технологии «перевернутый класс» имеет несомненные достоинства: у студента развивается чувство ответственности, он не может прийти на занятие с неподготовленным заданием, так как неготовность просто не скроешь, а значит, реализуются основные принципы обучения – системность, активизация мыслительной деятельности. Развиваются soft skills, такие как способность планировать свое рабочее время, самостоятельно вырабатывать

методы и приемы эффективного освоения учебного материала, работы в группе, профессионального общения и взаимодействия.

В данную технологию обучения легко встраивается такой инструмент познания, как ментальные карты [Ахмедова, 2020]. Моделей ментальных карт множество, и каждый студент может выбрать удобную для него форму представления материала. Но основная идея ментальной карты должна оставаться неизменной. Это понимание того, что мышление радиально и ментальная карта должна отражать процесс мышления (ассоциативного, иерархического) и структурировать информацию в визуальной форме. Все вместе способствует лучшему пониманию, усвоению и запоминанию изучаемого материала. На практике мы предлагаем студентам возможность представить свое видение работы с ментальной картой, то есть вначале нужно ознакомиться со всей лекцией, продумать, на какие блоки можно разбить весь учебный материал. Каждый блок рассматривается в иерархическом виде: главная ветвь несет в себе определение. Затем рассматриваем «ветви», составляющие содержание данного блока. Так вырастает одна из «веток» всего нашего «дерева». Содержание материала излагается знаками, символами, рисунками, схемами и т.д., которые помогают

лучше осмыслить и запомнить теорию. В обсуждении формы ментальной карты на первых занятиях студенты предлагают возможное изложение материала блоками. При этом важно, чтобы все блоки были «привязаны» к основной теме и излагались в логической последовательности. Одно из требований при составлении ментальной карты – минимум словесного изложения изучаемого вопроса.

Считаем необходимым систематически проводить анализ внедрения в учебный процесс ментальных карт. Если в начале семестра 83 % студентов указывали в анкетах, что эта работа требует очень много времени (табл.), то в конце семестра число студентов, затрудняющихся в переводе лекции в формат ментальной карты, становится значительно меньше.

Результаты педагогического эксперимента показывают, что внедрение в учебный процесс ментальных карт способствует повышению качества образовательного процесса (в нашем случае – изучения химии). По итогам первой контрольной работы неуспеваемость составила 28,6 % у студентов-стоматологов и качество успеваемости составило 52,6 %. По окончании изучения курса химии количество неуспевающих студентов-стоматологов снизилось до 4,8 %, а качество успеваемости повысилось до 76,7 %.

Успеваемость студентов в первом семестре, %
Student performance in the first semester, %

№	Показатель	Этапы контроля	
		1-й	2-й
1	Неудовлетворительно («Стоматология»)	28,60	7
2	Хорошо и отлично («Стоматология»)	58,2	79,5
3	Неудовлетворительно («Лечебное дело», «Педиатрия»)	27	14,5
4	Хорошо и отлично («Лечебное дело», «Педиатрия»)	52,6	64,5

Результаты обучения студентов специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия» на первом этапе контроля составили соответственно 27 % неуспевающих студентов и 52,6 % успевающих на «хорошо» и «отлично». На втором этапе контроля неуспеваемость составила 14,5 %, а качество обучения – 64,5 %. Диаграмма качества успеваемости представлена на рисунке. При этом повышение качества успеваемости мы свя-

зываем не только с использованием ментальных карт, позитивно на успеваемость влияет и адаптация к работе в вузе, и системность в учении, и мотивация [Тихонова и др., 2019].

Составление ментальных карт по изучаемой теме мы относим к репродуктивно-творческому виду. Рождение образов и ассоциаций иначе как творчеством не назовешь, так как они являются продуктом напряженного творческого мышления.

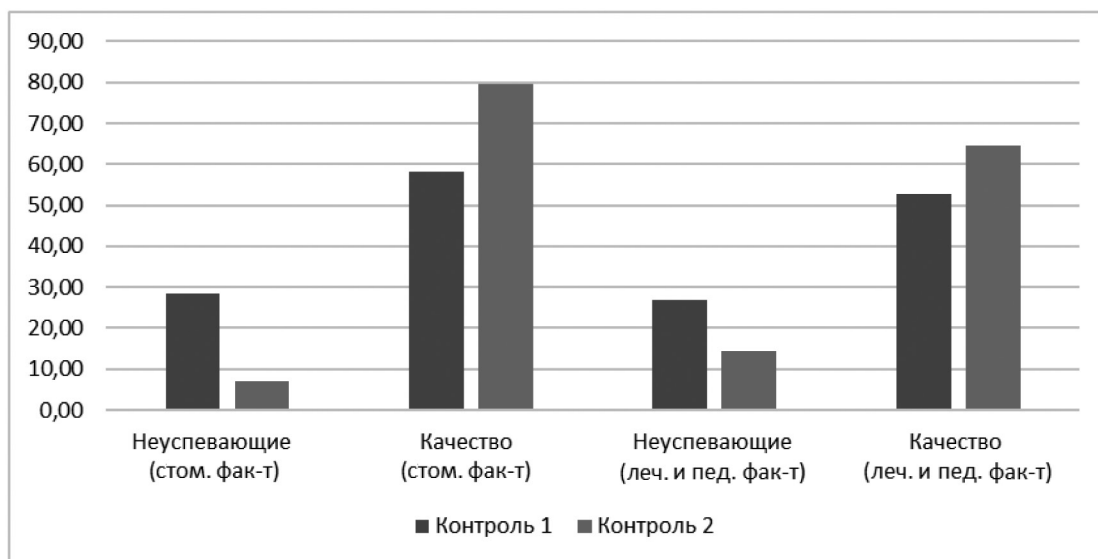


Рис. Диаграмма успеваемости студентов в первом семестре
Fig. Chart of student performance in the first semester

При закреплении теоретического материала студентам обычно предлагается набор тестов и задач, уже готовых, продуманных авторитетными педагогами, методистами. И студент вынужден «разгадывать» чужие загадки. Мы предлагаем студентам самостоятельно составить задачи по изучаемой теме. Такую работу можно отнести к исследовательскому виду.

Интересно было применить при изучении химии на первом курсе идеи, заложенные в педагогической технологии «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ). Целью технологии ТРИЗ является развитие гибкого мышления и фантазии, способности решать сложные задачи изящными и эффективными способами. К данной технологии в последние годы обращается все больше педагогов не только инженерных специальностей. Наиболее сложным этапом в теории является составление проблемной или, в нашем случае, ситуационной профессионально-медицинской задачи. Такая деятельность является творческим видом самостоятельной работы [Литвин и др., 2023].

Творческие задания – наиболее трудные познавательные задачи, для выполнения которых необходимы система химических знаний, опыт эвристической деятельности. Творчески могут быть задания в форме химических задач, дидактических игр, головоломок, ребусов.

Простейшие задачи составляются по образцу и относятся к репродуктивному виду. Следующий уровень – самостоятельно составить задачу с применением изучаемого закона. Такая работа может быть отнесена к репродуктивно-исследовательскому виду.

Самый сложный вид заданий – задания творческого вида – составление ситуационной задачи медицинской направленности. Для составления такой задачи необходим не только хороший уровень знания самой химии, но и видение места приложения этих знаний в практической профессиональной деятельности. Такой вид заданий доступен небольшому числу студентов. Составленная задача может быть предложена в аудитории для обсуждения, решения.

К репродуктивно-познавательному виду самостоятельных работ можно отнести составление тестовых заданий [Бельчикова и др., 2021]. Это задание требует глубокой проработки лекционного материала, анализа текста, вычленения основных рассматриваемых вопросов, осмысления проблем, формулирования вопросов или задач, подбора ответов. При анкетировании 90 % опрошенных студентов отметили эффективность такого вида деятельности. В процессе самостоятельного составления тестовых вопросов студент достигает высокого

уровня усвоения теории, прочного запоминания основных постулатов, терминов.

Обычно мы предлагаем составить тест из пятнадцати-двадцати вопросов, которые позволяют не только повторить материал, но и углубиться в некоторые тонкости темы. Тесты, разработанные студентами, можно использовать в виде взаимопроверок, а преподаватель может оценить качество тестов, глубину задаваемых вопросов, полноту изучения материала. В перспективе возможно совместное со студентами создание сборника тестов.

Наряду с вышепредложенными заданиями творческой направленности, студентам предлагаются задания с так называемым «синонимическим рядом вопросительных слов». Этот ряд включает в себя следующие вопросы-подсказки: 1. Чем объяснить, что...? 2. Как доказать, что...? 3. В каком случае...? 4. Когда...? 5. Каким образом...? 6. Вследствие чего...? 7. Почему...?

Студенту необходимо найти в изучаемой теме проблемную ситуацию, сформулировать вопрос. Как показал наш опыт, составить полноценный, интересный вопрос можно лишь при хорошем усвоении теоретического материала, осмыслении его, понимании анализируемых процессов и явлений. Такой подход к изучению темы включает в себя несколько мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

Такие самостоятельные работы являются достаточно сложными для большинства студентов. Но именно они способствуют развитию логического мышления, умению видеть причинно-следственную связь. Для студентов медицинского вуза умение связывать теоретический материал из области химии с жизнедеятельностью организма – важная задача. В аудиторное время с составленными вопросами может быть организована работа в парах или группах с их обсуждением и поиском ответов.

Заключение. Таким образом, предлагаемые методы и приемы организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации педагогической технологии «перевернутый класс» (составление ментальных карт, тестовых

заданий, ситуационных задач, вопросов синонимического ряда и др.) являются эффективными и мотивирующими. Они способствуют формированию у студентов самоорганизации во внеаудиторное время, развитию творческого логического мышления, «тренировке» долгосрочной памяти, повышению качества обучения, накоплению методов и приемов работы по самообразованию. Такая организация внеаудиторной работы способствует развитию у студентов творческого отношения, инициативы, проявлению социально и профессионально значимых личностных качеств.

Работа с использованием технологии «перевернутый класс» позволяет комплексно использовать различные виды самостоятельной работы: репродуктивный, репродуктивно-творческий, репродуктивно-исследовательский, творческо-исследовательский и творческий. Организация внеаудиторной работы студентов с помощью ментальных карт, заданий, направленных на составление студентами задач и проблемных вопросов, меняет стиль взаимодействия педагогов и обучающихся. Студенты становятся более ответственными за качество своего образования, а педагоги ощущают все большую необходимость в совершенствовании педагогического мастерства (повышении методической и ИКТ-компетентности), овладении навыками монтажа обучающих роликов, освоении цифровых технологий. В аудиторной работе деятельность педагога все больше приобретает консультационную направленность.

В медицинском вузе роль самостоятельной работы студентов традиционно велика. Педагогическая технология «перевернутый класс» позволяет активизировать деятельность студентов, повысить их мотивацию и ответственность. Изменяется роль педагога (от ретранслятора к консультанту) и студента (от внимающего к добывающему знания). В статье проанализированы некоторые методы и приемы организации внеаудиторной работы студентов при изучении химии в условиях работы по технологии «перевернутый класс»; выявлены условия повышения качества самостоятельной подготовки студентов.

В этих целях рассмотрена и обоснована целесообразность работы с использованием ментальных карт, базовых идей ТРИЗ-педагогике, по закреплению учебного материала с применением синонимического ряда вопросительных слов и составлением задач ситуационного характера медицинской направленности.

Совокупность данных технологий, видов, методов и приемов самостоятельной работы студентов способствует повышению качества обучения, подготовке студента медицинского вуза, готового в дальнейшем к постоянному самообразованию, повышению профессионального уровня.

Библиографический список

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 81–84. EDN: IJNCD. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9933082_74485299.pdf (дата обращения: 11.06.2024).
2. Алханов А. Самостоятельная работа студентов: опыт Череповецкого госуниверситета // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 86–89. EDN: IBNFXT. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-2/viewer> (дата обращения: 11.06.2024).
3. Архангельский С.А. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Ахмедова З.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2. EDN: YHQNFJ. DOI: 10/24411/1991-5497-2020-00306
5. Бельчикова О.Г., Кокшарова М.В., Морозова С.В. Самостоятельная работа студентов в вузе и способы ее совершенствования в современных условиях обучения // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. Чебоксары: Среда, 2021. С. 135–138. EDN: RFOSB. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45583683_90306985.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
6. Бугай А.Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 67–71. EDN: TTKFGP. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23460800_82895333.pdf (дата обращения: 10.06.2024).
7. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021.
8. Гаврилюк О.А., Никулина С.Ю., Мягкова Е.А. Пути повышения качества самостоятельной работы студентов-медиков // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 55 (1). С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-55-1-255>
9. Гайдай С.Н. Самостоятельная работа как средство самореализации студентов в образовательном процессе // Образование и право. 2018. № 2. С. 221–226. EDN: YTBYPX.
10. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. М.: Знание, 1978. С. 175–176.
11. Дейнеко Н.А., Кравченко О.В., Коростелева И.А. Формирование навыков самостоятельной работы у студентов // Бюллетень научных сообщений. 2019. № 24. С. 149–151. EDN: HVZAER. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41357663_64725320.pdf (дата обращения: 20.06.2024).
12. Дробот Н.Н. Роль самостоятельной работы студентов медицинских вузов в мотивации к обучению по дисциплине «Фтизиатрия» // European Social Science Journal. 2018. № 7-2. С. 153–160. EDN: RCZBKQ.
13. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001.

14. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Инновационные модели организации самостоятельной работы студентов // Инновация в образовании. 2019. № 3. С. 62–74. EDN: YYFBGP. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37026147_32917153.pdf (дата обращения: 20.06.2024).
15. Литвин С., Петров В., Рубин М. Основы знаний по ТРИЗ. Теория решения изобретательских задач. 2023.
16. Молибог А.Г. Вопросы организации педагогического труда в высшей школе. Минск: Высшая школа, 1975. 288 с.
17. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. 1997. № 1. С. 19–24.
18. Морозли Л.В., Вострикова Р.В. Самостоятельная работа студентов как методическая проблема // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 49-2. С. 17–20. EDN: RIYWJW. DOI: 10.18411/lj-04-2019-27. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39563134_58117043.pdf (дата обращения: 03.10.2023).
19. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
20. Поворознюк О.А. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно ориентированного образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2. С. 91–93. EDN: QIKJSN.
21. Репкина С.Г. Организация самостоятельной работы студентов в рамках изучения науки «Психология» // Публикации педагогов. 2021. URL: <http://проф-обр.рф/blog/2021-03-22-1740> (дата обращения: 20.06.2024).
22. Скрипкин В.С. Организация и контроль самостоятельной работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11537> (дата обращения: 23. 09.2023).
23. Стафеева А.В., Иванова С.С. Шуварин М.В. Эффективность использования образовательной технологии «Перевернутый класс» в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76 (4). 309–312. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-obrazovatelnoy-tehnologii-perevernutogo-klassa-v-vuze/viewer> (дата обращения: 09.06.2024).
24. Тихонова О.В., Азизян И.А., Гречушкина Н.В. Пути повышения качества подготовки в высшей школе на основе анализа отношения студентов к внеурочной самостоятельной работе // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 98–111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-kachestva-podgotovki-v-vysshey-shkole-na-osnove-analiza-otnosheniya-studentov-k-vneauditornoy-samostoyatelnoy-rabote> (дата обращения: 08.04.2024).
25. Токмаков В.И., Токмаков М.В., Лупандин В.В. Потенциал и проблемы внедрения технологии «Перевернутый класс» в образовательный процесс // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–110. EDN: RGABFL. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46176000_18553903.pdf (дата обращения: 03.10.2023).
26. Dahmen, L., Schneider, A., Keis, O., Straber, P., Kuhl, M., & Kuhl, S.J. (2022). From the inverted classroom to the online lecture hall effects on students' satisfaction and exam results. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50 (5), 483–493.
27. Simpson, W., & Richards, E. (2015). The flipped classroom for teaching population health: increasing relevance. *Nurse Education in Practice*, 15(3).
28. Singh, H. (2003). Creating effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51–54.
29. Xu, J. (2005). Homework attitudes and management strategies. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 239–248.

ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS USING THE 'FLIPPED CLASSROOM' TECHNOLOGY

S.I. Pashchenko (Krasnoyarsk, Russia)

N.A. Malinovskaya (Krasnoyarsk, Russia)

M.Yu. Makhovikh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The main idea of the study is that the use of the 'flipped classroom' technology in the educational process of a medical university, including creative tasks, contributes to the formation in students of a set of universal competencies associated with the implementation of the ability to analyze, generalize, and draw conclusions; promote the development of mental activity and critical thinking, improve long-term memory and generally improve the quality of student learning. The role of teachers is also changing; it is largely related to the preparation of teaching materials, tasks and assignments for organizing effective independent work of students using information and communication technologies.

The purpose of the article is 1) to theoretically substantiate the effectiveness of organizing independent work for first-year medical university students using the educational 'flipped classroom' technology and test it when organizing extracurricular independent work; 2) to prove that working with the use of the 'flipped classroom' pedagogical technology helps to change students' attitudes towards the educational process and changes teachers' views on its organization.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is competence-based and system-activity approaches. A set of research methods was used: theoretical ones – study and analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, systematization, comparison, modeling, forecasting and generalization; empirical ones – questioning, conversation, testing, pedagogical observation, pedagogical experiment, analysis of the products of students' activities.

Research results. The practical significance of the work is that:

- the effectiveness of using the 'flipped classroom' technology in organizing independent work of medical university students is substantiated;
- the concept of 'out-of-class independent work of students' was clarified in the conditions of using the pedagogical 'flipped classroom' technology;
- original methods and techniques for organizing students' extracurricular work are proposed – mental maps, elements of TRIZ pedagogy, the use of a synonymous series of question words, drawing up situational tasks of a medical and practical nature;
- it is justified that the proposed tasks of a creative nature can be applicable when studying the theoretical material of any academic subject at a medical university;
- this method of working with theoretical material, such as mental maps (intellectual maps), can be used not only when working with students, but when writing lectures by teaching staff.

Conclusion. Analysis of the results of experimental work with first-year medical university students confirmed our assumption about the effectiveness of using the 'flipped classroom' technology in organizing students' independent work.

Keywords: *'flipped classroom' educational technology, mental maps, independent work, synonymous series of question words, situational medical tasks.*

Pashchenko, Svetlana I. – Senior Lecturer, Department of Biochemistry with courses of medical, pharmaceutical and toxicological chemistry, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: p8ashchenko@yandex.ru

Malinovskaya, Nataliya A. – DSc (Medicine), Professor, Head of the Department of biochemistry with courses of medical, pharmaceutical and toxicological chemistry, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia); Scopus Author ID: 16175595000; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-3804>; e-mail: malinovskaya-na@mail.ru

Makhovikh, Maksim Yu. – PhD (Biology), Senior Lecturer, Department of Biochemistry with courses of medical, pharmaceutical and toxicological chemistry, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: makhovykh@yandex.ru

References

1. Abasov, Z. (2007). Design and organization of independent work of students. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 10, 81–84. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9933082_74485299.pdf (access date: 11.06.2024).
2. Akhmedova, Z.M. (2020). Actual aspects of the use of mindmap technology in the pedagogical process. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2. DOI: 10/24411/1991-5497-2020-00306
3. Alkhanov, A. (2005). Independent work of students: experience of Cherepovets State University. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 11, 86–89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studentov-2/viewer> (access date: 11.06.2024).
4. Arkhangelsky, S.A. (1980). *Uchebnyy protsess v vysshey shkole, yego zakonomernyye osnovy i metody* [The educational process in higher education, its natural foundations and methods]. Moscow.
5. Belchikova, O.G., Koksharova, M.V., & Morozova, S.V. (2021, March 19). Independent work of students at a university and ways to improve it in modern learning conditions. *Pedagogy, psychology, society: current research* (pp. 135–138). The All-Russian scientific and practical conference with international participation. Cheboksary. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45583683_90306985.pdf (access date: 10.06.2024).
6. Bugai, A.Yu. (2014). Independent work of university students: current state and problems. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 12, 67–71. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23460800_82895333.pdf (access date: 10.06.2024).
7. Buzan, T. (2021). *Intellekt-karty. Polnoye rukovodstvo po moshchnomu instrumentu myshleniya* [Mind maps. The Complete Guide to a Powerful Thinking Tool]. Moscow.
8. Gavrilyuk, O.A., Nikulina, S.Yu., & Myagkova, E.A. (2021). Ways to improve the quality of independent work of medical students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 55 (1), 16–28. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-55-1-255>
9. Gaidai, S.N. (2018). Independent work as a means of self-realization of students in the educational process. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], 2, 221–226.
10. Garunov, M.G., & Pidkasisty, P.I. (1978). *Samostoyatelnaya rabota studentov* [Independent work of students]. Moscow.
11. Deineko, N.A., Kravchenko, O.V., & Korosteleva, I.A. (2019). Formation of independent work skills among students. *Byulleten nauchnykh soobshcheniy* [Bulletin of Scientific Communications], 24, 149–151. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41357663_64725320.pdf (access date: 20.06.2024).
12. Drobot, N.N. (2018). The role of independent work of medical university students in motivation to study in the discipline “Phthisiology”. *European Social Science Journal*, 7 (2), 153–160.
13. Zagvyazinsky, V.I. (2001). *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya* [Theory of learning: A modern interpretation]. Moscow.
14. Ibragimov, G.I., & Ibragimova, E.M. (2019). Innovative models for organizing independent work of students. *Innovatsiya v obrazovanii* [Innovation in Education], 3, 62–74. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37026147_32917153.pdf (access date: 20.06.2024).
15. Litvin, S., Petrov, V., & Rubin, M. (2023). *Osnovy znaniy po TRIZ. Teoriya resheniya izobretatelskikh zadach* [Fundamentals of knowledge in classical TRIZ. Theory of solving innovative tasks]. URL: www.triz-summit.ru/ru/section.php?docId=3597 (access date: 03.10.2023).
16. Molibog, A.G. (1975). *Voprosy organizatsii pedagogicheskogo truda v vysshey shkole* [Issues of organizing teaching work in higher education]. Minsk.

17. Monakhov, V.M. (1997). How to create a new generation school textbook. *Pedagogika* [Pedagogy], 1, 19–24.
18. Morozli, L.V., & Vostrikova, R.V. (2019). Independent work of students as a methodological problem. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education], 49 (2), 17–20. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39563134_58117043.pdf (access date: 03.10.2023).
19. Pidkasisty, P.I. (1980). *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkolnikov v obuchenii: Teoretiko-eksperimentalnoye issledovaniye* [Independent cognitive activity of schoolchildren in learning: Theoretical and experimental research]. Moscow.
20. Povoroznyuk, O.A. (2012). Organization of independent work of students of a pedagogical university in the context of personality-oriented education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2, 91–93.
21. Repkina, S.G. (2021). Organization of independent work of students in the framework of the study of the science of Psychology. *Publikatsii pedagogov* [Publications of Teachers]. URL: <http://проф-обп.рф/blog/2021-03-22-1740> (access date: 20.06.2024).
22. Skripkin, V.S. (2013). Organization and control of independent work of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11537> (access date: 23. 09.2023).
23. Stafeeva, A.V., Ivanova, S.S., & Shuvarin, M.V. (2022). The effectiveness of using the 'flipped classroom' educational technology at the University. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education], 76 (4), 309–312. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-obrazovatelnoy-tehnologii-perevernutogo-klassa-v-vuze/viewer> (access date: 09.06.2024).
24. Tikhonova, O.V., Azizyan, I.A., & Grechushkina, N.V. (2019). Ways to improve the quality of training in higher education based on an analysis of students' attitudes to extracurricular independent work. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 5 (41), 98–111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-kachestva-podgotovki-v-vysshey-shkole-na-osnove-analiza-otnosheniya-studentov-k-vneauditornoy-samostoyatelnoy-rabote> (access date: 08.04.2024).
25. Tokmakov, V.I., Tokmakov, M.V., & Lupandin, V.V. (2021). Potential and problems of introducing the 'flipped classroom' technology into the educational process. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* [News of the Southwestern State University, Series: Linguistics and Pedagogy], 11 (2), 98–110. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46176000_18553903.pdf (access date: 03.10.2023).
26. Dahmen, L., Schneider, A., Keis, O., Straber, P., Kuhl, M., & Kuhl, S.J. (2022). From the inverted classroom to the online lecture hall effects on students' satisfaction and exam results. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50 (5), 483–493. DOI: 10.1002/bmb.21650
27. Simpson, W., & Richards, E. (2015). The flipped classroom for teaching population health: increasing relevance. *Nurse Education in Practice*, 15 (3). DOI: 10.1016/j.nepr.2014.12.001
28. Singh, H. (2003). Creating effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51–54. URL: https://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf (access date: 09.05.2024).
29. Xu J. (2005). Homework attitudes and management strategies. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 239–248.

УДК: 37.037.1

АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А.Ш. Мамедов (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Подготовка, а также необходимые мероприятия для обеспечения адаптации курсантов вузов МВД тесно связаны с реализацией учебной программы, в том числе и по физической подготовке. Дисциплина курса физподготовки отвечает не только за физическое состояние, но и за развитие культуры взаимодействия первокурсников в вузе. Это позволяет вычлнить проблему адаптации курсантов посредством занятий физической культурой, так как в рамках данной дисциплины решаются проблемы, связанные с психологической разгрузкой, и осуществляется профессиональная подготовка курсантов.

Цель статьи – разработать алгоритм занятий, которые будут способствовать улучшению психологического состояния и физическому развитию курсантов, а также оптимизировать процессы их адаптации к образовательному процессу в вузах МВД.

Методология и методы исследования. Работа основана на анализе статистических данных и актуальной литературы. Кроме того, были проанализированы данные, полученные в ходе работы с курсантами. Проведенное эмпирическое исследование легло в основу практической части и позволило выявить потребности и стремления самих обучающихся.

Результаты исследования. По результатам проведенного анкетирования выявлено, что потребности курсантов в физических нагрузках и реализации спортивных мероприятий не соответствуют программе. Кроме того, исследование теоретической части работы позволило выявить методологическую проблему по физической подготовке будущих специалистов. Выдвигаются предложения по оптимизации подготовки и адаптации курсантов средствами физической культуры.

Заключение. В заключение представлены предложения, основанные на результатах опроса, и возможные направления преобразования программы подготовки курсантов первого курса.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, МВД, адаптация, курсант первого курса, физическая культура, подготовка.*

Мамедов Адиль Шихамир оглы – кандидат технических наук, доцент, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0892-6812>; e-mail: bulvar1969@mail.ru

Постановка проблемы. На протяжении всего периода существования МВД Российской Федерации одним из главных направлений своей деятельности видит защиту безопасности и суверенитета государства. Сегодня государство нуждается в высокообразованных и мотивированных специалистах, в совершенствовании программы их подготовки, что, с одной стороны, связано со сложившейся внешнеполитической обстановкой, а с другой – определяется инновациями. Следовательно, подготовка квалифицированных кадров является основной задачей учебных заведений МВД России, что считается актуальной и значимой темой, рассматри-

ваемой как самими представителями правоохранительных органов, так и специалистами других направлений [Козьявина, Еремин, 2021].

Безусловно, курсанты, начинающие путь освоения данной социально значимой профессии, должны с первых лет обучения в высших учебных заведениях проходить специализированную психологическую, физическую и теоретическую подготовку, которая позволит им адаптироваться к условиям осуществления правоохранительной деятельности [Кулиничев, Кандабар, 2020].

Для полноценного освоения курса необходимо пройти адаптационный период, который считается основой для дальнейшего благополу-

ного завершения обучения, что можно выделить как ключевую проблему современного образования [Бережнова, Федосеева, Тарасов, 2019].

В связи с этим считается возможным рассмотреть дисциплины курса физической подготовки как одни из системообразующих, поскольку они позволяют не только освоить азы будущей профессии, но и снизить психологическую нагрузку, которая влияет на работоспособность курсантов-первокурсников.

Ключевой гипотезой, выдвигаемой в работе, является предположение, что занятия по физической подготовке оказывают благотворное влияние на курсантов-первокурсников в вузах МВД России, а также способствуют оптимизации процесса их адаптации в профессии.

Данная гипотеза исходит из того, что сотрудник полиции действует в условиях каждодневного риска и часто от уровня физической подготовленности зависит его жизнь, а способность снимать стрессы при помощи занятий спортом может оказаться важным навыком в повседневной жизни. Общение с преступниками и неблагополучными гражданами, ненормированный рабочий день, усталость и прочие стрессогенные факторы могут отрицательно сказаться на качестве службы, что еще раз подчеркивает актуальность вопроса адаптации курсантов-первокурсников к учебе в высшем учебном заведении МВД России [Науров, 2023]. Поэтому необходимо уделять особое внимание общефизической подготовке, повышению уровня физического развития молодого поколения, психологической подготовке, что будет способствовать развитию стойкости, уравновешенности, адекватному реагированию на любую внештатную ситуацию [Щадилова, Постол, 2022]. Этим и объясняется актуальность статьи.

Цель исследования – проведение анализа особенностей адаптационного процесса курсантов первого курса в условиях обучения в вузах МВД России посредством физической культуры.

Методология исследования опирается на практическую и теоретическую основу. *Материал* исследования получен благодаря анализу проведенных с первокурсниками занятий,

включающих курс физической подготовки. К таким занятиям относятся физическая культура, на которую отводится 14 % учебного времени, строевая подготовка и ОБСС (основы безопасности специальной службы).

Был проведен анонимный опрос, в рамках которого курсантам задавались вопросы о возможных стрессах, способах их преодоления, потребностях и стремлениях, а также отношении к общему курсу преподаваемых дисциплин. Результаты анкетирования позволили выявить значимость физической подготовки в процессе адаптации курсантов и разработать ряд предложений по увеличению физической нагрузки на обучающихся.

Ключевые *методы*, используемые в данной работе (анализ статистических данных, актуальной литературы, обобщение эмпирических исследований), позволили провести анализ и синтез накопленной информации и описать положительный опыт педагогов физической культуры в процессе адаптации курсантов.

Кроме того, были рассмотрены возможности увеличения объема физической подготовки как основы для оптимизации последующей адаптации курсантов.

Обзор научной литературы показал, что само понятие «адаптация» рассматривается различными исследователями по-разному. Как правило, под адаптацией принято понимать период, когда организм человека принимает новые условия [Izmaylova et al., 2021]. Сюда входит психологическое, физическое и даже соматическое состояние человека. При этом для каждого возраста период адаптации к новым условиям отличается, для определенных условий жизни он также будет отличаться [Буриков, 2024]. В целом, когда речь идет о системе внедрения в новую среду обучения, психологи [Юсупова, 2020; и др.] и педагоги [Войтова, Балашов, 2019] говорят о периоде от нескольких недель до года (оптимальный период – 3–4 месяца, за которые несовершеннолетний способен осознать, что от него требуется и реализовать все прописанные в учебном заведении нормы) [Махматкулов, 2021]. В данной статье адаптация трактуется как одна

из реакции приспособления, позволяющая организму адекватно отреагировать на изменение привычных условий жизни, сохранить способность к развитию в новых обстоятельствах.

Важно подчеркнуть, что исследователи особенно выделяют физическую подготовку [Баркалов, 2018], занятия по которой позволяют снизить процент нервных расстройств [Куликов, Науменко, 2023] и переключить внимание курсантов на решение повседневных проблем без сопутствующих эмоциональных всплесков [Ленева и др., 2018]. Как следствие, возникает еще одно направление, которое позволяет говорить о значимости оптимизации системы физической подготовки, – отношение молодежи к здоровому образу жизни, спорту и личностному развитию. Данный воспитательный аспект также является объектом исследований различных авторов, которые отмечают, что современные тенденции требуют от образовательных учебных заведений расширения программы физической подготовки [Струганов и др., 2020].

Следовательно, опираясь на теоретическую часть исследования, можно говорить о том, что в рамках высших школ необходимо не только реализовывать компетенции по физической подготовке, но также находить способы предоставления курсантам новых возможностей физического развития, снятия стресса и углубления в основы будущей профессии.

Результаты исследования. На первом курсе обучения курсантам предстоит ознакомиться с различными дисциплинами, цель которых – ввести первокурсников в основы их будущей профессиональной деятельности. Однако считается, что изучение гуманитарных дисциплин не может в полной мере раскрыть перспективы, связанные с дальнейшим обучением и последующей работой. Необходимо обратить внимание на дисциплины, связанные с физической культурой и ее практической реализацией. К таким дисциплинам на первом курсе относятся:

- физическая подготовка – 56 ч.;
- огневая подготовка – 26 ч.;
- основы профессиональной служебной деятельности – 44 ч.

Все занятия включают в себя практическую и теоретическую части подготовки курсантов, кроме физической подготовки, которая проводится в виде практики. В первом семестре первого курса занятия направлены на укрепление общего физического состояния организма с ознакомлением обучаемых с упражнениями базовых боевых приемов, а со второго семестра обучения занятия включают и действия при задержании правонарушителя с постепенным усложнением условий в целях выработки устойчивых навыков. Однако на первом этапе подготовки курсантов физические упражнения направлены на общее укрепление организма (рис. 1).



Рис. 1. Процентное соотношение упражнений на занятиях первокурсников по физической подготовке
Fig. 1. Percentage ratio of exercises in first-year physical training classes

Требования, предъявляемые к состоянию курсантов, соответствуют нормам обучения в вузах. Как следствие, существует четкий список/перечень компетенций/навыков, которыми должен обладать каждый курсант:

- способность уверенно выполнять двигательные действия;
- способность применять необходимые навыки в условиях, приближенных к специальным;
- способность на протяжении длительного промежутка времени осуществлять возложенные профессиональные обязанности сохраняя высокий уровень работоспособности.

Однако в процессе реализации учебной деятельности приобретение данных компетенций осуществляется в зависимости от того, как курсант смог приспособиться к требованиям учебного заведения, что показывает необходимость проведения анализа непосредственной работы с первокурсниками.

После проведения анонимного анкетирования курсантов-первокурсников были получены следующие сведения:

- из 30 человек, принявших участие в тестировании, 25 указали на то, что занятия по физической тренировке с силовыми нагрузками способствуют большей эмоциональной разрядке и снятию напряжения, накопившегося за период теоретического обучения;
- 20 человек указали, что считают необходимым ввести ежедневные марш-броски до занятий;
- 10 человек отметили, что бег с препятствиями необходим по окончании учебного дня;
- 25 человек отметили, что практические занятия оказывают благотворное влияние на их психологическое состояние, так как они начинают вникать в суть предстоящей работы.

Ответы на рис. 2 говорят о том, что курсанты не могут самостоятельно определить приори-

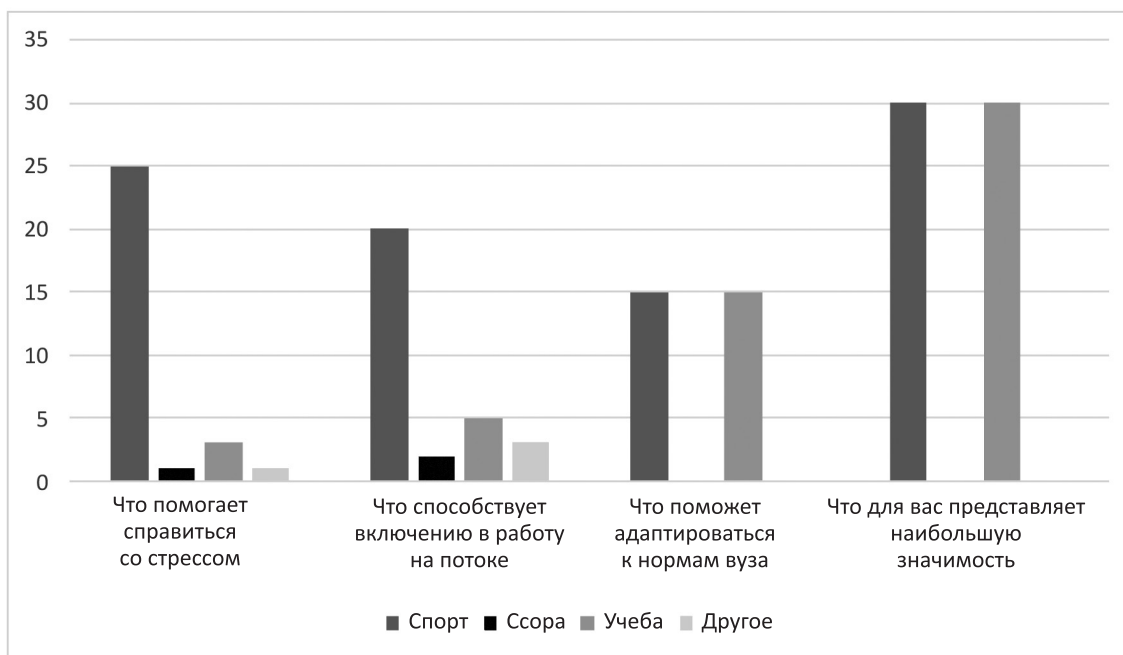


Рис. 2. Ответы курсантов на вопросы анкеты
Fig. 2. Cadets' answers to the questionnaire

тетные направления, что характерно для первокурсников. С другой стороны, тот факт, что спорт и учеба для них неразрывные понятия, говорит о том, что многие из обучающихся понимают – через выполнение физических нагрузок они смогут решить проблемы с накопившимся стрессом

и приобрести опыт, который, возможно, пригодится им при реализации дальнейшей практической деятельности.

Если учитывать, что и сами курсанты, и специалисты говорят о том, что занятия по физической подготовке способствуют развитию общих

представлений о предстоящей работе, а значит, и адаптации курсантов, то можно предположить, что имеет смысл добавить физические нагрузки за счет дополнительного времени, выделяемого на самостоятельную работу, или

занятий, входящих в группу дополнительных часов подготовки.

На рис. 3 показано, как курсанты определяют значимость ключевых дисциплин, изучаемых на первом курсе.

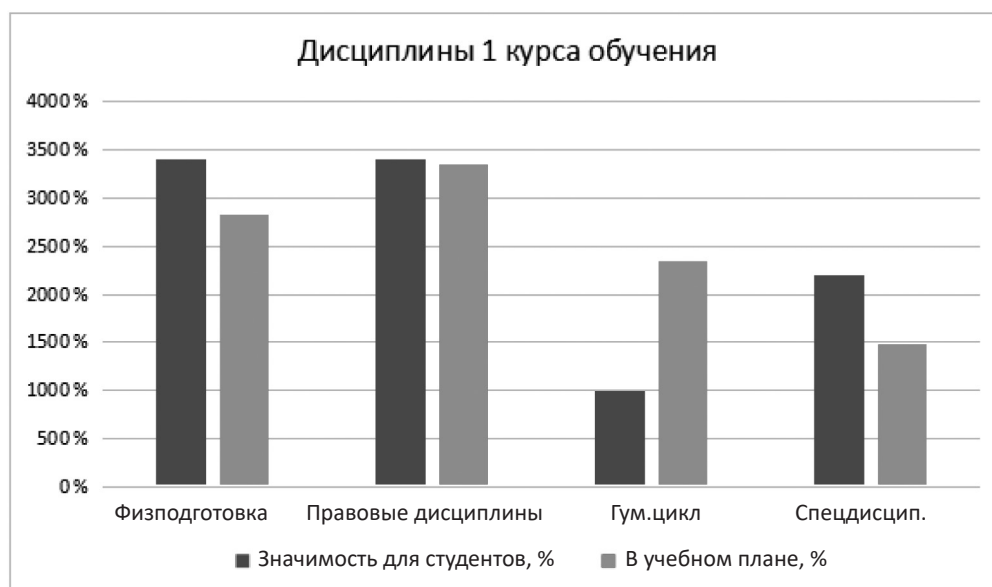


Рис. 3. Соотношение преподаваемых дисциплин в учебном плане и в восприятии первокурсников
Fig. 3. The ratio of the subjects taught in the curriculum and in the perception of freshmen

Как показано на рис. 3, курсанты не видят смысла в углубленном изучении дисциплин гуманитарного цикла и в то же время отмечают недостаток в занятиях по физической подготовке и дисциплинам, направленным на специализацию.

Проведенное анкетирование показало, что время, выделенное учебным планом на физическую подготовку, не соответствует потребностям курсантов, которые считают, что именно в рамках осуществления заданий по физической культуре они смогут снять стресс и развить навыки, необходимые в реализации всего учебного курса. Кроме того, существует мнение, что степень нагрузки от выполняемых на занятиях физических действий не оказывает должного влияния на организм курсантов, что ставит под угрозу их возможности по реализации дальнейших теоретических и практических задач [Чесноков и др., 2023]. Это подчеркивает проблему необходимости выработки заданных компетенций и реализации поставленных перед учебны-

ми заведениями задач по подготовке грамотных специалистов.

Обсуждение. Обучение в вузе МВД России имеет специфические особенности, а именно: четкий распорядок дня, соблюдение субординации и дисциплины, беспрекословное выполнение приказов и служебных задач, в случае необходимости охрана общественного порядка, несение внутренней службы, умение обращаться с оружием [Еремич, Шестаков, 2023]. Выделенные особенности, включая повышенную учебную нагрузку, становятся стрессовыми факторами для курсантов-первокурсников.

Адаптационный процесс к уставной жизни в вузе МВД России проходит несколько этапов. Во время подготовительного этапа курсант сталкивается с новыми для себя условиями учебы, жизни, распорядком дня, что вызывает стресс, страх, некоторое сопротивление. Впоследствии процесс адаптации сопряжен с появлением психического напряжения, из-за которого курсант-первокурсник мобилизует свои ресурсы, чтобы

привыкнуть к уставному распорядку. Изменившиеся социальные, территориальные условия жизни могут стать причиной пиковой нагрузки на психику, когда курсант будет вступать в конфликты, противоречия с однокурсниками, преподавательским составом. Завершается процесс появления новых стереотипов поведения.

Адаптация курсанта длится достаточно долго, следовательно, педагогическое сообщество, командование должны уделять пристальное внимание тем инструментам, которые будут способствовать как социальной, так и психологической адаптации к обучению, а также нормам пребывания в рамках вуза МВД России.

Одним из механизмов адаптации можно назвать физические упражнения, которые призваны укрепить здоровье, развить физические качества молодого человека, сформировать целостность социальной группы, положительно сказаться на взаимоотношениях внутри коллектива.

Занятия физической культурой повышают самооценку курсанта, регулируют его поведение, благотворным образом влияют на самосознание, повышается значение дружбы, взаимовыручки, взаимопомощи, командной работы. Во время выполнения упражнений происходят снятие эмоционального напряжения, стабилизация психологического состояния курсанта-первокурсника. Раскрытие природных способностей курсанта к выполнению физических упражнений укрепляет его организм, заметно сказывается на антропометрических показателях [Гайдамашко, Бабичев, 2022].

Учеба в вузах МВД России связана с изучением большого количества информации, что может вызвать стресс, снижение успеваемости, нежелание преодолевать возникающие трудности. Курсант должен уделять много времени самоподготовке, готовиться к практическим и семинарским занятиям, не пропускать лекции.

Желание учиться, способность грамотно распределять время труда и отдыха, ответственность и самостоятельность – это те качества, которые необходимо проявлять курсанту-первокурснику уже в начале учебного процесса. При способности курсанта к новым условиям, таким

как система обучения, требования к дисциплине и порядку, возможно благодаря систематической организации занятий, обеспечивающих реализацию физической нагрузки, потому что выполнение упражнений стимулирует развитие памяти, воли, функций внимания, что в конечном итоге способствует результативности в учебе и в дальнейшем несению службы.

Таким образом, для физического развития курсантов-первокурсников, усиления их психологической подготовки предлагается:

- активно использовать возможности спортивно-массовых мероприятий, организовывать соревнования по футболу, волейболу, легкой атлетике, плаванию, борьбе самбо, дзюдо;

- во время прохождения самоподготовки внедрять физкультминутки, которые будут снимать напряжение, улучшать настроение, положительно сказываться на памяти, внимании, желании продолжить образовательный процесс;

- провести опрос среди курсантов-первокурсников на предмет их спортивных интересов, чтобы скорректировать имеющуюся в вузе программу физической подготовки курсантов-первокурсников. Такая мера будет способствовать их заинтересованности в занятиях спортом.

Заключение. Обучение в вузе МВД России сопряжено с прохождением курсантом-первокурсником сложного периода адаптации к жизни по уставу, необходимостью уделять повышенное внимание учебе, несению службы.

Возможности реализации психологической разрядки за счет физической активности в контексте облегчения адаптационного процесса представляются курсантам-первокурсникам как ключевые, так как могут снять психологическую усталость. Кроме того, сами занятия связаны с улучшением физической и психологической устойчивости курсанта к серьезным нагрузкам. Как результат, в учебном плане предусмотрено постепенное включение дисциплин, предполагающих развитие физических способностей. На первом курсе основной акцент делается на общефизическом развитии, однако курсанты указывают на то, что этого недостаточно для реализации их собственных нужд и потребностей.

В связи с тем что благодаря физическим упражнениям повышается сопротивляемость организма к стрессам, улучшаются отношения внутри коллектива, можно предложить внедрить дополнительную физическую нагрузку за счет вариативной части учебного плана. Такой подход представляется актуальным и может быть рассмотрен в качестве дополнительной психологической помощи курсантам в процессе адаптации к требованиям вузов МВД России.

Библиографический список

1. Баркалов С.Н. Актуальные аспекты оптимизации образовательного процесса по физической подготовке в вузах МВД России // Наука-2020. 2018. № 1–2 (17). С. 77–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-optimizatsii-obrazovatelno-go-protsessa-po-fizicheskoy-podgotovke-v-vuzah-mvd-rossii> (дата обращения: 08.03.2024).
2. Бережнова Л.Н., Федосеева И.А., Тарасов Д.Ю. Понимание коммуникативного поведения курсантов – важное направление воспитательной работы // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 425–447. DOI: 10.32744/pse.2019.4.33
3. Буриков А.В. Проблемные вопросы совершенствования содержания образования курсантов в области физической подготовки // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 4 (142). DOI: 10.23670/IRJ.2024.142.150. URL: <https://research-journal.org/archive/4-142-2024-april/10.23670/IRJ.2024.142.150> (дата обращения: 16.09.2024).
4. Войтова А.В., Балашов А.В. Особенности физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России во время учебного процесса // E-Scio. 2019. № 8 (35). С. 2–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-fizicheskoy-podgotovki-kursantov-i-slushateley-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii-vo-vremya-uchebnogo-protsessa> (дата обращения: 08.03.2024).
5. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Особенности психологического просвещения в системе детско-юношеского спорта // Вестник спортивной науки. 2022. № 1. С. 36–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-prosvescheniya-v-sisteme-detsko-yunosheskogo-sporta> (дата обращения: 08.03.2024).
6. Еремич Н.А., Шестаков М.П. Кластеризация показателей управления движением у студентов // Вестник спортивной науки. 2023. № 2. С. 83–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klasterizatsiya-pokazateley-upravleniya-dvizheniem-u-vysokokvalifitsirovannykh-sportsmenov> (дата обращения: 08.03.2024).
7. Козявина К.С., Еремин Р.В. Влияние физической культуры на уровень физической и психической работоспособности курсантов вузов Министерства внутренних дел в процессе обучения // Наука-2020. 2021. № 8. С. 168–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-na-uroven-fizicheskoy-i-psihicheskoy-rabotosposobnosti-kursantov-vuzov-ministerstva-vnutrennih-del-v> (дата обращения: 08.03.2024).
8. Куликов М.Л., Науменко С.В. Общая физическая подготовка курсантов в образовательных организациях МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2023. № 2 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-fizicheskaya-podgotovka-kursantov-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii> (дата обращения: 16.09.2024).
9. Кулиничев А.Н., Кандабар А.Н. Использование беговых упражнений на занятиях по физической подготовке в образовательном процессе курсантов // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сб. ст. XXII Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 109–113.
10. Ленева Ю.Б., Воротник А.Н., Кулиничев А.Н., Кандабар А.Н. Анализ физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России и пути ее совершенствования //

- Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. Вып. 4 (22). С. 164–170. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-164-170 (дата обращения: 16.09.2024).
11. Махматкулов Ф.А. Особая роль физической подготовки и спорта в личном развитии // Вестник науки. 2021. Т. 2, № 5 (38). С. 44–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobaya-rol-fizicheskoy-podgotovki-i-sporta-v-lichnom-razviti-i> (дата обращения: 08.03.2024).
 12. Науров Д.М. Значимость методов физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 3. С. 140–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachimost-metodov-fizicheskoy-podgotovki-kursantov-i-slushateley-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii> (дата обращения: 08.03.2024).
 13. Струганов С.М., Грушко В.М., Глубокий В.А. Повышение позитивного отношения молодежи к физической культуре и спорту как основа воспитания личности (на примере курсантов Восточно-Сибирского института МВД России) // Полицейская деятельность. 2020. № 4. С. 9–17. DOI: 10.7256/2454-0692.2020.4.33728
 14. Чесноков Н.Н., Тарасов А.Ю., Морозов А.П. Применение тренажеров на занятиях со студентами гуманитарного профиля // Вестник спортивной науки. 2023. № 6. С. 55–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-kardiotrenazhera-ipm-na-zanyatiyah-so-studentami-gumanitarnogo-profilya> (дата обращения: 08.03.2024).
 15. Щадилова И.С., Постол О.Л. Рекреация студентов при очно-дистанционном формате занятий физической культурой в вузе // Вестник спортивной науки. 2022. № 6. С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekreatsiya-studentov-pri-ochnodistsantsionnom-formate-zanyatiy-fizicheskoy-kulturoy-v-vuze> (дата обращения: 08.03.2024).
 16. Юсупова О.А. Формирование потребности в занятиях физическими упражнениями у курсантов образовательной организации Министерства внутренних дел России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 5. С. 494–497. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniye-potrebnosti-v-zanyatiyah-fizicheskimi-uprazhneniyami-u-kursantov-obrazovatelnoy-organizatsii-ministerstva-vnutrennih> (дата обращения: 08.03.2024).
 17. Izmaylova, N.V., Borisova, N.L, Izmaylova, I.S., & Shevchenko, O.K. (2021). Scientific worldview as a basis for foreign cadets of military institutions adaptation. *Social and Behavioural Sciences*, 9, 2364–2371. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.264 (access date: 08.03.2024).

ADAPTATION CADETS TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA THROUGH PHYSICAL CULTURE

A.Sh. Mammadov (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of problem. Training, as well as the necessary measures to ensure the adaptation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs is closely related to the implementation of the curriculum, including physical training. Disciplines of the physics course are responsible not only for the physical condition, but also for the development of a culture of interaction among first-year students at the university. This helps to identify the problem of adaptation of cadets through physical education, since within the framework of this discipline, problems related to psychological relief are solved and professional training of cadets is carried out.

The purpose of the article is to develop an algorithm of classes that will contribute to physical and psychological development of cadets, as well as optimize the processes of their adaptation to the educational process in the universities of the Ministry of Internal Affairs.

Methodology (materials and methods). The work is based on the analysis of statistical data and relevant literature, in addition, the data obtained during the work with the cadets were analyzed. The conducted empirical research formed the basis for the practical part and made it possible to identify the needs and desires of the students.

Research results. According to the results of the survey, it was revealed that the needs of cadets in physical activity and the implementation of sports activities do not correspond to the program. In addition, the study of the theoretical part of the work made it possible to identify a methodological problem in the physical training of future specialists. Proposals are put forward to optimize the training and adaptation of cadets by means of physical culture.

Conclusion. In conclusion, proposals based on the results of the survey and possible directions for transformation of the training program for first-year cadets are presented.

Keywords: *higher education institution, Ministry of Internal Affairs, adaptation, first-year cadet, physical education, training.*

Mammadov, Adil Shikhamir oglu – PhD (Technical Sciences), Associate Professor Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0892-6812>; e-mail: bulvar1969@mail.ru

References

1. Barkalov, S.N. (2018). Current aspects of optimizing the educational process of physical training in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Nauka-2020* [Science 2020], 1–2 (17), 77–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-optimizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa-pofizicheskoy-podgotovke-v-vuzah-mvd-rossii> (access date: 08.03.2024).
2. Berezhnova, L.N., Fedoseeva, I. A., & Tarasov, D.Yu. (2019). Understanding the communicative behavior of cadets is an important area of educational work. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for Science and Education], 4 (40), 425–447 (access date: 16.09.2024).
3. Burikov, A.V. (2024). Problem issues of improving the content of education for cadets in the field of physical training. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* [International Scientific Research Journal], 4 (142). URL: <https://research-journal.org/archive/4-142-2024-april/10.23670/IRJ.2024.142.150> (access date: 16.09.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2024.142.150
4. Voytova, A.V., & Balashov, A.V. (2019). Features of physical training of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia during the educational process. *E-Scio*, 8 (35), 2–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-fizicheskoy-podgotovki-kursantov-i>

- slushateley-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii-vo-vremya-uchebnogo-protssessa (access date: 08.03.2024).
5. Gaydamashko, I.V., & Babichev, I.V. (2022). Features of psychological education in the system of youth sports. *Vestnik sportivnoy nauki* [Bulletin of Sports Science], 1, 36–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-prosvescheniya-v-sisteme-detsko-yunosheskogo-sporta> (access date: 08.03.2024).
 6. Eryomich, N.A., & Shestakov, M.P. (2023). Clustering of student motion control indicators. *Vestnik sportivnoy nauki* [Bulletin of Sports Science], 2, 83–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klasterizatsiya-pokazateley-upravleniya-dvizheniem-u-vysokokvalifitsirovannyh-sportsmenov> (access date: 08.03.2024).
 7. Kozyavina, K.S., & Eremin, R.V. (2021). The influence of physical culture on the level of physical and mental performance of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs in the learning process. *Nauka-2020* [Science 2020], 8, 168–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-na-uroven-fizicheskoy-i-psihicheskoy-rabotosposobnosti-kursantov-vuzov-ministerstva-vnutrennih-del-v> (access date: 08.03.2024).
 8. Kulikov, M.L., & Naumenko, S.V. (2023). General physical training of cadets in educational organizations of the MIA of Russia. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-fizicheskaya-podgotovka-kursantov-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii> (access date: 16.09.2024).
 9. Kulinichev, A.N., & Kandabar, A.N. (2020; October 1). The use of running exercises in physical training classes in the educational process of cadets. In: *Sovershenstvovanie professionalnoy i fizicheskoy podgotovki kursantov, slushateley obrazovatelnyh organizatsiy i sotrudnikov silovykh vedomstv* [Improving the professional and physical training of cadets, students of educational organizations and employees of law enforcement agencies] (pp. 109–113). 22nd All-Russia scientific and practical conference. Irkutsk.
 10. Lenyova, Yu.B., Vorotnik, A.N., Kulinichev, A.N., & Kandabar, A.N. (2018). Analysis of physical fitness of cadets of educational organizations of the MIA of Russia and ways for its improvement. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye* [Pedagogical Review], 4 (22), 164–170. DOI:10.23951/2307-6127-2018-4-164-170
 11. Mahmatkulov, F.A. (2021). The special role of physical training and sports in personal development. *Vestnik nauki* [Bulletin of Science], 2–5 (38), 44–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobaya-rol-fizicheskoy-podgotovki-i-sporta-v-lichnom-razvitii> (access date: 08.03.2024).
 12. Naurov, D.M. (2023). The importance of methods of physical training of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti* [Psychology and Pedagogy of Professional Activity], 3, 140–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachimost-metodov-fizicheskoy-podgotovki-kursantov-i-slushateley-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii> (access date: 08.03.2024).
 13. Struganov, S.M., Grushko, V.M., & Glubokiy, V.A. (2020). Increasing the positive attitude of young people to physical culture and sports as the basis for personal education (using the example of cadets of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia). *Politseyskaya deyatelnost* [Police Activity], 4, 9–17. DOI: 10.7256/2454-0692.2020.4.33728
 14. Chesnokov, N.N., Tarasov, A. Ju., & Morozov, A.P. (2023). The use of simulators in classes with students of the humanities. *Vestnik sportivnoy nauki* [Bulletin of Sports Science], 6, 55–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kardiotrenazhera-ipm-na-zanyatiyah-so-studentami-gumanitarnogo-profilya> (access date: 08.03.2024).

15. Shchadilova, I.S., & Postol, O.L. (2022). Recreation of students in the full-time distance format of physical education classes at the university. *Vestnik sportivnoy nauki* [Bulletin of Sports Science], 6, 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekreatsiya-studentov-pri-ochnodistsionnom-formate-zanyatiy-fizicheskoy-kulturoy-v-vuze> (access date: 08.03.2024).
16. Yusupova, O.A. (2020). Formation of the need for physical exercises among cadets of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 5, 494–497. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-potrebnosti-v-zanyatiyah-fizicheskimi-uprazhneniyami-u-kursantov-obrazovatelnoy-organizatsii-ministerstva-vnutrennih> (access date: 08.03.2024).
17. Izmaylova, N.V., Borisova, N.L, Izmaylova, I.S., & Shevchenko, O.K. (2021). Scientific worldview as a basis for foreign cadets of military institutions adaptation. *Social and Behavioural Sciences*, 9, 2364–2371. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.264

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Дубовик (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы и цель. В современных научных психолого-педагогических исследованиях проблема родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей дошкольного возраста является малоизученной: недостаточно четко определены показатели, позволяющие определить характер вовлеченности родителей, мало внимания уделяется возможностям обеспечения продуктивной родительской вовлеченности.

Цель статьи – охарактеризовать вовлеченность современных родителей в обучение и воспитание детей дошкольного возраста: выделить особенности заинтересованности и участия родителей в образовательном процессе, в реализации семейного воспитания; обосновать психолого-педагогические рекомендации педагогам по формированию продуктивной родительской вовлеченности.

Методологию исследования составляют работы А.Я. Варги, раскрывающие природу современной семьи с точки зрения системного подхода; труды И.В. Антипкиной, М.В. Джуран, С.С. Сабировой, отражающие сущностную характеристику понятия «родительская вовлеченность», ее роль в психическом и личностном развитии ребенка; положения исследований У. Джейнса, Дж. Л. Эпштейна, С.В. Шика, Т.А. Мерцаловой, Дж. Гудолл и К. Монтоммери, Р.В. Овчаровой, С.С. Степанова, А.С. Спиваковской, С.А. Валиуллиной, обосновывающие важность обеспечения продуктивной родительской вовлеченности как фактора психологического благополучия ребенка.

Метод исследования. Родительская вовлеченность в обучение и воспитание детей дошкольного возраста исследовалась с помощью анкетирования (применялся контент-анализ ответов респондентов). Использовался также метод тестирования.

Результаты исследования. Полученные исследовательские данные позволили определить характер вовлеченности родителей в обучение и воспитание детей дошкольного возраста:

– в большей мере родители проявляют формальную или контролирующую вовлеченность в обучение детей, что предполагает: ориентацию в большей мере на свои интересы, а не на интересы ребенка; недостаточное знание возрастных особенностей, возможностей и потребностей ребенка; активную позицию в организации образовательного пространства для детей и пассивную позицию при включении в образовательный процесс;

– отмечена тенденция к контролирующему (сверхвключенному) типу родительской вовлеченности в процесс воспитания детей дошкольного возраста. Данный тип вовлеченности может неблагоприятно сказаться на развитии личности ребенка, формируя у него безынициативность, несамостоятельность, стремление к избеганию ответственности за свои поступки.

Заключение. Проведенное исследование позволило выделить направления формирования продуктивной родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей дошкольного возраста. К ним отнесем информирование родителей о роли образования и семейного воспитания в развитии личности ребенка; формирование мотивации родителей к освоению продуктивных способов общения с ребенком, оптимизации стиля семейного воспитания; привлечение родителей к участию в непосредственной образовательной деятельности дошкольной образовательной организации для овладения эффективными воспитательными практиками.

Ключевые слова: родители, родительская вовлеченность, образование, воспитание, дети дошкольного возраста.

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID:0000-0001-8484-6545; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Дубовик Евгения Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0001-6249-8383; e-mail: duevur2015@mail.ru

Постановка проблемы и цель исследования. Вопрос изучения родительской вовлеченности (включенности) в обучение и воспитание детей дошкольного возраста становится актуальным в настоящее время по нескольким причинам. Во-первых, родители играют важную роль в развитии детей и их успехах в обучении [Дорофеева, Козырева, 2024]. Во-вторых, современные родители сталкиваются с новыми вызовами и трудностями в процессе сопровождения образования ребенка, в том числе связанными с развитием технологий [Иванова, Воробьева, 2017; Корнева, Ефаев, 2024]. В-третьих, акцент на родительской вовлеченности связан с признанием значения семьи как первичного воспитательного агента, влияющего на развитие ребенка [Сомова, Зноева, Легкова, 2023].

Цель исследования – охарактеризовать особенности вовлеченности современных родителей в обучение и воспитание детей дошкольного возраста в том числе, убеждения родителей относительно образовательных возможностей ребенка, их мотивационные установки, связанные с образованием, способы участия в академическом развитии детей, а также установки, мотивы родительства и основные виды предпочитаемой совместной с ребенком деятельности; определить направления психолого-педагогической работы по формированию продуктивной родительской вовлеченности.

Методологическую основу исследования составили работы А.Я. Варги, анализирующие феномен современной семьи с позиции системного подхода; положения работ И.В. Антипкиной, М.В. Джуран, С.С. Сабировой, характеризующие понятие «родительская вовлеченность», ее роль в психическом и личностном развитии ребенка; материалы исследований У. Джейнса, Дж. Л. Эпштейна, С.В. Шика, Т.А. Мерцаловой, Дж. Гудолл и К. Монтгомери, Р.В. Овчаровой¹, С.С. Степанова, А.С. Спиваковской, С.С. Сабировой, С.А. Валиуллиной, подчеркивающие значимость обеспечения продуктивной родительской

вовлеченности как фактора психологического благополучия ребенка [Антипкина, 2017; Арамачева, Дубовик, Новикова, 2023; Мерцалова, Гошин, 2016; Сабирова, 2023; Eccles, Harold, 1996; Epstein, 1987; 1992].

Теоретический обзор. Интерес к теме родительской вовлеченности вызван объективными процессами изменения взаимоотношений образовательной организации и семьи. Исследователи феномена родительской вовлеченности отмечают, что с 80-х гг. XX в. каждое последующее поколение родителей тратит на своих детей все больше времени. Воспитание становится все более детоцентрированным².

Анализ исследований родительской вовлеченности показал переход от узкого понимания термина как «участия родителей в школьных делах и мероприятиях» к широкой трактовке вовлеченности – от изучения отдельных типов поведения (посещение родительских собраний, общение с педагогом, помощь с домашними заданиями, совместные игры, чтение и т.п.) к построению и проверке моделей, объясняющих эффекты родительской вовлеченности.

Проанализируем трактовки понятия «родительская вовлеченность», представленные в научных источниках. Исследователь И.В. Антипкина под «родительской вовлеченностью» понимает участие родителей в академическом развитии и образовании детей, что предполагает наличие определенных убеждений относительно образовательных возможностей ребенка и мотивационных установок родителей, а также родительские образовательные практики [Антипкина, 2017]. По мнению С.С. Сабировой, родительская вовлеченность – процесс осознанного, адекватного, активного самопроявления личности родителя на всех уровнях взаимоотношений и взаимодействия с ребенком [Сабирова, 2023]. М.В. Джуран определяет «родительскую вовлеченность» как эмоциональную включенность, заинтересованность родителя процессом воспитания ребенка [Дорофеева, 2023].

¹ Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. С. 319.

² Клауд Г., Таунсенд Дж. Дети: границы, границы.... Тверь, 2018. 320 с.

Таким образом, родительская вовлеченность – это многомерный конструкт. Он включает как непосредственное участие в жизни ребенка, так и вовлеченность родителей в образование детей, а также взаимодействие между родителем и ребенком по вопросам обучения и воспитания.

Автор И.В. Антипкина, характеризуя компоненты родительской вовлеченности в образование детей, выделяет *убеждения относительно образовательных возможностей ребенка* (отношение родителей к тому, насколько ребенок способен выполнить ту или иную образовательную задачу); *мотивационные установки относительно образования ребенка* (определяют, насколько родитель заинтересован в получении ребенком образования, и влияют и на желание самого ребенка получать знания, учиться чему-либо); *участие родителей в академическом развитии детей* (позволяет ребенку более эффективно осваивать образовательную программу и, исходя из этого, повышать свою академическую успеваемость); *родительские образовательные практики* (делятся на формальные и неформальные, при формальных практиках родитель ставит перед собой цель научить ребенка конкретным навыкам (буквы, цифры, различие фруктов и овощей и т.д.); при неформальных практиках родитель проводит с ребенком скорее досуговую деятельность, чем учебную (играет с ним, обсуждает прочитанные книги и т.п.)) [Антипкина, 2017; Иванова, Воробьева, 2013; Любичкая, 2019].

Материалы исследований ряда авторов (С.С. Степанова, А.С. Спиваковской, В.Н. Дружинина, С.В. Ковалева, Л.И. Савинова, Р.В. Овчаровой, И.В. Антипкиной, С.С. Сабировой, М.В. Джурган) позволяют охарактеризовать компоненты родительской вовлеченности в процесс *воспитания* детей дошкольного возраста. Таковыми являются *стиль воспитания* (стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством

запретов и т.п.) [Арамачева, Дубовик, Новикова, 2023]; *родительские установки и ожидания* (культурно-специфические ценности и представления родителей о том, какие качества и навыки должно развивать воспитание, эти установки и ожидания способны влиять на учебную мотивацию и успеваемость детей, их самооценку, в том числе в области учебных достижений, а также благополучие (Р.В. Овчарова) [Овчарова, 2003]); *родительские практики* (набор определенных действий родителей, который они применяют в процессе воспитания). В зависимости от того, какие воспитательные практики применяются в семье, у детей формируются либо позитивные психологические характеристики (способность к межличностным отношениям, эмпатия, высокая самооценка), либо негативные (агрессивность, демонстративное поведение, низкий уровень социальной адаптации). *Мотивы родительства* (иерархическая система мотивов: в том числе *ценностное отношение* к ребенку, а также *социальные* – мотив долга и мотив социального самоутверждения и *инструментальные* – мотивы деятельности воспитания и мотивы достижения (успехи ребенка определяют успешность родителя)³.

Авторами (Ю.П. Полухина, В.Б. Хозиев, В.И. Быкова, Е.В. Фуфаева, С.А. Валиуллина) выделены типы родительской вовлеченности: продуктивная, пассивная, формальная, контролирующая (сверхвовлеченность) [Поливанова, 2015; Ситаров, Маралова, 2023].

Исследователи феномена родительской вовлеченности едины во мнении о том, что не любая родительская вовлеченность благоприятно влияет на успешное освоение ребенком образовательных программ [Подъянова, Поливанова, 2022; Савченко, 2010; Eccles, Harold, 1996; Hornby, Blackwell, 2018]. Так, при неблагоприятных типах родительской вовлеченности (пассивной, формальной, контролирующей) развитие и обучение детей может быть затруднено.

³ Шик С.В. Просвещение и обучение родителей детей и подростков (психолого-педагогический аспект): учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 3-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2023. 284 с.

Таким образом, рассмотренные показатели, компоненты и типы родительской вовлеченности в образование и воспитание детей дошкольного возраста позволяют выделить ведущие характеристики данного феномена, выстроить стратегию эмпирического исследования.

Материалы и методы исследования. Исследование осуществлялось на базах дошкольных образовательных организаций города Красноярск. В выборку вошли родители, воспитывающие детей дошкольного возраста (63 чел.). В рамках реализации эмпирической работы была разработана анкета, позволяющая оценить особенности родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей дошкольного возраста.

Анкетирование было анонимным. Развернутые ответы родителей на открытые вопросы анкеты подвергались контент-анализу. Контент-анализ ответов родителей, состоял

из нескольких этапов обобщения: ответы ранжировались по частоте встречаемости, из них выделялись наиболее часто встречающиеся, затем ответы анализировались качественно. Частота (вес) представленных в группе ответов позволила использовать условную групповую «меру» выраженности изучаемого параметра описания.

Для определения стиля семейного воспитания мы использовали методику «Стили родительского воспитания» С.С. Степанова⁴.

Результаты исследования, обсуждение. Приведем результаты исследования вовлеченности родителей в обучение детей дошкольного возраста (табл. 1, 2). Оценивались показатели: убеждения относительно образовательных возможностей ребенка; мотивационные установки относительно образования ребенка; участие родителей в академическом развитии детей; родительские образовательные практики.

Таблица 1

Анализ ответов респондентов, характеризующих их убеждения относительно образовательных возможностей ребенка

Table 1

Analysis of respondents' responses characterizing their beliefs regarding their child's educational opportunities

Вопросы	Количество ответов ∑ 142	Мера веса	«Популярные» ответы				
			Хороший педагог	Мотивация ребенка	Финансы (деньги)	Усовершенствованная система образования	Участие родителя
Для хорошего образования моего ребенка нужно...	36	0,25	13 (0,3)	6 (0,16)	5 (0,13)	4 (0,11)	3 (0,08)
Мой ребенок способен...	32	0,22	11 (0,3)	6 (0,18)	5 (0,15)	4 (0,11)	3 (0,09)
Лучше всего мой ребенок умеет...	29	0,2	8 (0,19)	6 (0,13)	5 (0,11)	4 (0,09)	3 (0,06)
Мой ребенок, скорее всего, будет успешен в области...	45	0,31	16 (0,29)	16 (0,29)	6 (0,13)	3 (0,06)	-

⁴ Арамачева Л.В. Психология семьи и семейное консультирование: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 164 с.

1. Оценивая *убеждения родителей, относительно образовательных возможностей ребенка* можно отметить. Родители высоко оценивают способности собственных детей. Наиболее популярными ответами на стимульную фразу: «Мой ребенок способен...» являются: «...на многое» – 11 (0,3); «...быстро улавливать информацию» – 6 (0,18); «...учиться» – 5 (0,15); «...к творчеству» – 4 (0,11); «...к самодисциплине» – 3 (0,09).

Лучшие умения детей родители связывают с основными видами продуктивной деятельности дошкольников (рисование – 8 (0,19); игра – 6 (0,13).

Среди образовательных сфер, где родители видят своих детей наиболее успешными, можно выделить сферу гуманитарного образования – 16 (0,29) и художественно-творческое образование – 16 (0,29). При этом основными условиями получения качественного образования родители считают: наличие «хорошего» (знающего, мудрого, квалифицированного) педагога – 13 (0,3);

высокую мотивацию самого ребенка – 6 (0,16); финансовые возможности семьи – 5 (0,13); усовершенствованную систему образования – 4 (0,11).

Участие самих родителей в качестве необходимого условия отметила небольшая доля респондентов – 3 (0,08).

2. Далее мы оценивали *мотивационные установки родителей относительно образования ребенка* (см. табл. 2).

Выявлено, что наиболее значимыми показателями, гарантирующими ребенку получение хорошего образования (чтобы он стал: «успешным» – 5 (0,15); «счастливым» – 4 (0,12); «хорошим человеком» – 3 (0,09)), являются: «желание учиться» – 5 (0,14); «усидчивость» – 5 (0,14); «грамотные педагоги» – 4 (0,11); «заинтересованность» – 3 (0,08).

При этом в задачи родителей входит в основном: «много работать и зарабатывать деньги для ребенка» – 8 (0,17); «обеспечить возможность разностороннего развития» – 6 (0,13).

Таблица 2

Анализ ответов респондентов, характеризующих их мотивационные установки относительно образования ребенка

Table 2

Analysis of respondents' responses characterizing their motivational attitudes regarding their child's education

Вопросы	Количество ответов Σ 113	Мера веса	«Популярные» ответы				
			Успешным	Счастливым	Кем захочет	Хорошим человеком	–
Мой ребенок должен стать...	33	0,29	5 (0,15)	4 (0,12)	4 (0,12)	3 (0,09)	–
В образовании ребенка главное...	35	0,3	Желание учиться 5 (0,14)	Усидчивость 5 (0,14)	Грамотные педагоги 4 (0,11)	Заинтересованность 3 (0,08)	–
Для того чтобы у ребенка было хорошее образование, родитель должен...	45	0,39	Много работать и зарабатывать деньги для ребенка 8 (0,17)	Обеспечить возможность разностороннего развития 6 (0,13)	Любить ребенка 5 (0,11)	Помогать ребенку 5 (0,11)	Принимать активное участие в жизни ребенка 4 (0,08)

Меньшая доля ответов связана с необходимостью «любить ребенка» – 5 (0,11); «помогать ребенку» – 5 (0,11); «принимать активное участие в жизни ребенка» – 4 (0,08).

3. Проанализируем ответы родителей, характеризующие их участие в академическом развитии детей. Оценка предпочитаемых родителями форм участия в образовании ребенка показала:

большая доля родителей (40 %) считают для себя наиболее приемлемой формой участия – внеобразовательные мероприятия (утренники, развлечения, праздники, концерты), организуемые педагогами в детском саду.

Значительное число родителей (32 %) предпочитают «включаться» в дополнительное образование ребенка, вне дошкольного образовательного

учреждения. В непосредственной образовательной деятельности (совместные образовательные проекты, занятия) участвуют 28 % родителей.

Следовательно, родители в большей мере заинтересованы занимать в ДОО отстраненную позицию или позицию внешнего «наблюдателя». Активное участие в большей мере проявляют в организации дополнительного образования ребенка с привлечением «узких» специалистов.

Среди выбираемых родителями видов дополнительного образования ребенка наиболее часто встречаются хореография (32 %); спорт (21 %), художественное творчество (18 %). Данные виды связаны с демонстрацией ребенком своих достижений, что является дополнительным стимулом для родителей в необходимости обеспечить качественное образование ребенку.

При объяснении родителями выбора области дополнительного образования для ребенка наиболее популярным ответом является: «Это область, где ребенку нравится проявлять себя» (75 %) – что служит положительным фактом: родители ориентированы на интересы самого ребенка.

В то же время доля респондентов (22 %) выбрали ответ «Это область, где ребенок успешен», что говорит о том, что не все родители учитывают реальные потребности своих детей.

4. Анализ ответов родителей, *характеризующих родительские образовательные практики*. На вопрос «Обучаете ли вы своего ребенка чему-либо самостоятельно?» 94 % респондентов ответили утвердительно, что говорит о высокой заинтересованности и активной позиции родителей в обучении своего ребенка. В то же время часть родителей (6 %) отметили, что испытывают затруднения в организации домашнего обучения («Не получается, ребенок чаще всего отказывается заниматься дома»).

На вопрос «Какие варианты совместного времяпрепровождения с ребенком вы предпочитаете?» большая доля родителей отвечают: «чтение книг» (29 %), «совместные игры» (29 %); «изобразительная деятельность» (15 %) и «спорт» (13 %). Игровая деятельность является ведущей для ребенка дошкольного возраста, она обеспечивает полноценное психическое

и личностное развитие дошкольника. При этом взрослым важно грамотно организовать игровую деятельность ребенка.

Следующим вопросом анкеты мы обозначили: «Какие виды игр выбираете для совместного с ребенком времяпрепровождения?». Наиболее популярными играми, в которые родители играют с детьми в домашних условиях, являются настольные (37 %) и обучающие (31 %). Реже родители включаются в сюжетно-ролевые (18 %) и спортивные (9 %) игры. Следовательно, для родителей в большей мере важен обучающий эффект игры. Необходимо отметить, что предпочитаемые родителями виды совместных игр предполагают низкую двигательную активность детей.

Проанализируем результаты исследования родительской вовлеченности в процесс воспитания детей дошкольного возраста. Оценивались показатели: родительские установки; мотивы родительства; родительские воспитательные практики; стиль воспитания.

Мотивы родительства. Анализ результатов анкетирования показал, что ведущими у представителей выборки выступают социально одобряемые мотивы родительства: «реализация своего воспитательного потенциала», «передача своего жизненного опыта», «выполнение жизненного предназначения». Воспитание в глазах родителя является важной задачей, возложенной на него обществом, и успешность ее решения определяет меру социального успеха воспитателя.

Родительские установки. Большинство представлений респондентов о реализации роли родителя связано с необходимостью *любить ребенка, заботиться, поддерживать, учить*. Хороший родитель, по мнению представителей выборки, *любящий, добрый*. Данные установки в воспитании, с одной стороны, показывают ценностное отношение родителей к детям, но в то же время центрированность на ребенке может быть сопряжена с недостаточностью требований к нему, «бесконтрольностью» его поведения.

Родительские воспитательные практики. Анализ родительских практик осуществлялся через выявление предпочитаемых родителями видов совместной с ребенком деятельности.

Установлено, что наиболее часто родители обсуждают с детьми эмоционально значимые события. Среди продуктивных видов детской деятельности большая доля родителей предпочитают совместное рисование. Популярными видами совместного времяпрепровождения являются чтение книг, рассказывание историй. Следует отметить, что в совместных сюжетно-ролевых играх, представляющих ведущий вид деятельности дошкольников, большая доля родителей участвуют значительно реже.

Исследование *стиля воспитания* с помощью методики С.С. Степанова показало: преобладающими являются «авторитетный» (31 %) и «гиперопекающий» (31 %) стили воспитания; доле родителей (20 %) характерен «авторитарный» стиль воспитания. Результаты показывают, большая часть респондентов (81 %) осознают важность родительского участия в становлении личности ребенка. В то же время значительное число родителей (51 %) стремятся к опекающей и доминирующей роли в общении с ребенком.

Резюмируя полученные результаты, констатируем. Проведенное исследование позволило выделить определенные дефициты проявления родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей дошкольного возраста.

Так, оценка вовлеченности *в обучение детей* показала, что для большинства родителей наиболее характерна формальная или контролирующая включенность, что предполагает ориентацию в большей мере на собственные интересы и часто игнорирование интересов ребенка; недостаточную информированность относительно возрастных особенностей, ребенка;

активную позицию в организации образовательного пространства для детей и пассивную позицию при включении в образовательный процесс.

Исследование вовлеченности *в процесс воспитания детей* также показало тенденцию к контролирующему типу включенности: родители стремятся к опекающей и доминирующей роли в общении с ребенком; воспитание в глазах родителя является важной задачей, возложенной на него обществом, и успешность ее решения определяет меру социального успеха воспитателя; установки в воспитании, с одной стороны, показывают ценностное отношение родителей к детям, но в то же время центрированность на ребенке может быть сопряжена с недостаточностью требований к нему, «бесконтрольностью» его поведения.

Данный тип вовлеченности может неблагоприятно сказаться на развитии личности ребенка, формируя у него безынициативность, несамостоятельность, стремление к избеганию ответственности за свои поступки.

Полученные результаты позволили обозначить направления формирования продуктивной родительской вовлеченности в обучение и воспитание детей дошкольного возраста. К ним отнесем информирование родителей о роли обучения и семейного воспитания в развитии личности ребенка; формирование мотивации родителей к освоению продуктивных способов общения с ребенком, оптимизации стиля семейного воспитания; привлечение родителей к участию в непосредственной образовательной деятельности дошкольной образовательной организации для овладения эффективными воспитательными практиками.

Библиографический список

1. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 102–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30276551> (дата обращения: 19.09.2024).
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Новикова Д.В. Анализ потребностей современных родителей, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возраста, в психологическом просвещении по вопросам развития и воспитания ребенка // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Томск, 2023. С. 94–103. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2619> (дата обращения: 19.09.2024).
3. Дорофеева З.Е., Козырева П.М. Вовлеченность современных родителей в практики, связанные с детьми // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15, № 2. С. 115–131. DOI: 10.19181/vis.2024.15.2.8

4. Дорофеева З.Е. Практики вовлеченности родителей в жизнь детей // Социальная динамика населения и человеческий потенциал: матер. V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 22–23 июня 2023 г.) / науч. ред. В.В. Локосов. М.: ИСЭПН ФНИСЦ РАН, 2023. С. 52–53. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=12528&type=publ> (дата обращения: 19.09.2024).
5. Иванова И.В., Воробьева Н.С. Вовлеченность родителей в педагогический процесс современного ДОО // Дошкольная педагогика. 2017. № 7 (132). С. 59–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zhasef> (дата обращения: 19.09.2024).
6. Иванова С.В. Вовлеченность родителей в развитие познавательной активности детей через совместное создание дидактических игр математического содержания // Дошкольная педагогика. 2013. № 3 (88). С. 59–61. URL: <https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=460041> (дата обращения: 19.09.2024).
7. Корнеева Л.П., Ефаев А.Х. Вовлеченность родителей в образовательный процесс // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (Седьмые Лозинские чтения): матер. Междунар. науч.-метод. конф. 2017. С. 343–348. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zmjybd> (дата обращения: 19.09.2024).
8. Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. № 8. С. 64–72. URL: <https://www.calameo.com/books/00550802597caf37d5e05> (дата обращения: 19.09.2024).
9. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Родительская вовлеченность // Директор школы. 2016. Т. 212, № 9. С. 95–103. URL: <https://ioe.hse.ru/monekobr> (дата обращения: 19.09.2024).
10. Подъянова С.М., Поливанова К.Н. Причины неудовлетворенности родителей дошкольными образовательными учреждениями в Москве // Современное дошкольное образование. 2022. № 1 (109). С. 26–35. DOI: 10.24412/1997-9657-2022-1109-26-35
11. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. № 3. С. 5–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070301
12. Сабирова С.С. Сущность и специфика родительской вовлеченности в современной образовательной организации // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 20–23. DOI: 10.56163/2072-2524-2023-2-20-24
13. Савченко Т.А. Проблемы и стратегии взаимодействия советской школы с семьями учащихся // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. 2010. № 5. С. 51–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=mwhnvj> (дата обращения: 19.09.2024).
14. Ситаров В.А., Маралова Т.П. Влияние вовлеченности родителей в образовательный процесс на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. V Междунар. науч.-практ. онлайн-конференции. М., 2023. С. 342–349. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hatlrq> (дата обращения: 19.09.2024).
15. Сомова Н.Л., Знова Е.Г., Легкова К.А. Психологические характеристики родителей с разной степенью родительской вовлеченности // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2023. № 5. С. 32–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=fzumxa> (дата обращения: 19.09.2024).
16. Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: A. Booth, J.F. Dunn eds. *Family-school Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ. DOI: 10.4324/9781315827407
17. Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In: M. Alkin ed. *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139–1151). N.Y. URL: <https://archive.org/details/schoolfamilycomm0000epst> (access date: 19.09.2024).
18. Epstein, J.L. (1987). Teacher practices of parent involvement: What research says to teachers and administrators? *Education and Urban Society*, 19 (2), 119–136. URL: https://www.academia.edu/47338490/Parent_Involvement_Teacher_Practices_and_Judgments (access date: 19.09.2024).
19. Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70 (1), 109–119. DOI: 10.1080/00131911.2018.1388612

RESEARCH ON PARENTAL INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)

E.Yu. Dubovik (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In modern scientific psychological and pedagogical research, the problem of parental involvement in the education and upbringing of preschool children is poorly understood: indicators that allow determining the nature of parental involvement are insufficiently clearly defined; little attention is paid to the possibilities of ensuring productive parental involvement.

The purpose of the article is to characterize the involvement of modern parents in the education and upbringing of preschool children: to highlight the features of parents' interest and participation in the educational process, in the implementation of family education; to substantiate psychological and pedagogical recommendations to teachers on the formation of productive parental involvement.

Methodology (materials and methods). The methodology of the research consists of the works of A.Ya. Varg revealing the nature of the modern family from the point of view of a systematic approach; the works of I.V. Antipkina, M.V. Juran, and S.S. Sabirova reflecting the essential characteristic of the concept of 'parental involvement', its role in the mental and personal development of a child; the provisions of the research by W. Jaynes, J.L. Epstein, S.V. Shika, T.A. Mertsalova, J. Goodall and K. Montgomery, R.V. Ovcharova, S.S. Stepanova, A.S. Spivakovskaya, S.S. Sabirova, and S.A. Valiullina substantiating the importance of ensuring productive parental involvement as a factor of psychological well-being of a child.

Parental involvement in the education and upbringing of preschool children was studied using a questionnaire (the content analysis of parents' responses was applied). The testing method was also used.

Research results. The obtained research data allowed us to determine the nature of parents' involvement in the education and upbringing of preschool children:

– To a greater extent, parents show formal or controlling involvement in children's education, which implies: orientation to a greater extent towards their own interests, rather than towards the interests of their child; insufficient knowledge of the age characteristics, capabilities and needs of their child; an active position in the organization of an educational space for children and a passive position when included in the educational process.

– There is a tendency towards a controlling (over-involved) type of parental involvement in the process of educating preschool children. This type of involvement can adversely affect the development of children's personality, forming their lack of initiative, lack of independence, and the desire to avoid responsibility for their actions.

Conclusion. The conducted research helped us to identify areas of formation of productive parental involvement in the education and upbringing of preschool children. These include informing parents about the role of education and family education in the development of a child's personality; forming parents' motivation to master productive ways of communicating with a child, optimizing the style of family education; attracting parents to participate in direct educational activities of a preschool educational organization to master effective educational practices.

Keywords: *parents, parental involvement, education, upbringing, preschool children.*

Aramacheva, Lyudmila V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID:0000-0001-8484-6545; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Dubovik, Evgeniya Yu. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0001-6249-8383; e-mail: duevur2015@mail.ru

References

1. Antipkina, I.V. (2017). Studies of 'parental involvement' in Russia and abroad. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and Foreign Pedagogy], 1, 4 (41), 102–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30276551> (access date: 19.09.2024).

2. Aramacheva, L.V., Dubovik, E.Yu., & Novikova, D.V. (2023; December 20, 2022). Analysis of the needs of modern parents raising preschool and primary school age children in psychological education on development and upbringing of a child. In: *Sovremennye problemy teorii i praktiki sotsialnoy pedagogiki* [Modern problems of theory and practice of social pedagogy] (pp. 94–103). All-Russian scientific and practical conference. Tomsk. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2619> (access date: 19.09.2024).
3. Dorofeeva, Z.E., & Kozyreva, P.M. (2024). Involvement of modern parents in practices related to children. *Vestnik Instituta sotsiologii* [Bulletin of the Institute of Sociology], 15 (2), 115–131. DOI: 10.19181/vis.2024.15.2.8
4. Dorofeeva, Z.E. (2023; June 22–23). Practices of parental involvement in children's lives. In: *Sotsialnaya dinamika naseleniya i chelovecheskiy potentsial* [Social dynamics of the population and human potential] (pp. 52–53). The 5th International Scientific and Practical Conference. Moscow. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=12528&type=publ> (access date: 19.09.2024).
5. Ivanova, I.V., & Vorobyova, N.S. (2017). Involvement of parents in the pedagogical process of modern preschool education. *Doshkolnaya pedagogika* [Preschool Pedagogy], 7 (132), 59–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zhasef> (access date: 19.09.2024).
6. Ivanova, S.V. (2013). Involvement of parents in the development of children's cognitive activity through the joint creation of didactic games of mathematical content. *Doshkolnaya pedagogika* [Preschool Pedagogy], 3 (88), 59–61. URL: <https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=460041> (access date: 19.09.2024).
7. Korneeva, L.P., & Efaev, A.X. (2017; April 24–28). Involvement of parents in the educational process. In: *Obshchestvo i obrazovanie v XXI veke: opyt, traditsii, perspektivy (Sedmye Lozinskie chteniya)* [Society and education in the 21st century: experience, traditions, prospects (Seventh Lozin readings)] (pp. 343–348). International Scientific and Methodological Conference. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zmjybd> (access date: 19.09.2024).
8. Lyubitskaya, K.A. (2019). Parental involvement in the formation of children's educational space. *Pedagogika* [Pedagogy], 8, 64–72. URL: <https://www.calameo.com/books/00550802597caf37d5e05> (access date: 19.09.2024).
9. Mertsalova, T.A., & Goshin, M.E. (2016). Parental involvement. *Direktor shkoly* [The Headmaster of the School], 212 (9), 95–103. URL: <https://ioe.hse.ru/monekobr> (access date: 19.09.2024).
10. Podyanova, S.M., & Polivanova, K.N. (2022). The reasons for parents' dissatisfaction with preschool educational institutions in Moscow. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie* [Modern Preschool Education], 1 (109), 26–35. DOI: 10.24412/1997-9657-2022-1109-26-35
11. Polivanova, K.N. (2015). Modern parenthood as a subject of research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 3, 5–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070301
12. Sabirova, S.S. (2023). The essence and specificity of parental involvement in a modern educational organization. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2, 20–23. DOI: 10.56163/2072-2524-2023-2-20-24
13. Savchenko, T.A. (2010). Problems and strategies of interaction of the Soviet school with the families of students. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki* [Scientific Notes of the Trans-Baikal State University. Series: Pedagogical Sciences], 5, 51–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=mwhnvj> (access date: 19.09.2024).
14. Sitarov, V.A., & Maralova, T.P. (2023; November 14–15). The influence of parental involvement in the educational process on the development of creative abilities of primary school children. In: *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva* [Psychology of Giftedness and Creativity] (pp. 342–349). The 5th International scientific and practical online conference. Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hatlrq> (access date: 19.09.2024).

15. Somova, N.L., Znova, E.G., & Legkova, K.A. (2023). Psychological characteristics of parents with varying degrees of parental involvement. *Pisma v Emissiya. Offlayn* [Letters to the Issue. Offline], 5, 32–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=fzumxa> (access date: 19.09.2024).
16. Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: A. Booth, J. F. Dunn eds. *Family-school Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ. DOI: 10.4324/9781315827407.
17. Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In: M. Alkin ed. *Encyclopedia of Educational Research*. (pp. 1139–1151). N.Y. URL: <https://archive.org/details/schoolfamilycomm0000epst> (access date: 19.09.2024).
18. Epstein, J.L. (1987). Teacher practices of parent involvement: What research says to teachers and administrators? *Education and Urban Society*, 19 (2), 119–136. URL: https://www.academia.edu/47338490/Parent_Involvement_Teacher_Practices_and_Judgments (access date: 19.09.2024).
19. Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70 (1), 109–119. DOI: 10.1080/00131911.2018.1388612

УДК 159

ИНТЕНСИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МОБИЛЬНЫМИ УСТРОЙСТВАМИ И РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Сегодня в семье и дошкольной практике активно используются мобильные устройства (МУ). Изучение вопроса о влиянии гаджетов на развитие когнитивных функций ребенка дошкольного возраста необходимо с целью понимания гигиенического нормирования и контроля в вопросах организации деятельности ребенка. *Цель статьи* – изучить влияние интенсивности взаимодействия с МУ на развитие отдельных свойств внимания детей 6–7 лет.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом; методы эмпирического исследования: опрос, эксперимент.

Результаты исследования. Родители детей осознают необходимость контроля за длительностью взаимодействия ребенка с МУ, но большинство из них не осуществляют такой контроль. У детей с низкой интенсивностью взаимодействия с МУ лучше сформированы такие свойства внимания, как устойчивость, концентрация и продуктивность внимания, а также внимательность при осуществлении деятельности, где исходная информация представлена для ребенка на слух. В группе детей с высокой интенсивностью взаимодействия с МУ лучше развиты свойства переключения и распределения внимания. По таким свойствам внимания, как объем и избирательность, достоверных отличий у детей в изучаемых группах не выявлено.

Заключение. Интенсивное взаимодействие с МУ детей дошкольного возраста может привести к дефицитам свойств внимания, которые имеют большое значение для осуществления учебной деятельности в 1-м классе.

Ключевые слова: мобильные устройства, девайсы, дети дошкольного возраста, произвольное внимание, внимательность на основе зрительного и слухового анализатора, свойства внимания: объем, устойчивость, переключение, распределение, концентрация, продуктивность.

Вербианова Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4948-0012>; e-mail: verbianova@kspu.ru

Постановка проблемы. Возраст активных пользователей девайсов значительно молодеет. Ребенок уже с 1,5–2 лет взаимодействует с электронными устройствами [Nikolaeva, Isachenkova, 2022]. Дети с раннего возраста успешно нажимают кнопки технических устройств без осознания смысловых сущностей [Смирнова и др., 2018; Белоусова, 2014]. Тем не менее многие родители считают, что использование мобильных устройств (МУ) способствует развитию когнитивных функций детей [Kulakci-Altintas, 2020].

В настоящее время существенно расширился спектр исследований, где изучается роль девайсов в развитии психических функций. Так, например, большой важностью обладает вопрос

о связи использования МУ с развитием произвольного внимания у дошкольников. Значимость развития произвольности внимания подчеркивается тем, что внимание рассматривается как контроль за деятельностью, необходимый волевой компонент осуществления деятельности. Более того, произвольность внимания оценивается как определяющий параметр готовности ребенка к школе [Алмазова и др., 2016]. Изучение вопроса о взаимосвязи использования МУ и развития внимания возрастает в условиях активного внедрения девайсов в социальную ситуацию развития ребенка. Отсюда *цель* исследования – изучить влияние интенсивности взаимодействия с МУ на развитие отдельных свойств внимания детей 6–7 лет.

Методологию исследования составляют: концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева о развитии высших психических функций и опосредованном характере деятельности; представления об избирательной и контрольной функции внимания П.Я. Гальперина, С.Л. Кобыльницкой, С.Л. Рубинштейна; воззрениях Ф.Н. Гоноболина, И.Л. Баскаковой о воспитании внимания.

Методы эмпирического исследования: опросник родителей «Использование ребенком электронных гаджетов»; диагностические методики изучения свойств произвольного зрительного и слухового внимания (тест Э. Ландольда; корректурная проба Б. Бурдона; тест Торндайка; методика «Послушай и повтори»; методика «Нарисуй и заштрихуй кружки»).

Обзор научной литературы. В настоящее время в литературе широко представлены сведения относительно влияния гаджетов на развитие отдельных психических функций и личностную сферу детей [Белоусова и др., 2014; Горобец и др., 2021]. Большинство исследований утверждают негативное влияние на когнитивное развитие, и в частности на развитие внимания детей школьного и дошкольного возраста [Семенова, Семенова, 2020].

В зарубежных исследованиях изучена связь между длительным использованием МУ дошкольниками с задержкой развития эндогенного (произвольного) внимания и стимуляцией развития экзогенного (непроизвольного) внимания [Cheung et al., 2021]. В целом длительность взаимодействия с МУ сопровождается задержкой речевого и изменениями когнитивного развития [Portugal et al., 2021]. Представлены сведения, что просмотр видео стимулирует запуск ориентировочного рефлекса, но тормозит развитие функций исполнительного внимания, способность к концентрации и выбору приоритетных стимулов. Кроме того, показано, что интенсивное использование МУ связано с задержкой как речевого развития, так и развития саморегуляции детей [Lawrence, Choe, 2021].

В последнее время увеличилось число работ, утверждающих позитивное влияние девайсов на развитие некоторых психических функций

ребенка. Исследователи показали связь между использованием девайсов, высоким уровнем избирательного внимания и ограничением социальных и когнитивных навыков у дошкольников [Green, Bavelier, 2012; Konok et al., 2021].

Анализ научных статей позволяет сделать вывод о противоречивости представленных фактов относительно влияния гаджетов на внимание детей дошкольного возраста. Во многом это объясняется организацией работы с МУ. Так, при реализации специально организованной программы и под контролем педагога были выявлены позитивные факты влияния на развитие школьной зрелости и ответственности дошкольника [Борцова, Некрасов, 2020].

Сегодня в литературе широко отражены возможности использования электронных устройств с целью формирования знаний и представлений для развития отдельных психических функций [Алехин, 2020; Yadav, Chakraborty, 2023]. Важно внимательно изучить характер влияния этих инструментов на развитие различных психических функций ребенка в разные возрастные периоды.

Исходя из этого была поставлена *цель*: изучить влияние интенсивности взаимодействия с мобильными устройствами и развитием отдельных свойств внимания у детей 6–7 лет. Выбор возрастной группы обусловлен тем, что в данном возрасте представлены уже все свойства внимания и данная функция начинает обретать произвольность. Кроме того, старшие дошкольники уже активно приобщаются к гаджетам в силу своей самостоятельности и многие родители обнаруживают у детей сильную привязанность к электронным устройствам. Также представлены исследования, где показана зависимость успешности обучения и развития внимания ребенка [Гаврилова, Зарифзянова, 2017], что подчеркивает значимость внимания в подготовке ребенка к школе.

Сегодня в дошкольной практике активно используются цифровые образовательные технологии, электронные развивающие игры, упражнения, тем не менее фактов, объективно подтверждающих позитивную роль электронных средств в развитии психических функций детей,

явно недостаточно. Изучение данного вопроса имеет теоретическое и практическое значение не только для педагогов, но и для родителей, которые не совсем осознают, хотя и задумываются о роли МУ в развитии ребенка-дошкольника. По мнению молодых родителей, занятия ребенка с МУ или компьютером считается полезным для общего развития и подготовки к обучению в школе [Борцова, Некрасов, 2017]. Сегодня уже предлагается создавать программы в целях повышения цифровой компетентности не только для педагогов, но и для родителей.

Результаты. В исследовании участвовали 87 детей, посещающих дошкольные учреждения крупного города, а также их родители. Оценка свойств внимания проводилась на основе математического расчета показателей в соответствии с методиками. Статистическая обработка данных проводилась с применением пакета программ STATISTICA 6.0.

Для установления интенсивности взаимодействия ребенка с девайсами педагог ежедневно во время приема детей просил родителя отметить на специальном бланке: сколько времени вечером предыдущего дня (и в выходные дни) ребенок занимался с МУ (вычислялось время занятий с МУ детей в течение недели; 1 дня). Дополнительно было проведено анкетирование родителей закрытого типа. Вопросы позволяли оценить не только время взаимодействия ребенка с МУ, но и его активность как пользователя.

С целью достижения объективности результатов был разработан интегральный показатель, который позволял оценить интенсивность взаимодействия ребенка с МУ. За основу дифференциации детей по степени интенсивности взаимодействия с МУ были взяты решения Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), где указано, что рекомендованное время использования цифровых устройств для детей дошкольного возраста составляет не более 1 часа в день.

Вычисление среднего показателя позволило разделить детей на 2 группы. *Группа 1* (61 % детей) – активные пользователи, длительно и самостоятельно взаимодействуют с МУ. *Группа 2* (39 % детей) – редко взаимодействуют с МУ

и непродолжительное время. Расчет стандартного отклонения в группах показал большой разброс в группе 1 ($\sigma = 1,5$) по сравнению с группой 2 ($\sigma = 1,0$).

Практически все родители указали, что они контролируют время взаимодействия ребенка с девайсом, но их представления о нормах взаимодействия очень далеки от рекомендованного времени для детей дошкольного возраста. Родители детей группы 1 считают, что ребенок не должен взаимодействовать с МУ более 2 часов, тем не менее сами практически никак не контролируют это время. В вечерние часы ребенок действует с гаджетом, по ответам родителей, от 1,5 часов и более. При этом ребенок зачастую самостоятельно осуществляет поисковую деятельность в Интернете или родители загружают «детские игры», мультфильмы без анализа их содержания. В группе 1 родители (83 %) сами активно используют смартфон дома в вечерние часы.

Родители детей группы 2 контролируют время взаимодействия ребенка с гаджетом, считают, что в вечерние часы для ребенка достаточно от 30 мин до одного часа. Определенная доля родителей детей группы 2 специально загружают развивающие игры для детей и могут их назвать или обозначить суть развивающего эффекта (41 % родителей). В группе 1 доля таких родителей составила только 18 %. Родители детей группы 2 (77 %) редко пользуются телефоном, планшетом в вечерние часы.

Обследование родителей отчетливо продемонстрировало, что им необходимы ресурсы, чтобы научиться сотрудничать с детьми и наставлять их в цифровых медиа.

Первоначально изучались свойства внимания детей в двух группах. Результаты по изучению развития свойств внимания показали, что в группе 2 (редко использующие МУ) значительно лучше сформированы такие свойства внимания, как устойчивость, концентрация и продуктивность. Результаты расчета t-критерия Стьюдента позволяют утверждать высокую степень достоверности различий при изучении таких свойств внимания, как концентрация, устойчивость

и продуктивность ($p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,01$ соответственно). Различия по таким свойствам внимания, как объем и избирательность, не обнаружены. Результаты изучения переключения и распределения внимания были лучше в группе 1 ($p < 0,01$ и $p < 0,01$ соответственно).

Результаты позволяют сделать заключение, что длительность взаимодействия ребенка с МУ оказывает неоднозначное влияние на развитие произвольного внимания, что определяется разными механизмами осуществления того или иного свойства внимания.

Далее изучались результаты внимательности ребенка при осуществлении деятельности с опорой на слуховой анализатор. Было выявлено, что в группе 2 лучше развито внимание детей по сравнению с группой 1 ($p < 0,01$). Одновременно в группе 1 результаты детей несколько лучше в заданиях, где задействован зрительный анализатор. Очевидно, что дефициты развития внимания детей в группе 1 будут негативно сказываться на успешности обучения, т.к. данные свойства признаются значимыми для осуществления учебной деятельности детей в 1-м классе [Гаврилова, Зарифзянова, 2017].

Выводы исследования согласуются с работой отечественных авторов, где показано, что высокой способностью к учению обладают дети, которые редко взаимодействуют с девайсами [Семенова, Семенова, 2020].

Заключение. Научные факты относительно характера влияния МУ на развитие когнитивных функций представлены разрозненно и противоречиво.

Использование девайсов в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста на сегодняшний день не имеет системного характера, не подвергается профессиональному анализу по содержательным аспектам или интенсивности использования. Отсутствуют объективные показатели, позволяющие утверждать роль использования электронных устройств в развитии ребенка. Очевидно, что описание эффектов, связанных с влиянием МУ, на развитие психики ребенка-дошкольника в конечном итоге обеспечит кумулятивное действие в решении проблемы.

К сожалению, в научной и методической литературе акценты сегодняшних рекомендаций в основном сводятся к ограничению и контролю за «экранным временем» ребенка. В перспективе необходимо системно решать следующие вопросы: обеспечить цифровую грамотность детей дошкольного возраста, определить контент цифрового развивающего материала, разработать единые технологические подходы к внедрению МУ в образовательную деятельность детей дошкольного и школьного возраста, а также обеспечить оптимальное сочетание деятельности ребенка с МУ и традиционных детских видов деятельности.

Библиографический список

1. Алехин А.Н., Пульцина К.И. Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 4. С. 366–371. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-kognitivnoe-razvitie-detey-obzor-sovremennyh-issledovaniy> (дата обращения: 03.08.2024).
2. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. 2016. № 4 (24). С. 14–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvolnost-v-doshkolnom-voznaste-sravnitelnyy-analiz-razlichnyh-podhodov-i-diagnosticheskogo-instrumentariya> (дата обращения: 03.08.2024).
3. Белоусова М.В., Карпов А.М., Уткузова М.А. Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста // Практическая медицина. 2014. № 9 (85). С. 108–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gadzhetrov-na-razvitie-kommunikatsii-sotsializatsii-i-rechi-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-voznasta/viewer> (дата обращения: 03.08.2024).

4. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Влияние организованных занятий с использованием электронных гаджетов на развитие начальных форм ответственности дошкольника // Гуманитарные науки. 2020. № 3 (51). С. 162–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-organizovannyh-zanyatiy-s-ispolzovaniem-elektronnyh-gadzhetov-na-razvitie-nachalnyh-form-otvetstvennosti-doshkolnika> (дата обращения: 15.08.2024).
5. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Отношение родителей к использованию дошкольником электронных гаджетов // Человек. Сообщество. Управление. 2017. Т. 18, № 3. С. 69–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-roditeley-k-ispolzovaniyu-doshkolnikom-elektronnyh-gadzhetov> (дата обращения: 15.08.2024).
6. Гаврилова И.В., Зарифзянова Г.Н. Исследование влияния памяти и внимания на успешность учебной деятельности детей подросткового возраста // Наука и образование: новое время. 2017. № 4 (21). С. 85–87. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29931246_35217416.pdf (дата обращения: 03.08.2024).
7. Горобец Е.А., Гамирова Р.Г., Схиртладзе А.В., Прусаков В.Ф., Волгина С.Я. Особенности когнитивного развития у детей раннего и дошкольного возраста, использующих гаджеты // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2021. № 66 (5). С. 163–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnogo-razvitiya-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-ispolzuuyuschih-gadzhety> (дата обращения: 03.08.2024).
8. Семенова Л.Э., Семенова В.Э. Особенности общей способности к учению 6–7-летних детей – активных пользователей электронных гаджетов // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 38–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obschey-sposobnosti-k-ucheniyu-6-7-letnih-detey-aktivnyh-polzovateley-elektronnyh-gadzhetov/viewer> (дата обращения: 22.08.2024).
9. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 42–53. URL: <https://cyberpsy.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-rannem-i-doshkolnom-detstve/> (дата обращения: 22.08.2024).
10. Cheung, C.H., Mason, L., & Smith, T.J. (2021). Longitudinal touchscreen use across early development is associated with faster exogenous and reduced endogenous attention control. *Scientific Reports*, 11 (1), 2205. DOI: 10.1038/s41598-021-81775-7
11. Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22, 6, R197–R206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.02.012> (access date: 23.08.2024).
12. Konok, V., Peres, K., Bunford, N., & Ferdinandy, B. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 120 (8), 106758. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106758
13. Kulakci-Altintas, H. (2020). Technological device use among 0–3 year old children and attitudes and behaviors of their parents towards technological devices. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 55–61. DOI: 10.1007/s10826-019-01457-x
14. Lawrence, A., & Choe, D.E. (2021). Mobile media and young children’s cognitive skills: A Review. *Acad Pediatr*, 1, 1876–2859. DOI: 10.1016/j.acap.2021.01.007
15. Nikolaeva, E.I., & Isachenkova, M.L. (2022). The use of gadgets by children under four years old: Evidence from parents. *Comprehensive Child Studies*, 4 (1), 32–53. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53>
16. Portugal, A.M., Bedford, R., Cheung, C.H., Mason L., & Smith, T.J. (2021). Longitudinal touchscreen use across early development is associated with faster exogenous and reduced endogenous attention control. *Scientific Reports*, 11 (1), 2205. DOI: 10.1038/s41598-021-81775-7
17. Yadav, S., & Chakraborty, P. (2023). Ability of 4- to 6-year-old children to learn novel words from digital media. *Clinical Pediatrics*, 62(9), 99228231157541. DOI: 10.1177/0009922823115754

INTENSITY OF INTERACTION WITH MOBILE DEVICES AND DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES IN 6–7 YEAR-OLD CHILDREN

O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Today, mobile devices (MD) are actively used in the family and preschool practice. Studying the impact of gadgets on the development of cognitive functions of a preschool child is necessary in order to understand the hygienic standardization and control in matters of organizing children's activities.

The purpose of the article is to study the impact of the intensity of interaction with MD on the development of individual properties of attention in children aged 6–7.

Methodology (methods and materials). The research methodology consists of the analysis and generalization of research works of foreign and Russian scientists recognized by the scientific community; empirical research methods: survey, and experiment.

Research results. Parents of children are aware of the need to control the duration of children's interaction with MD, but most of them do not exercise such control. Children with low intensity of interaction with MD have better developed properties of attention such as: stability, concentration, and productivity of attention, as well as attentiveness when carrying out activities where the initial information is presented to the child by ear. In the group of children with high intensity of interaction with MD, the properties of switching and distribution of attention are better developed. No reliable differences were found in children in the studied groups for such attention properties as volume and selectivity.

Conclusion. Intensive interaction of preschool children with MD can lead to deficiencies in attention properties, which are of great importance for the implementation of educational activities in the 1st grade.

Keywords: mobile devices, devices, preschool children, voluntary attention, attentiveness based on the visual and auditory analyzer, attention properties: volume, stability, switching, distribution, concentration, productivity.

Verbianova, Olga M. – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4948-0012>; e-mail: verbianova@kspu.ru

References

1. Alyokhin, A.N., & Pultsina, K.I. (2020). The impact of information technology on children's cognitive development: A review of current research. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii* [Human Psychology in Education], 2 (4), 366–371. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-kognitivnoe-razvitie-detey-obzor-sovremennyh-issledovaniy> (access date: 23.08.2024).
2. Almazova, O.V., Buhalenkova, D.A., & Veraksa, A.N. (2016). Arbitrariness in preschool age: a comparative analysis of different approaches and diagnostic tools. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 4 (24), 14–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvolnost-v-doshkolnom-vozhraze-sravnitelnyy-analiz-razlichnyh-podhodov-i-diagnosticheskogo-instrumentariya> (access date: 23.08.2024).
3. Belousova, M.V., Karpov, A.M., & Utkuzova, M.A. (2014). Influence of gadgets on communication, socialization and speech development in infants and preschool children. *Prakticheskaya medicina* [Practical medicine], 9 (85), 108–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gadzhetov-na-razvitie-kommunikatsii-sotsializatsii-i-rechi-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozhrasta/viewer> (access date: 23.08.2024).
4. Bortsova, M.V., & Nekrasov, S.D. (2017). Parents' attitudes towards preschoolers' use of electronic gadgets. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Man. Community. Management], 18 (3), 69–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-roditeley-k-ispolzovaniyu-doshkolnikom-elektronnyh-gadzhetov> (access date: 23.08.2024).

5. Bortsova, M.V., & Nekrasov, S.D. (2020). The influence of organized classes using electronic gadgets on the development of initial forms of responsibility in preschoolers. *Gumanitarnye nauki* [Humanities], 3 (51), 162–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-organizovannyh-zanyatij-s-ispolzovaniem-elektronnyh-gadzhetov-na-razvitie-nachalnyh-form-otvetstvennosti-doshkolnika> (access date: 23.08.2024).
6. GavriloVA, I.V., & Zarifzjanova, G.N. (2017). A study of the influence of memory and attention on the success of educational activities of adolescent children. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya* [Science and Education: New Time], 4 (21), 85–87. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29931246_35217416.pdf (access date: 23.08.2024).
7. Gorobets, E.A., Gamirova, R.G., Shirladze, A.V., Prusakov, V.F., & Volgina, S.Ya. (2021). Features of cognitive development in children of early and preschool age using gadgets. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii* [Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics], 66 (5), 163–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnogo-razvitiya-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-ispolzuyuschih-gadzhety> (access date: 23.08.2024).
8. Semenova, L.Ye., & Semenova, V.Ye. (2020). Features of the general learning ability of 6–7 year old children – active users of electronic gadgets. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [System Psychology and Sociology], 1 (33), 38–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obschey-sposobnosti-k-ucheniyu-6-7-letnih-detey-aktivnyh-polzovateley-elektronnyh-gadzhetov/viewer> (access date: 23.08.2024).
9. Smirnova, E.O., Matushkina, N.Yu., & Smirnova, S.Yu. (2018). Virtual reality in early and preschool childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 23 (3), 42–53. URL: <https://cyberpsy.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-rannem-i-doshkolnom-detstve/> (access date: 23.08.2024).
10. Cheung, C.H., Mason, L., & Smith, T.J. (2021). Longitudinal touchscreen use across early development is associated with faster exogenous and reduced endogenous attention control. *Scientific Reports*, 11 (1), 2205. DOI: 10.1038/s41598-021-81775-7
11. Green, C.S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22, 6, R197–R206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.02.012> (access date: 23.08.2024).
12. Konok, V., Peres, K., Bunford, N., & Ferdinandy, B. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 120 (8), 106758. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106758
13. Kulakci-Altintas, H. (2020). Technological device use among 0–3 year old children and attitudes and behaviors of their parents towards technological devices. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 55–61. DOI: 10.1007/s10826-019-01457-x
14. Lawrence, A., & Choe, D.E. (2021). Mobile media and young children’s cognitive skills: A Review. *Acad Pediatr*, 1, 1876–2859. DOI: 10.1016/j.acap.2021.01.007
15. Nikolaeva, E.I., & Isachenkova, M.L. (2022). The use of gadgets by children under four years old: Evidence from parents. *Comprehensive Child Studies*, 4 (1), 32–53. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53>
16. Portugal, A.M., Bedford, R., Cheung, C.H., Mason, L., & Smith, T.J. (2021). Longitudinal touchscreen use across early development is associated with faster exogenous and reduced endogenous attention control. *Scientific Reports*, 11 (1), 2205. DOI: 10.1038/s41598-021-81775-7
17. Yadav, S., & Chakraborty, P. (2023). Ability of 4- to 6-year-old children to learn novel words from digital media. *Clinical Pediatrics*, 62 (9), 99228231157541. DOI: 10.1177/0009922823115754

УДК 159.9.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Ю.В. Кулинич (Красноярск, Россия)

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В современном быстро изменяющемся мире, где стресс, напряжение и тревога стали неотъемлемой частью жизни, особенно важным становится вопрос психологического благополучия населения. К тому же возрастной период средней зрелости сталкивает человека с различными вызовами: личностными, профессиональными, семейными, материальными и пр. В статье рассматриваются результаты исследования уровня психологического благополучия в период средней зрелости. Описаны наиболее значимые параметры, оказывающие влияние на уровень психологического благополучия в исследуемый возрастной период.

Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научных отечественных и зарубежных подходов, описывающих компоненты и феноменологию психологического благополучия, представленных в трудах Н. Брэдбёрна, Ш. Бюлера, А. Вотермана, У. Джеймса, Э. Динера, Э.Л. Дисси, А.А. Кроника, Л.В. Куликова, Г. Олпорта, Р.М. Райана, К. Рифф, К. Роджерса, П.П. Фесенко, М. Чиксентмихайи, Р.М. Шамионова, Т.Д. Шевеленковой, Э. Эриксона, К.-Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш.М. Ягоды, О.Ю. Зотовой и др. При рассмотрении подходов к исследованию возрастного периода средней зрелости мы опирались на труды таких ученых, как Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьев, П. Балтес, Д. Бромлей, Ш. Бюлер, Л.А. Головей, С. Кесслер, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Моргун, Е.Ф. Рыбалко, Е.Т. Соколова, Е.Л. Солдатова, Е.И. Степанова, Н.Ю. Ткачева, А.В. Толстых, Р.Д. Хэвиг-Херст, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.

В пилотном исследовании приняли участие 54 человека в возрастном периоде 36–46 лет, из них 15 % мужчин и 85 % женщин, средний возраст составил 38 лет. Для выявления актуального уровня психологического благополучия у респондентов применялись опросник для изучения степени удовлетворенности своим функционированием в различных сферах И. Колера¹, опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [Шевеленкова, Фесенко, 2005], тест на удовлетворенность жизнью Н.Н. Мельниковой², тест смысловых ориентаций (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева³, опросник качества жизни SF-36 [Ware Jr, Sherbourne, 1992], анкета кандидата на участие в группе психологического консультирования, включающая в себя блок вопросов по модусам жизни Р.М. Шамионова⁴.

Статистическая обработка данных производилась при помощи расчета первичных описательных статистик и корреляционного анализа по Пирсону. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы SPSSStatistics 22.0.

Результаты. В ходе исследования выделены и описаны характеристики и проявления позитивного функционирования индивида в период средней зрелости. Анализ результатов диагностики показал наиболее значимые параметры неудовлетворенности респондентов: позитивные отношения, управление средой, разочарование в жизни, ролевое психологическое функционирование, цели в жизни и баланс аффекта.

Также мы получили несколько фокусов внимания, на которые будем опираться при дальнейшем анализе и разработке программы группового психологического консультирования. Это сфера взаимоотношений и способность выстраивать близкие, позитивные отношения, сфера смыслов, ценностей и целей, а также сфера отношений с самим собой, веры в себя и в свой потенциал. Ценностно-смысловая сфера и удовлетворенность жизнью являются важными факторами, влияющими на психологическое благополучие,

¹ Клиническая психология: учебник для студ. мед. вузов и ф-тов клинической психологии / Абабков В. А. и др.; под ред. Б.Д. Карвасарского. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Питер, 2011. 861 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002957014> (дата обращения: 08.09.2024).

² Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с. URL: [https://dl.libcats.org/genesis/364000/4272904bc59d1319600e669cd701bfea/_as/\[Melnikova_N.N.\]_Diagnostika_socialno-psihologiche\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/364000/4272904bc59d1319600e669cd701bfea/_as/[Melnikova_N.N.]_Diagnostika_socialno-psihologiche(libcats.org).pdf) (дата обращения: 08.09.2024).

³ Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006. 18 с. URL: <https://studfile.net/preview/3495835/> (дата обращения: 08.09.2024).

⁴ Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003412310> (дата обращения: 08.09.2024).

физическое и психологическое здоровье имеет высокую взаимосвязь с уровнем благополучия. Таким образом, поддержание баланса между физическим и психологическим здоровьем является ключом к общему благополучию и качеству жизни. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы, жизненных целей, отношений с людьми, удовлетворенности жизнью и самопринятием в исследуемой возрастной группе представляет собой сложную и многогранную структуру, где каждый элемент влияет на другие.

В ходе исследования мы определили мишени работы для групповых психологических консультаций: система смыслов, ценностей и целей, отношения с самим собой, отношения с окружающими и отношения с жизнью.

Заключение. В период средней зрелости многие люди начинают переосмысливать свои ценности и приоритеты, что напрямую связано с формированием жизненных целей. Осознание того, что действительно важно, позволяет установить более значимые и глубокие отношения с окружающими, что, в свою очередь, способствует повышению уровня удовлетворенности жизнью. Способность принимать себя таким, какой есть, открывает путь к искренним и доверительным отношениям с другими, что создает ощущение принадлежности и поддержки. Таким образом, гармония между ценностями, целями и отношениями может значительно увеличить общее чувство удовлетворенности жизнью, помогая людям в этом возрасте находить баланс и уверенность в своих жизненных выборах. Это, в свою очередь, оказывает влияние и на общее состояние физического и психологического здоровья, повышает уровень психологического благополучия в целом. Таким образом, выявив ключевые параметры и их взаимосвязи, мы получили основу для разработки программы группового психологического консультирования, направленного на повышение уровня психологического благополучия в период средней зрелости.

Ключевые слова: психологическое благополучие, период средней зрелости.

Кулинич Юлия Валерьевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: skv.9429@yandex.ru

Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN-код: 8787-9993; AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

Постановка проблемы. Термин «психологическое благополучие» впервые сформировался в 60–70-е гг. XX в. Появление интереса к психологическому благополучию в то время обусловлено сложившейся в современном обществе системой приоритетов, их направленностью на повышение качества жизни и развития культуры потребления. Сегодня изучение психологического благополучия личности не только не утратило свою актуальность, но и приобрело несколько иное, еще более важное значение. Причиной тому является шквал дестабилизирующих перемен последних четырех лет, который привел человечество к тому, что счастье, благополучие, удовлетворение и комфорт стали для многих роскошью.

Цель статьи состоит в описании значимых компонентов, оказывающих влияние на уровень психологического благополучия в период средней зрелости.

Методология и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научных отечественных

и зарубежных подходов, описывающих компоненты и феноменологию психологического благополучия, представленных в трудах Н. Брэдберна, Ш. Бюлер, А. Вотермана, У. Джеймса, Э. Динера, Э.Л. Дисси, О.Ю. Зотовой [Зотова, 2017], А.А. Кроника, Л.В. Куликова, Г. Олпорта, Р.М. Райан, К. Рифф, К. Роджерса, П.П. Фесенко, М. Чиксентмихайи⁵, Р.М. Шамионова, Т.Д. Шевеленковой, Э. Эриксона, К. Юнга, Э. Эриксона, Ш.М. Яхды и др. При рассмотрении подходов к исследованию возрастного периода средней зрелости мы опирались на труды таких ученых, как Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьев, П. Балтес, Д. Бромлей, Ш. Бюлер, Л.А. Головей, С. Кесслер, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Моргун, Е.Ф. Рыбалко, Е.Т. Соколова, Е.Л. Солдатова [Солдатова, 2007], Е.И. Степанова, Н.Ю. Ткачева, А.В. Толстых, Р.Д. Хэвиг-Херст, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.

⁵ Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 464 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/331000296_Mihaj_Ciksentmihaji_Potok_Psihologia_optimalnogo_perezivania (дата обращения: 08.09.2024).

В пилотном исследовании приняли участие 54 человека в возрастном периоде 36–46 лет, из них 15 % мужчин и 85 % женщин, средний возраст составил 38 лет.

Для выявления актуального уровня психологического благополучия у респондентов применялись опросник для изучения степени удовлетворенности своим функционированием в различных сферах И. Колера, опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), тест на удовлетворенность жизнью Н.Н. Мельниковой, тест смысловых ориентаций (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева, опросник качества жизни SF-36, анкета кандидата на участие в группе психологического консультирования, включающая в себя блок вопросов по модусам жизни Р.М. Шамянова.

Статистическая обработка данных производилась при помощи расчета первичных описательных статистик и корреляционного анализа по Пирсону. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы SPSSStatistics 22.0.

Обзор научной литературы. Исследуя понятие «психологическое благополучие», мы сгруппировали существующие подходы к исследованию данного вопроса и получили следующую классификацию [Созонтов, 2006].

– Гедонистический подход. К нему относятся учения, базирующиеся на позитивных и негативных аффектах парадигмы Н. Брэдберна [Bradburn, 1969] и Э. Динера [Diener, 1999], в которых благополучие рассматривается в контексте категорий удовлетворенности/неудовлетворенности.

– Эвдемонистический подход, представленный теориями А. Вотермена и А.А. Кроника, базируется на положении о том, что главным и самым необходимым аспектом благополучия является личностный рост.

– Исследования психологического благополучия в контексте позитивного психологического функционирования личности (Д. Биррен, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Б. Ньюгартен, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон, К-Г. Юнг, М. Яхода) рассматривают психологическое благополучие в контексте

позитивной психологической жизнедеятельности личности.

– Исследования психологического благополучия личности через психофизиологическую сохранность функций (Р.М. Райан и Э.Л. Дисси) объясняют индивидуальные различия в психологическом благополучии генетическими особенностями человека. Представители этого направления первыми указали на связь между физическим здоровьем и психологическим благополучием.

– Исследования психологического благополучия как целостного переживания. Изучая феномен психологического благополучия, П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова [Шевеленкова, Фесенко, 2005] уделяют внимание субъективной самооценке человека, а также позитивной жизнедеятельности личности, полагая, что эти два фактора удачно синтезированы в теории психологического благополучия К. Рифф.

Сопоставив различные подходы к исследованию благополучия, такие как теории Л.В. Куликова, Р.М. Шамянова и У. Джеймса⁶ и пр., мы выявили, что модусный подход Р.М. Шамянова в полной мере отражает ключевые сферы жизнедеятельности, в которых индивид пытается достичь благополучия [Шамянов, Григорьева, 2014]. Включает в себя модусы: материального пополнения, личностного (смыслового) самоопределения, социального самоопределения, личностного (характерологического) благополучия, профессионального самоопределения и роста, физического (соматического) и психологического здоровья.

Вместе с тем подход К. Рифф требует особого внимания, так как она обобщила результаты работ различных авторов и составила многоуровневую модель психологического благополучия. Автор смогла интегрировать следующие подходы.

– Теории Э. Дэси, А. Маслоу, Р. Райана, К. Роджерса, К. Хорни, К-Г. Юнга, рассматривающие независимость, самодостаточность и личностный рост как главные критерии полноценного функционирования личности.

⁶ Джеймс У. Психология. М.: Гаудеамус: Акад. Проект, 2011. 316 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004951014> (дата обращения: 08.09.2024).

– Концепции А. Адлера, И. Бонивелл, М. Селигмана, Х. Фрийдмана, подчеркивающие значимость позитивных межличностных отношений для субъективного ощущения счастья и благополучия.

– Подходы И. Бонивелл, М. Селигмана⁷, Х. Фрийдмана, В. Франкла, М. Чиксентмихайи, рассматривающие поиск смысла жизни и осуществление жизненных целей как ключевые детерминанты развития личности [Нерушай, 2021].

Сама К. Рифф рассматривает психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, который отражает восприятие и оценку человеком своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей [Ryff, 2014; Ryff, Singer, 2000; Ryff, Keyes 1995; Жуковская, Трошихина, 2011]. Многомерная модель психологического благополучия, по К. Рифф, состоит из таких компонентов, как самопринятие, позитивные отношения, управление окружающей средой, жизненные цели, личностный рост, автономность [Жуковская, Трошихина, 2011; Шевеленкова, Фесенко, 2005].

Позитивное функционирование компонентов психологического благополучия, по К. Рифф, в модусах жизнедеятельности, по Р.М. Шамионову, позволяет взглянуть на вопрос психологического благополучия более расширенно. В данном исследовании мы будем опираться именно на такой взгляд и рассматривать психологическое благополучие через призму модусов жизни Р.М. Шамионова в разрезе компонентов психологического благополучия К. Рифф.

Интерес к взрослым периодам жизни человека возник в связи с появлением науки акмеологии и исследованиями, проводившимся под руководством Б.Г. Ананьева. Такие ученые, как Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьев, Д. Бромлей, М.В. Гамезо, Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко и А.В. Толстых, выделяют в основном совпадающие возрастные стадии: юность (18–23 года), молодость (23–30 лет), зрелость (30–60 лет). Анализируя развитие

личности в зрелом возрасте, Б.С. Братусь выделяет две стороны этого процесса: потребностно-мотивационную сферу личности и операционально-техническую область деятельности⁸.

В исследовательской работе мы будем опираться на подход к периодизации взрослости Е.И. Степановой⁹, базирующийся на основе определения микровозрастных интервалов психофизиологического и интеллектуального развития взрослых, а именно мы будем исследовать взрослых людей второго макропериода средней взрослости (36–46 лет).

Для выявления позитивного и негативного функционирования в период средней взрослости мы обратились к понятию «зрелая личность», поскольку исследуемый возрастной период максимально близок с данным понятием. Опираясь на труды таких ученых, как Б.Г. Ананьев, П. Балтес, С. Кесслер, А.Н. Леонтьев, Е.Т. Соколова, Е.И. Степанова, Р.Д. Хэвиг-Херст и др., мы выявили качества и проявления зрелой личности, характерные для позитивного функционирования в период средней взрослости, а также трудности и проблемы, характерные для негативного функционирования индивида.

Результаты исследования. Исследуемый в данной работе возрастной период, а именно период средней взрослости (36–46 лет), – это время полного раскрытия своего потенциала, реализации себя в профессиональной, семейной, социальной, личностной, материальной и других сферах. Индивид находится в такой социальной ситуации, где ему необходимо осознавать ответственность за содержание своей жизни перед самим собой и социумом.

Ведущей деятельностью является трудовая, профессиональная и творческая. Проявлениями кризиса в данный период жизни являются убывающие физические силы, потеря привлекательности, что негативно сказывается на самооценке

⁷ Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006523397> (дата обращения: 08.09.2024).

⁸ Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 542 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005042005> (дата обращения: 08.09.2024).

⁹ Степанова Е.И. Психология взрослых: Экспериментальная Акмеология. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та «Алетейя», 2000. 228 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000652113> (дата обращения: 08.09.2024).

и Я-концепции. Основные новообразования данного периода жизни – это продуктивность в профессиональном плане и в плане воспитания следующего поколения. В период средней взрослости происходят корректировка сложившейся системы ценностей, осмысление и переоценка жизни в целом. Индивид может осознанно, целенаправленно и своевременно осуществлять личностные перестройки, изменять иерархию мотивов, направленность и, следовательно, ситуацию развития.

На первый план выходят потребности в реализации своего творческого потенциала, преобразовании деятельности, сохранении близких отношений с родными и друзьями, передаче накопленного опыта, подготовке к спокойной и обеспеченной жизни в старости. Е.В. Бенко отмечает, что «психологическое благополучие напрямую зависит от успешности реализации возрастных задач, которые задаются социальной ситуацией развития» [Бенко, 2016, с. 4].

Неудовлетворенность актуальных потребностей, отсутствие позитивных результатов в сферах, важных для исследуемого возрастного периода, оказывает негативное влияние на психоэмоциональное состояние, вызывает неудовлетворенность.

Для выявления позитивного и негативного функционирования в период средней взрослости мы обратились к понятию «зрелая личность», поскольку исследуемый возрастной период максимально близок с данным понятием. Опираясь на труды таких ученых, как Б.Г. Ананьев, П. Балтес, С. Кесслер, А.Н. Леонтьев, Е.Т. Соколова, Е.И. Степанова, Р.Д. Хэвиг-Херст, мы определили качества и проявления зрелой личности, характерные для позитивного функционирования в период средней взрослости, а также трудности и проблемы, характерные для негативного функционирования индивида. Полученные характеристики были распределены по модусам жизни, выделенным Р. М. Шамионовым (табл.).

Позитивные и негативные проявления зрелой личности в распределении по модусам жизни Р.М. Шамионова

Positive and negative manifestations of a mature personality in the distribution according to the modes of life of R.M. Shamionov

Модус жизни по Р.М. Шамионову	Характеристики и проявления зрелой личности	Трудности и проблемы в период средней взрослости
1	2	3
Модус материального пополнения	<ul style="list-style-type: none"> – Достижение и поддержание целесообразного материального уровня; – способность переориентироваться в стратегиях материального обеспечения; – высокая степень принятия и ценности достигнутого материального уровня; – осознание и принятие личностных качеств, которые рассматриваются как условие достижений; – реалистичный взгляд на область материальных достижений 	<ul style="list-style-type: none"> – Потеря источника дохода в связи с кризисом в профессиональной сфере; – разочарование и отчаяние по поводу достигнутого материального положения, нежелание больше предпринимать усилий и что-то менять; – ощущение упущенных возможностей
Модус личностного (смыслового) самоопределения	<ul style="list-style-type: none"> – Формирование достаточного уровня самоуважения; – направленность (мотивы, интересы, убеждения, идеалы); – глубинные смысловые структуры, которые обуславливают сознание и поведение; – степень осознанности отношений к действительности; – высокая степень иерархии мотивов деятельности; – широкая система связей с миром; – самопризнание: положительная оценка своих способностей, энергии, возможностей контролировать свою жизнь, вера в свои силы 	<ul style="list-style-type: none"> – Состояние одиночества, разочарование, отчаяние, депрессия; – подверженность стрессу; – рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития, в результате чего человек может утратить смысл жизни; – кризис идентичности

Окончание табл.

1	2	3
<p>Модус социального самоопределения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Стабилизация системы социальных ролей, определение положения в обществе, укрепление социального статуса; – период расцвета семейной жизни, карьеры и творческих способностей; – реализация своего творческого потенциала, необходимость передать свой опыт другому поколению; – забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями; – гибкость и развитость социальных ролей; – стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению 	<ul style="list-style-type: none"> – Потеря влияния в социальном окружении; – потерянности в ролях в связи с появлением нового поколения; – утрата чувства «своего места»
<p>Модус личного (характерологического) благополучия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Развитое чувство ответственности за содержание своей жизни перед собой и перед другими; – потребность в заботе о других людях; – способность активно участвовать в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей; – стремление к психологической близости с другим человеком; – конструктивное решение жизненных проблем; – реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; – склонность к философским обобщениям; – способности к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; – достижение состояния мудрости (экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам); – обогащение «Я-концепции» – самоактуализация в пределах нравственных правил и личностных самооценок; – формирование индивидуального жизненного стиля 	<ul style="list-style-type: none"> – Критическое, обесценивающее отношение к своему жизненному опыту и достижениям; – ощущение, что «жизнь прошла бессмысленно, и время уже потеряно»; – избегание самоанализа, отрицание, нежелание видеть необходимость в переосмыслении и переменах; – сосредоточенность на себе, на своих потребностях, ведущее к застою
<p>Модус профессионального самоопределения и роста</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Стабилизация карьеры; – труд занимает главную позицию и становится важнейшим источником человеческих чувств; – успешная профессиональная деятельность, которая обеспечивает самоактуализацию личности 	<ul style="list-style-type: none"> – Потеря работы; – профессиональная деформация; – профессиональное разочарование (выгорание); – отсутствие продуктивности, инертность
<p>Модус физического (соматического) и психологического здоровья</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним; – в зависимости от стиля жизни и профессиональной деятельности человека некоторые физиологические функции и проявления становятся наиболее обостренными, возрастают их продуктивность, возможности и интенсивность; – благоприятное проживание кризисов, оптимальная нагрузка на тело, мозг и психику позволяют качественно стабилизировать физическое и психическое здоровье 	<ul style="list-style-type: none"> – Застой и страхи, связанные с потерей здоровья, с возможностью реализовать в этой жизни; – ухудшается общее самочувствие: зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины подходят к периоду климакса

Показанные во второй колонке характеристики зрелой личности представляют собой не что иное, как реализацию основных компонентов позитивного функционирования по К. Рифф. Степень реализованности данных качеств в жизни индивида, субъективно выражающаяся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, определяет, в свою очередь, психологическое благополучие по П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой.

Таким образом, были выявлены характеристики и проявления позитивного функционирования индивида в период средней зрелости.

В исследовании приняли участие 54 человека в возрастном периоде 36–46 лет, из них 15 % мужчин и 85 % женщин, средний возраст составил 38 лет. Большинство респондентов (86 %) имеют высшее образование, по 7 % имеют ученую степень и среднее специальное образование. Что касается уровня доходов респондентов, то у 41 %

испытуемых доходов хватает на покрытие расходов и еще остаются деньги, 30 % доходов хватает только на покрытие расходов, 19 % доходов не хватает на покрытие ежемесячных расходов и 11 % не имеют собственного заработка. Семейных респондентов – 52 %, живут в неофициальном браке – 11 %, имеют пару, но не живут вместе 7 %, и 30 % респондентов не состоят в отношениях. У 74 % испытуемых есть дети. Относительно состояния здоровья мы выяснили, что хронические заболевания имеются у 44 % респондентов.

В результате проведенного исследования было выявлено, что 11 % респондентов имеют низкий уровень психологического благополучия, 59 % – средний и 30 % испытуемых показали высокий уровень психологического благополучия. На рисунке приведено распределение группы испытуемых по уровням психологического благополучия в разрезе каждого опросника, а также со средним значением по всем шкалам.

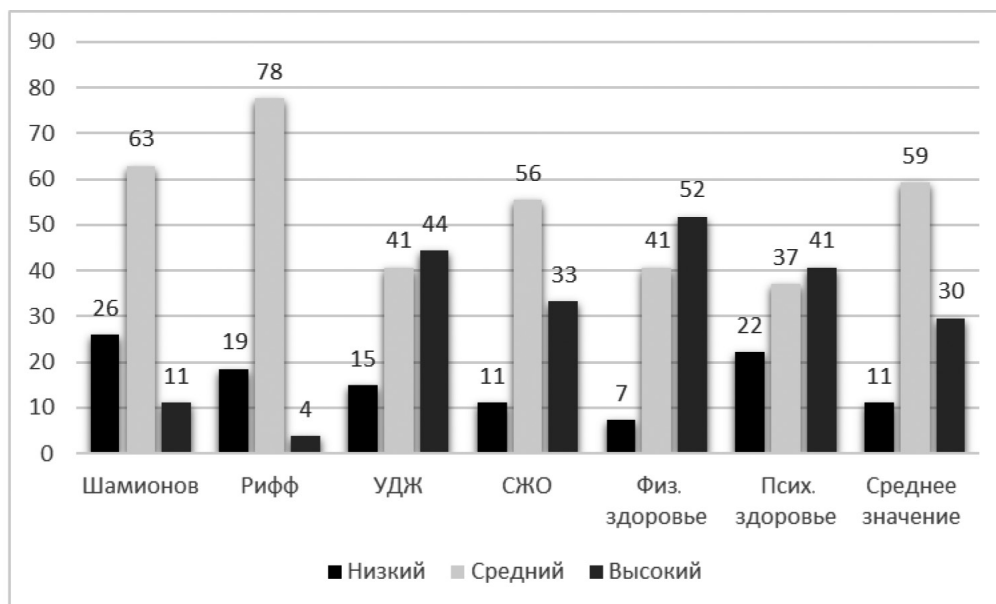


Рис. Распределение респондентов по уровням психологического благополучия, %
Fig. Distribution of respondents by levels of psychological well-being, %

Согласно результатам по опросникам УДЖ и SF-36 (физическое и психическое здоровье), большинство испытуемых имеют высокие показатели удовлетворенности, то есть при среднем значении в 30 % высокого уровня психологического благополучия 44 % удовлетворены своей жизнью, 52 % – своим физическим здоровьем

и 41 % – психическим здоровьем. При этом, по результатам опросника К. Рифф, всего 4 % респондентов имеют высокий уровень психологического благополучия.

Есть ряд ключевых параметров, по которым респонденты испытывают наибольшую неудовлетворенность: позитивные отношения,

управление средой, разочарование в жизни, ролевое психологическое функционирование, цели в жизни и баланс аффекта.

Наибольшее беспокойство у респондентов (41 %) вызывает отсутствие близких, доверительных отношений с окружающими: недостаток в проявлении теплоты, открытости и заботы, изолированность и сложность в способности поддерживать важные связи с окружающими.

Неспособность справляться с повседневными делами также занимает ведущее место среди выявленных параметров (30 %). Испытуемые переживают невозможность изменить или улучшить условия своей жизни, ощущают бессилие в управлении окружающей средой. Б.Ю. Березин отмечает, что «важной отличительной чертой психологического благополучия является гармония внутреннего мира человека с окружающей средой, а также равновесие между отдельными компонентами субъективной реальности личностного “я”» [Березин, 2018, с. 79].

Разочарование в жизни (26 %), характеризующееся переживанием отсутствия перспектив, фрустрацией ведущих потребностей, ощущением несправедливости из-за расхождения желаемого с действительным, также отмечается как значимое. Респонденты испытывают неудовлетворенность деятельностью и реализацией, ощущают отсутствие результатов и невозможность реализовать планы.

Эмоциональное состояние, выраженное низкими показателями ролевого психологического функционирования (26 %), ограничивает повседневную деятельность и выполнение работы. Такое состояние снижает скорость и качество выполняемых дел.

Отсутствие убеждений, придающих цели в жизни и чувства осмысленности жизни в целом, выявлены у 22 % испытуемых.

Результаты по шкале «баланс аффекта» (общая эмоциональная оценка себя и собственной жизни) показали, что 22 % респондентов имеют негативную самооценку, испытывают недовольство и неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, что выражается в ощущении собственной незначимости, неспособности

справляться с жизненными задачами, поддерживать позитивные отношения с окружающими, отсутствием веры в собственные силы.

Таким образом, мы получили несколько фокусов внимания, на которые будем опираться при дальнейшем анализе и учитывать при разработке программы группового психологического консультирования, направленного на повышение уровня психологического благополучия в период средней зрелости, а именно: сфера взаимоотношений и способности выстраивать близкие, позитивные отношения, сфера смыслов, ценностей и целей, а также сфера отношений с самим собой, веры в себя и в свой потенциал.

Проведя анализ корреляционных взаимосвязей, мы обнаружили, что ключевые параметры имеют довольно много сильных прямопропорциональных связей. Лишь шкала «баланс аффекта» имеет отрицательную связь с каждым из показателей, поскольку низкие и нормативные баллы по этой шкале свидетельствуют о преобладании позитивной самооценки, принятии себя, а высокие, напротив, говорят о недооценке своих способностей и умений, неверии в собственные силы, неспособности поддерживать позитивные отношения с окружением и общим недовольством собой. Таким образом, высокие баллы по шкале «баланс аффекта» соответствуют низким баллам по шкалам, относящимся к системе смыслов ($r=-0,679$, $p=0,01$), ценностей и целей ($r=-0,800$ / $r=-0,655$, $p=0,01$), удовлетворенности жизнью ($r=-0,730$, $p=0,01$), собственной личностью ($r=-0,695$, $p=0,01$) и отношениями с другими людьми ($r=-0,630$ / $r=-0,724$, $p=0,01$), состоянием здоровья ($r=-0,690$ / $r=-0,538$, $p=0,01$), а также способностью управлять средой ($r=-0,868$, $p=0,01$) и автономией ($r=-0,680$, $p=0,01$).

В ходе анализа мы выявили, что психологическое благополучие – многофакторный феномен. Так, факторы опросников СЖО и УДЖ встречаются полностью или почти полностью в каждом из ключевых показателей, с которыми мы рассматривали взаимосвязи. Следовательно, ценностно-смысловая сфера (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=0,743$, $p=0,01$) и удовлетворенность

жизнью (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=0,758$, $p=0,01$) являются важными факторами, влияющими на психологическое благополучие. Стоит отметить, что по шкалам «цели», «процесс» и «результат» опросника СЖО, представляющим собой смысловые ориентации в трех временных координатах – будущем, настоящем и прошлом, – 11 % респондентов показывают низкий уровень и примерно половина – средний, то есть испытываемые переживают отсутствие в будущем целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; ощущают низкую наполненность смыслом процесса своей жизни, отражающего настоящее, и низко оценивают продуктивность и осмысленность прожитой части жизни, что негативно сказывается на психологическом благополучии.

Схожие результаты описаны А.А. Скорыным, который делает вывод, что психологическое благополучие – многомерное психическое явление, включающее в себя ряд компонентов, и показана тесная взаимосвязь с такими составляющими, как «способность устанавливать и поддерживать доверительные отношения с окружающими» и «осознание целей своей жизни, стремление к их достижению, к личностному росту и саморазвитию» [Скорынин, 2020, с. 92].

Также довольно часто фиксируются корреляционные связи со шкалами опросника «качество жизни SF-36», то есть физическое и психологическое здоровье имеет высокую взаимосвязь с уровнем благополучия. Хорошее физическое здоровье способствует улучшению настроения и снижению уровня стресса. Хронические заболевания, боли и другие физические недуги могут негативно сказываться на психическом состоянии, вызывая депрессию, тревогу и снижение качества жизни. Психологическое благополучие, включая позитивное мышление, устойчивость к стрессу и эмоциональную стабильность, может способствовать лучшему физическому состоянию. Психологические расстройства, такие как депрессия или тревожные расстройства, могут приводить к физическим заболеваниям. Таким образом, поддержание

баланса между физическим и психологическим здоровьем является ключом к общему благополучию и качеству жизни.

Помимо этого, значительная и часто встречающаяся связь ключевых параметров проследживается со шкалами «самопринятие» (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=0,824$, $p=0,01$), «управление средой» (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=0,866$, $p=0,01$), «разочарование в жизни» (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=0,739$, $p=0,01$) и «баланс аффекта» (связь со средним уровнем психологического благополучия по Рифф: $r=-0,885$, $p=0,01$). В работе С.С. Савенышевой, М.Д. Петраша и О.Ю. Стрижицкой также была выявлена тесная взаимосвязь психологического благополучия с удовлетворенностью жизнью, «самопринятием» и «позитивными отношениями» [Савенышева, Петраш, Стрижицкая, 2017]. Таким образом, взаимосвязь ценностно-смысловой сферы, жизненных целей, отношений с людьми, удовлетворенности жизнью и самопринятием в исследуемой возрастной группе представляет собой сложную и многогранную структуру, где каждый элемент влияет на другие.

Выводы

1. Резюмируя результаты исследования, заметим, что психологическое благополучие – многофакторный феномен. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы, жизненных целей, отношений с людьми, удовлетворенности жизнью и самопринятием в исследуемой возрастной группе представляет собой сложную и многогранную структуру, где каждый элемент влияет на другие.

2. Ключевыми параметрами, способствующими переживанию психологического благополучия в период средней зрелости, можно считать систему смыслов, ценностей и целей, отношения с самим собой, с окружающими и с жизнью.

3. Выделен ряд параметров, по которым респонденты возраста средней зрелости испытывают наибольшую неудовлетворенность:

позитивные отношения, управление средой, разочарование в жизни, ролевое психологическое функционирование, цели в жизни и баланс аффекта.

4. Основными мишенями работы в ходе группового психологического консультирования, направленного на повышение уровня психологического благополучия в период средней взрослости, должны стать сфера взаимоотношений и способности выстраивать близкие, позитивные отношения, сфера смыслов, ценностей и целей, а также сфера отношений с самим собой, веры в себя и в свой потенциал.

Заключение. В исследуемый период жизни многие люди начинают переосмысливать свои ценности и приоритеты, что напрямую связано с формированием жизненных целей. Осознание того, что действительно важно, позволяет установить более значимые и глубокие отношения с окружающими, что, в свою очередь, способствует повышению уровня удовлетворенности

жизнью. Когда человек принимает себя таким, какой он есть, это открывает путь к искренним и доверительным отношениям, что создает ощущение принадлежности и поддержки. Таким образом, гармония между ценностями, целями и отношениями может значительно увеличить общее чувство удовлетворенности жизнью, помогая людям в этом возрасте находить баланс и уверенность в своих выборах, что, в свою очередь, оказывает влияние и на общее состояние физического и психологического здоровья. В совокупности вышеперечисленного повышается уровень психологического благополучия в целом.

Опираясь на итоги исследования, мы, во-первых, точно выявили ключевые параметры и взаимосвязи шкал. Во-вторых, определили мишени работы для групповых психологических консультаций: система смыслов, ценностей и целей, отношения с самим собой, с окружающими и с жизнью.

Библиографический список

1. Бенко Е.В. Психодиагностика структуры субъективного благополучия // Мир науки. 2016. Т. 4, № 4. С. 1–9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN416.pdf> (дата обращения: 08.09.2024).
2. Берзин Б.Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 4 (180). С. 74–81. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/65965/1/iurp-2018-180-09.pdf> (дата обращения: 08.09.2024).
3. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16331526> (дата обращения: 08.09.2024).
4. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29153177_48998391.pdf (дата обращения: 08.09.2024).
5. Нерушай А.И. Психологическое благополучие людей пожилого возраста // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 1. С. 128–141. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 08.09.2024).
6. Савенышева С.С., Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю. Удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие и удовлетворенность браком в период взрослости // Мир науки. 2017. Т. 5, № 1. С. 1–9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PSMN117.pdf> (дата обращения: 08.09.2024).
7. Скорынин А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 87–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 08.09.2024).

8. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105–114. URL: <http://lib.mgppu.ru/oracuni-code/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:157928/Source:default#> (дата обращения: 08.09.2024).
9. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004073005> (дата обращения: 08.09.2024).
10. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности: монография. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2014. 194 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007979247> (дата обращения: 08.09.2024).
11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129. URL: <https://studfile.net/preview/2976755/page:16/> (дата обращения: 08.09.2024).
12. Bradburn, N. (1969). The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co. URL: https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdfs/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf (access date: 08.09.2024).
13. Diener, E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. E. Diener, E. Suh, R.E. Lucas, H.L. Smith. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302. URL: https://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf (access date: 08.09.2024).
14. Ryff, C.D. (1995). The structure of psychological well-being revisited / Ryff C.D., Keyes C.L. M. *Journ. Pers. Soc. Psychol.*, 69 (4), 719–727. URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/11/830.pdf> (access date: 08.09.2024).
15. Ryff, C.D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83 (1), 10–28. DOI: 10.1159/000353263. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1159/000353263> (access date: 08.09.2024).
16. Ryff, C. Singe, B. (2000, February). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1): 30–44. DOI: 10.1207/S15327957P-SPR0401_4. URL: [https://\(PDF\)InterpersonalFlourishing:APositiveHealthAgendafortheNewMillennium\(researchgate.net\)](https://(PDF)InterpersonalFlourishing:APositiveHealthAgendafortheNewMillennium(researchgate.net)) (access date: 08.09.2024).
17. Ware Jr, J.E. (1992, Jun.). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. J.E. Ware Jr, C.D. Sherbourne. *Medical Care*, 30 (6), 473–483. URL: <https://www.sobtell.com/images/questions/1505632884-ConceptualFrameworkandItemSelectionSF36.pdf> (access date: 08.09.2024).

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN MIDDLE ADULTHOOD

Yu.V. Kulinich (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The problem and the goal. This article examines the results of a study on the level of psychological well-being during middle adulthood. It describes the most significant parameters influencing psychological well-being in this age period. In today's world, where stress and tension have become an integral part of life, the question of the population's psychological well-being becomes especially important. Additionally, the age period of middle adulthood confronts individuals with various challenges: personal, professional, familial, material, etc.

The theoretical and methodological foundation of the research is based on both domestic and foreign scientific approaches describing the components and phenomenology of psychological well-being, as presented in the works of N. Bradburn, E. Diener, A. Waterman, A.A. Kronik, K. Rogers, G. Allport, C. Jung, E. Erikson, S. Bühler, M. Jahoda, R.M. Ryan, E.L. Deci, K. Riff, W. James, M. Csikszentmihalyi, P.P. Fesenko, T.D. Shevelev, L.V. Kulikova, R.M. Shamionov, etc. Approaches to the study of the middle adulthood period rely on the works of scholars such as E.L. Soldatova, E. Erikson, S. Bühler, G.S. Abramova, B.G. Ananiev, D. Bromley, M.V. Gamezo, L.A. Golovey, E.F. Rybalka, A.V. Tolstykh, V.F. Morgun, N.Y. Tkacheva, D.B. Elkonin, E.I. Stepanova, S. Kessler, A.N. Leontiev, E.T. Sokolova, P. Baltes, R.D. Havig-Hurst, etc.

The study involved 54 participants aged between 36–46 years, consisting of 15 % men and 85 % women, with an average age of 38 years. To identify the current level of psychological well-being among respondents, a diagnostic complex was chosen and conducted: the Koler's questionnaire for assessing satisfaction with functioning in various spheres¹, the "Psychological Well-Being Scale" by K. Riff (adapted by T.D. Shevelev and P.P. Fesenko) [Shevelev, Fesenko, 2005], the Life Satisfaction Test by N.N. Melnikova², the Meaning-in-Life Orientations Test (MLOT) adapted by D.A. Leontiev³, the SF-36 quality of life questionnaire [Ware Jr, Sherbourne, 1992], and a candidate questionnaire for participation in a psychological counseling group, which included a block of questions on life modalities by R.M. Shamionov⁴.

Statistical data processing was carried out using mathematical statistics and Pearson correlation analysis, including mean analysis. Statistical indicators were computed with the help of the SPSS Statistics 22.0 software.

Results. The research highlighted and described characteristics and manifestations of positive functioning in individuals during middle adulthood. The analysis of diagnostic results revealed the most significant parameters of dissatisfaction among respondents: positive relationships, environment management, life disillusionment, role psychological functioning, life goals, and affect balance.

We also identified several focal areas for further analysis and the development of a group psychological counseling program. These include the sphere of relationships and the ability to establish close, positive connections, the sphere of meanings, values, and goals, as well as the sphere of self-relationship, self-belief, and personal potential. The value-meaning sphere and life satisfaction are crucial factors influencing psychological well-being, with physical and psychological health showing a strong correlation with the level of well-being. Thus, maintaining a balance between physical and psychological health is key to overall well-being and quality of life. The interrelationship of value-meaning spheres, life goals, relationships with people, life satisfaction, and self-acceptance in the studied age group forms a complex and multifaceted structure where each element influences the others.

Through diagnostic research, we pinpointed key parameters and interrelations of scales, as well as identified targets for group psychological consultations: the system of meanings, values, and goals; relationships with oneself; relationships with others; and relationships with life.

¹ Karvasarsky B.D. Ababkov, V.A. (2011). *Klinicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov meditsinskikh vuzov i fakultetov klinicheskoy psikhologii* [Clinical Psychology: Textbook for Students of Medical Universities and Clinical Psychology Departments]. 4th ed. Moscow. URL: <https://search.rsl.ru/record/01002957014> (accessed on: 08.09.2024).

² Melnikova, N.N. (2004). *Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti: uchebnoye posobie* [Diagnostics of Social-Psychological Adaptation of the Individual: Training Manual]. Chelyabinsk. URL: [https://dl.libcats.org/genesis/364000/4272904bc59d1319600e669cd701bfea/_as/\[Melnikova_N.N.\]_Diagnostika_socialno-psihologiche\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/364000/4272904bc59d1319600e669cd701bfea/_as/[Melnikova_N.N.]_Diagnostika_socialno-psihologiche(libcats.org).pdf) (accessed on: 08.09.2024).

³ Leontiev, D.A. (2006). *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of Life Meaning Orientations (LMO)]. 2nd ed. Moscow. URL: <https://studfile.net/preview/3495835/> (accessed on: 08.09.2024).

⁴ Shamionov, R.M. (2008). *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Subjective Well-Being of the Individual: Psychological Picture and Factors]. Saratov. URL: <https://search.rsl.ru/record/01003412310> (accessed on: 08.09.2024).

Conclusion. During middle adulthood, many individuals begin to reassess their values and priorities, directly related to the formation of life goals. Realizing what truly matters allows for the establishment of more significant and deeper relationships with others, which in turn enhances life satisfaction. When a person accepts themselves as they are, it opens the way to sincere and trusting relationships, creating a sense of belonging and support. Thus, harmony between values, goals, and relationships can significantly increase the overall sense of life satisfaction, helping individuals in this age group find balance and confidence in their choices. This, in turn, affects the overall state of physical and psychological health. In conjunction with the above, this increases the level of psychological well-being as a whole. Therefore, identifying key parameters and interrelations of scales, as well as defining targets for work, provides the foundation for developing a group psychological counseling program aimed at enhancing psychological well-being during middle adulthood.

Keywords: *psychological well-being, middle adulthood.*

Kulinich, Yulia V. – Master’s student at the Department of Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: skv.9429@yandex.ru

Safonova, Marina V. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0002-7925-274X; SPIN code: 8787-9993; AuthorID: 430620; e-mail: marina.safonova@mail.ru

References

1. Benko, E.V. (2016). Psychodiagnostics of the Structure of Subjective Well-Being. *Internet-zhurnal “Mir nauki”* [Online Journal “World of Science”], 4 (4), 1–9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN416.pdf> (access date: 08.09.2024).
2. Berzin, B.Yu. (2018). Psychological Well-Being of the Individual: On the Essence of the Concept. *Izvestiya Ural’skogo federal’nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul’tury* [Proceedings of the Ural Federal University. Series 1, Problems of Education, Science and Culture], 24 (4(180)), 74–81. URL: <https://elar.ufu.ru/bitstream/10995/65965/1/iurp-2018-180-09.pdf> (access date: 08.09.2024).
3. Nerushai, A.I. (2021). Psychological Well-Being of Older Adults. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie»* [Bulletin of RGGU. Series “Psychology. Pedagogy. Education”], 1, 128–141. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (access date: 08.09.2024).
4. Savenyisheva, S.S., Petrash, M.D., Strizhitskaya, O.Yu. (2017). Life Satisfaction, Psychological Well-Being and Marital Satisfaction in Adulthood. *Internet-zhurnal “Mir nauki”* [Online Journal “World of Science”], 5 (1), 1–9. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PSMN117.pdf> (access date: 08.09.2024).
5. Shaminov, R.M., Grigorieva, M.V. (2014). *Psikhologiya sub’ektivnogo blagopoluchiya i sotsial’noy adaptatsii lichnosti: [monografiya]*. [Psychology of Subjective Well-Being and Social Adaptation of the Individual: [Monograph]]- Saratov. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007979247> (access date: 08.09.2024).
6. Shevlenenko, T.D., Fesenko, P.P. (2005). Psychological Well-Being of the Individual (Overview of Concepts and Research Methods). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], 3, 95–129. URL: <https://studfile.net/preview/2976755/page:16/> (access date: 08.09.2024).
7. Skorinin, A.A. (2020). On the Question of the Structure of Psychological Well-Being of the Individual. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology], 2, 87–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti> (access date: 08.09.2024).
8. Soldatova, E.L. (2007). *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti: monografiya*. [Structure and Dynamics of the Normative Crisis of Transition to Adulthood: Monograph]. Chelyabinsk. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004073005> (access date: 08.09.2024).

9. Sozontov, A.E. (2006). Hedonistic and Eudaimonic Approaches to the Problem of Psychological Well-Being. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 4, 105–114. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:157928/Source:default#> (access date: 08.09.2024).
10. Zhukovskaya, L.V., Troshikhina, E.G. (2011). Scale of Psychological Well-Being by K. Ryff. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 32 (2), 82–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16331526> (access date: 08.09.2024).
11. Zotova, O.Yu. (2017). *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti: monografiya* [Psychological Well-Being of the Individual: Monograph]. Yekaterinburg. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29153177_48998391.pdf (access date: 08.09.2024).
12. Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co. URL: https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdfs/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf (access date: 08.09.2024).
13. Diener, E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. E. Diener, E. Suh, R.E. Lucas, H.L. Smith. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302. URL: https://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf (access date: 08.09.2024).
14. Ryff, C.D. (1995). The structure of psychological well-being revisited / Ryff C.D., Keyes C.L.M. *Journ. Pers. Soc. Psychol.*, 69 (4), 719–727. URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/11/830.pdf> (access date: 08.09.2024).
15. Ryff, C.D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83 (1), 10–28. DOI: 10.1159/000353263. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1159/000353263> (access date: 08.09.2024).
16. Ryff, C. Singe, B. (2000, February). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1): 30–44. DOI: 10.1207/S15327957P-SPR0401_4. URL: [https://\(PDF\)InterpersonalFlourishing:APositiveHealthAgendafortheNewMillennium\(researchgate.net\)](https://(PDF)InterpersonalFlourishing:APositiveHealthAgendafortheNewMillennium(researchgate.net)) (access date: 08.09.2024).
17. Ware Jr, J.E. (1992, Jun.). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. J.E. Ware Jr, C.D. Sherbourne. *Medical Care*, 30 (6), 473–483. URL: <https://www.sobtell.com/images/questions/1505632884-ConceptualFrameworkandItemSelectionSF36.pdf> (access date: 08.09.2024).

УДК 372.881.161.1

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНДОНЕЗИИ¹

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

Е.В. Осетрова (Красноярск, Россия)

И.В. Ревенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Индонезия – активно развивающаяся страна Азиатско-Тихоокеанского региона, привлекательный партнер на международной арене. Бурное экономическое развитие, рост интереса к взаимодействию с Россией в плане сотрудничества в области бизнеса, туризма и культуры обусловил интерес индонезийцев к изучению русского языка.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель соизучения русского языка и культуры в поликультурной образовательной среде и организационно-педагогические условия ее реализации как средства мотивации к изучению русского языка на примере Индонезии.

Методология исследования. Разработка модели соизучения русского языка и русской культуры предполагает оперирование несколькими базовыми понятиями: «сознание» как способность человека отражать и осмысливать действительность; «русское языковое сознание», предопределяющее «специфику русского культурного пространства» (В.В. Красных); «картина мира» как глобальный образ мира, отражающего исторический опыт человека и его современные представления, его культуру; «языковая картина мира как зафиксированная в языке и специфическая для всякого национального языкового коллектива схема восприятия и «обработки» действительности.

Особое место в обосновании методологии предпринятого исследования занимают труды М.М. Бахтина, акцентировавшего внимание на динамике культурного развития как важнейшей характеристике взаимодействия культур и поликультурной коммуникации.

Результаты и обсуждение. С учетом результатов теоретического анализа и педагогического опыта обучения РКИ предложена методологическая модель, в основании которой находится условный лингвистический треугольник «русский язык – речь (коммуникация) – текст», демонстрирующий научную плодотворность идеи соизучения русского языка и культуры в поликультурной образовательной среде, а кроме того, позволяющий увидеть и осмыслить содержательную, функциональную и методическую взаимосвязь двух этих феноменов.

Выводы. Динамическая функциональная модель соизучения русского языка и культуры, необходимая для реализации эффективного подхода к обучению русскому языку как иностранному индонезийских граждан и способствующая усвоению ими идеи о культурной наполненности языка, сконструирована на основе триады: «русский язык – речь (коммуникация) – текст».

Ключевые слова: соизучение русского языка и культуры, Индонезия, мотивация, поликультурное образование, модель, языковая картина мира, культуруноносный материал, организационно-педагогические условия.

Васильева Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1091-4829>; SPIN 6688-8259; e-mail: vasileva@kspu.ru

Осетрова Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; Scopus Author ID: 76652; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2894-2254>; e-mail: osetrova@yandex.ru

Ревенко Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8696-7048>; e-mail: inna.revenko@mail.ru

¹ Исследование выполнено по проекту «Создание и развитие поликультурной цифровой образовательной среды в странах Азиатско-Тихоокеанского региона как средства мотивации к изучению русского языка на примере Республики Индонезия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00017-24-02.

Постановка проблемы. В связи с бурным развитием межнационального и межкультурного общения в последние десятилетия был переосмыслен процесс иноязычного образования и созданы различные теоретические модели поликультурного обучения. Среди них исследователи называют «концепции многокультурного образования Г.Д. Дмитриева, поликультурного образования Л.Л. Супруновой, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, мультикультурного образования А.В. Шафриковой, концепции воспитания культуры межнационального общения З.Т. Гасанова, воспитания национального сознания и межэтнической толерантности В.Х. Абэяна, Д.В. Зиновьева, З.Ф. Мубиновой и др.» [Гурулева, 2008, с. 95].

Попытки анализа имеющихся моделей соизучения языка и культуры предпринимались неоднократно. В частности, Н.В. Соковнина, обратившись к анализу различных подходов к разработке концепций поликультурного образования, выделила три, на ее взгляд, основных: аккультурационный, диалоговый и социально-психологический [Соковнина, 2004].

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель соизучения русского языка и культуры в поликультурной образовательной среде и организационно-педагогические условия ее реализации как средства мотивации к изучению русского языка на примере Индонезии.

Методология исследования. На базе теоретического обобщения опыта предыдущих лет обучения РКИ как соизучения русского языка и культуры в поликультурной образовательной среде предпринята попытка создания модели на основе условного лингвистического треугольника, вершины которого образует триада «русский язык – речь (коммуникация) – текст», а соизучение языка и культуры обретает свою динамику в режиме активной учебной деятельности, позволяя отвечать на важные вопросы: «Как устроен язык?», «Как описывается действительность?» и «Как организовано общение?» – с отсылкой к национальной компоненте (рис. 2).

Разработка организационно-педагогических условий реализации динамической функ-

циональной модели, используемой при изучении языковой универсалии «Гендер и культура», предполагается на основе лингвокультурологического анализа языковых единиц в двух языках и культурах в условиях Индонезии.

Обзор литературы. Современными педагогами и лингвистами в России отдается приоритет диалоговому подходу, воплощающему основной принцип поликультурного образования, в основе которого лежат идеи гуманитарной ценности диалога как наиболее продуктивного способа коммуникации, связанные с именами Платона, Аристотеля, Фомы Аквинского, Николая Кузанского, Леонардо да Винчи, межкультурного диалога, провозглашенного философами эпохи Просвещения – Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Гердером, И. Кантом. Рассматривая значение идеи диалогичности культур, О.А. Коваленко в диссертационном исследовании «Диалогичность русской национальной культуры» отмечает труды таких крупных русских мыслителей, как Н.А. Бердяев («О культуре»), К.Н. Леонтьев («Восток, Россия и Славянство»), Г.В. Плеханов («О так называемых религиозных исканиях в России»), В.С. Соловьев («Византизм и Россия»), Н.Я. Данилевский («Россия и Европа») и др. Особое место в этом ряду занимают исследования М.М. Бахтина, акцентировавшего внимание на динамике культурного развития как важнейшей характеристике взаимодействия культур².

Так, М.М. Бахтин определяет культуру через диалог: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимобогащаются» [Бахтин 1986, с. 354].

В межкультурной образовательной практике выдающийся психолог и психолингвист

² Коваленко О.А. Диалогичность русской национальной культуры: дис. ... канд. философ. наук / ФГАОУВО Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2017. 158 с. URL: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/dialogichnost-russkoj-nacionalnoj-kultury.html> (дата обращения: 22.09.2024).

А.А. Леонтьев предлагает основываться на трех принципах: коммуникативном, когнитивном и личностном. Формула «Под именем языка мы преподаем культуру!», имеющая большой эмоциональный заряд, конкретизирована в положении о том, что «Культурную специфику общности, язык которой мы преподаем, составляет в большей мере система смысловых единиц, конструирующая образ мира и выступающая в деятельности как ориентировочная основа, нежели система речевого реагирования или речепорождения. Этот образ мира построен не из вербальных, а скорее из предметных значений. И на уроке языка мы призваны построить у учащихся новый образ мира или внести необходимые исправления в старый. Мы не должны преподавать язык» [Леонтьев, 1996, с. 44].

В отечественной лингводидактике при описании проблемы соизучения языка и культуры утвердились такие термины, как «кросскультурный диалог», «межкультурная коммуникация», лингвострановедение, лингвокультурология, картина мира (КМ), концептуальная картина мира (ККМ), языковая картина мира (ЯКМ), содержание которых основано на понимании диалога культур.

Наиболее активным исследователем проблем соизучения языка и культуры в конце XX – начале XXI в. явилась Т.Л. Гурулева. Ее перу принадлежат несколько статей, монографии, диссертация, посвященные теоретической модели соизучения языка и культуры, демонстрирующей установку на постижение иностранного языка и культуры через призму родного языка и культуры. Таким образом, по мнению исследователя, возникает диалог культур, отражающих свои основные концепты в языке.

В статье «Основополагающие принципы процесса организации соизучения языка и культуры в системе поликультурной модели высшего языкового образования» Т.Л. Гурулева формулирует основные проблемы, возникающие на этой почве:

1. В большинстве случаев в теории соизучения языка и культуры реализуются подходы к изучению иностранного языка и изучению культуры страны изучаемого языка отдельно. Автор отмечает отдельные попытки объединить

принципы в рамках соизучения языка и культуры. В частности, в работах Г.В. Елизаровой предлагается следовать принципу «культурно связанного изучения иностранного и родного языков»³, в работах В.В. Сафоновой – принципу «соизучения языка и культуры» [Сафонова, 1996], в трудах А.Н. Щукина – принципу «межкультурного взаимодействия»⁴.

2. Выделяемые принципы ориентированы в основном на методические и дидактические приемы, а не на соизучение языка и культуры в их единстве.

3. Принципы обучения культуре в основном дублируют принципы обучения иностранному языку, в то же время принципы отбора культуроведческого материала отсутствуют [Гурулева, 2009, с. 171].

Т.Л. Гурулева предлагает собственные принципы, позволяющие не только достичь успехов в формировании у обучающихся межкультурной компетенции, но и овладеть языковой и концептуальной картиной мира народа – носителя изучаемого языка. Среди предложенных ею принципов новаторским по отношению к другим теориям является принцип «внедрения носителя языка и культуры в учебный процесс» [Там же, с. 172]. Исследователь считает, что именно общение с носителем языка и культуры изучаемого языка поможет достичь погружения обучающегося в условия реальной межкультурной коммуникации, создать образ межкультурной среды, сосредоточиться на отличиях картин мира родного и изучаемого языков.

В.В. Сафонова в статье «Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования»

³ Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 371 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protssesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch> (дата обращения: 18.08.2024).

⁴ Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с. URL: https://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d189d183d0bad0b8d0bd_d182d0b5d0bed180d0b8d18f_d0bfd180d0b0d0bad182d0b8d0bad0b0.pdf (дата обращения: 22.09.2024).

оперирует такими терминами, как: языковое образование, языковая педагогика, поликультурность, билингвальная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, культурный медиатор, культурный гид, субъект диалога культур, культурно-языковая экспансия.

Раскрывая суть и функции языковой педагогики, автор пишет: «Фактически она также определяет диапазон вариативности путей, принципов, стратегий и способов соизучения языков и культур в зависимости от социокультурных факторов, существенно влияющих на эффективность межкультурного взаимодействия людей в многоязычном, поликультурном мире XXI в., достаточно противоречивом, отягощенном политико-экономическими и культурными конфликтами и глобальной взаимозависимостью. Не следует забывать, что в современном мире индивидуальные рамки межкультурного общения для каждого человека значительно расширились благодаря интенсивному и постоянному увеличению многоязычного и поликультурного интернет-пространства» [Сафонова, 2014, с. 124]. Исследователь предлагает схему взаимодействия языковой педагогики в контексте диалога культур и цивилизаций с частными методиками подготовки билингвальной и полилингвальной личности как в естественной и учебной среде, так и в интернет-среде.

Предлагаемые автором виды деятельности в рамках языковой педагогики направлены на «постепенный переход от коммуникативно-прагматических моделей к культуроведчески маркированным коммуникативно-деятельностным моделям языкового образования» [Сафонова, 2014, с. 126]. Подчеркиваются «отход от гиперболизации педагогических инноваций и признание необходимости взаимодействия традиций и инноваций в образовательной среде с учетом культурного наследия национальных моделей языкового образования и их взаимопроникновения друг в друга» [Там же].

Главной задачей иноязычного образования Л.П. Костикова, как и ее коллеги, видит в «формировании способности к участию в межкультурной коммуникации» [Костикова, 2008, с. 21], подчеркивая важное значение воспитания уважения к

«чужим» культурам в эпоху активного взаимодействия народов. Однако в отличие от своих предшественников, автор предлагает в основу модели обучения иностранному языку положить *лингво-социокультурный* подход. Модель обучения языку, основанная на идеях лингвосоциокультурности, предполагает обучение умению использовать английский язык в приложении и к русской культуре. Л.П. Костикова поясняет, что употребляемые ранее термины «межкультурная грамотность» (Н.Е. Козырева, Н.А. Васильева, Т.Н. Астафурова, М.Г. Корочкина, Е.В. Малькова, Г.В. Елизарова, Л.Г. Веденина) и «межкультурная компетенция» (Н.Б. Ишхаян, В.П. Фурманова, Дж. Шейлз, Э.Д. Хирш, Г. Браун и Х. Ностранд) следует уточнить и говорит именно о лингвосоциокультурной компетенции. «Сущность понятия остается прежней, причем она “выкристаллизовывается” в самом термине. Действительно, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект диалога культур одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство дает основание считать, что лингвосоциокультурная компетенция носит комплексный характер, при этом ключевыми ее составляющими являются социокультурная и коммуникативная. Социокультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности участника диалога культур, в то время как коммуникативная компетенция определяет ее языковые и речевые способности» [Костикова, 2008, с. 26]. Этот подход, по мнению автора, требует постановки новых целей обучения в психологическом, когнитивном, познавательном аспектах развития личности – с учетом методической составляющей, формирует следующие навыки и умения: «расширить индивидуальную картину мира учащегося за счет приобщения к инокультурной картине мира (процессы развития); объяснить и усвоить чужой, инокультурный образ жизни и поведенческих моделей (процессы познания); употреблять лингвистические и экстралингвистические (невербальные) средства

в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений)» [Там же, с. 27]. При этом предполагается осуществлять обучение на основе сопоставления двух картин мира, предусмотреть разработку перечня лингвосоциокультурных компетенций, включающих 3 блока: «прагматический (или практический), когнитивный и собственно педагогический»; определить список базовых метакоцептов; разработать методические принципы занятий в рамках интегративного лингвосоциокультурного направления; включить в способы проверки и оценку знаний такие характеристики, как «толерантность, эмпатия, трансспекция, открытость и готовность к общению» [Там же, с. 30].

Рассматривая межкультурную коммуникацию как диалог культур, исследователи трактуют его на уровне сознания «в виде перевода представлений одной культуры в представления другой» [Шацкая, Костромина, 2009, с. 68]. Понятие языковой ментальности (языковой картины мира) основано на представлении о том, что национальный язык отражает национальную специфику и выражает ее в языковой семантике. Традиционно считается, что национально-культурная специфика выражена ключевыми концептами: «у немцев – это точность, порядок, у американцев – индивидуализм, приватность, у японцев – коллектив, командная работа, у русских – душа, тоска, коллективизм» [Там же].

На стыке систем языка и культуры в рамках антропоцентрического подхода функционирует лингвокультурология, интегрирующая все вышеизложенные идеи и имеющая огромное значение в концепции современного поликультурного образования.

Важным для обучения и межкультурной коммуникации является понимание культурных и мировоззренческих отличий контактирующих народов, поскольку без совместного изучения языка и культуры сложно добиться успешного межкультурного взаимодействия.

Значимыми для построения эффективной модели учебной коммуникации являются понятия «культурная картина мира» (далее ККМ) и «языковая картина мира» (далее ЯКМ).

ККМ формируется на основе представлений народа, «сформированных под влиянием ареала проживания, истории, традиций, верований, обычаев» [Волков, 2019, с. 32]. ККМ, или понятийная картина мира, по С.Г. Тер-Минасовой, представляет собой «отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание как коллективное, так и индивидуальное»⁵. Таким образом, ККМ выступает как необходимый промежуточный этап при формировании ЯКМ: реальный мир, обрабатываясь в сознание этноса, формируется в виде ККМ, которая закрепляется в языке и образует ЯКМ.

«Язык – ...важнейшая часть любой национальной культуры, полноценное знакомство с которой обязательно предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, ...но и попытку проникновения в образ мышления нации... Сделать это можно не иначе как узнав язык, на котором говорят представители данного культурного социума» [Корнилов, 2003, с. 78].

Таким образом, ККМ и ЯКМ – понятия тесно взаимосвязанные. Их учет в сопоставительном аспекте является основой для построения эффективной модели обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ). «Соизучение языка и культуры позволит овладеть реальной картиной мира этноса, культурной и языковой картинами мира носителей изучаемого языка, а также не менее культурно обусловленными грамматикой и дискурсом, что, в свою очередь, будет способствовать правильному ситуативному подбору грамматических форм (с точки зрения культурных норм и правил) и адекватному взаимодействию субъектов речевой деятельности как носителей разноязычных культур» [Волков, 2019, с. 36].

Результаты и обсуждение. Освоение новых для человека национальной/этнической культуры и языка может идти двумя путями, если иметь в виду природу процесса, а кроме того, характер

⁵ Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М.: Слово, 2008. 341 с. URL: <https://philology.bsu.by/documents/> (дата обращения: 22.09.2024).

потраченных на это временных ресурсов и личностных усилий.

Первый путь – это органичное освоение языка и культуры. Оно основано на собственном опыте, бытовом и/или социальном, когда знания о другом народе, его традициях, укладе жизни, способах взаимодействия заинтересованный субъект накапливает, приобретая одновременно компетенции и навыки существования в новой среде.

Другой путь – это целенаправленное и организованное изучение. Тогда субъект выступает в роли обучаемого, который в пространстве образовательной среды и в границах известных дисциплин получает апробированную информацию. Если иметь в виду культуру, это, например, курсы культурологии, этнографии, истории, иметь в виду иностранный язык – целый комплекс лингвистических дисциплин.

Поставленная в статье задача теоретического обоснования и разработки модели соизучения русского языка и культуры предполагает поиск принципов их освоения на единой предметной почве. Авторы данной статьи полагают, что разрабатывать такую модель следует с учетом двух пар взаимосвязанных понятий, а именно:

– сознание человека – как «отражение действительности, как бы преломленное через призму общественно выработанных языковых значений, понятий» [Леонтьев, 1972, с. 283];

– русское языковое сознание – как то, что предопределяет «специфику русского культурного пространства» [Красных, 2003, с. 5];

– картина мира (глобального образа мира) – как «отображение в психике человека... окружающей действительности, опосредованное предметными значениями и соответствующими

когнитивными схемами [Леонтьев, 1993, с. 18], результат прошлого того народа, к которому мы себя причисляем [Уфимцева, 1996, с. 161], его культуры;

– языковая картина мира – как зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности [Яковлева, 1994, с. 9].

Приведенные формулировки детализируют и развивают основополагающую методологическую идею о естественной **взаимосвязи** накопленной каждым национальным коллективом **культуры** и **языка**, ее отражающего, выражающего и одновременно влияющего на восприятие мира. Соотношение двух этих феноменов, детализированное во множестве дефиниций и выкладок, обсуждается в границах тех научных направлений, которые предполагают исследование смысловой стороны языка, в частности лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, языковой семантики, психолингвистики, теории языковой картины мира.

Другой научной идеей, которая положена в основу предлагаемой модели, становится необходимость комплексного постижения любого феномена, соотносимого с языком, с учетом трех его ипостасей:

– собственно языковой (знаковой), учитывающей устройство языка как семиотической системы;

– речевой (процессной) демонстрирующей, как используется язык в ходе коммуникации, социального взаимодействия;

– текстовой (продуктивной), сосредоточивающей информацию о мире, передаваемую на данном языке (рис. 1).

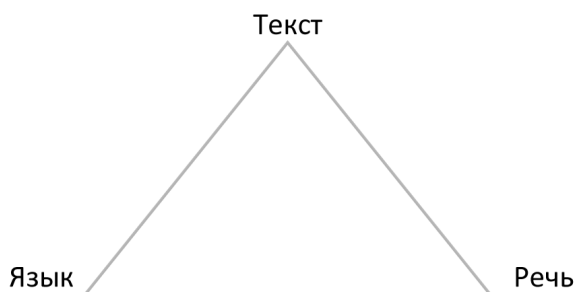


Рис. 1. Модель «Функциональная структура языкового феномена»

Fig. 1. Model Functional structure of a linguistic phenomenon

Важность названного триединства отмечают многие исследователи. Подобную структуру выделяет Г.А. Золотова, рассуждая о коммуникативных принципах грамматики: «Языковая система, не данная нам в непосредственном наблюдении, реализуется в речи, в текстах, устных и письменных, как продукте многообразных общественно-речевых действий говорящих» [Золотова, 1999, с. 39]. Она же фактически задает модель общения, основу которой, по замечанию Ю.М. Лотмана [Лотман, 1992, с. 12], составляет традиционный набор элементов «передающий – текст (язык) – принимающий». Наконец, на нее ориентирована теория речеведения⁶: «Если мы берем факт языка, то необходимо учитывать, в каких речевых условиях и в каких текстах он используется; исследуя факт речи, мы не можем отвлечься от того, в каких текстах он проявляется и каких языковых средств требует для своей реализации; изучая определенный текст (тексты, тип текстов), мы выясняем речевые условия их создания и обращения, а также специфику языкового воплощения. За этой неразъемной трехзвенной цепью стоят определяющие ее стабильность

или изменяемость социокультурные реалии» [Шмелева, 2005, с. 72].

Показательно, что русский язык как иностранный также обычно предъявляют студентской аудитории в трех методических направлениях: целый ряд предметов ориентированы на изучение уровневого устройства **языка** (от фонетики и лексики через морфемистику и словообразование к морфологии и синтаксису); другие совмещены с регулярными тренировками его использования в разнообразных ситуациях **речи**; третьи имеют в виду упражнения по чтению, пересказу и продуцированию **текстов**.

Рабочей в итоге признается модель, в границах которой постижение русской культуры иностранными обучающимися происходит с учетом условного лингвистического треугольника, вершины которого образует триада «русский язык – речь (коммуникация) – текст», а соизучение языка и культуры обретает свою динамику в режиме активной учебной деятельности, позволяя отвечать на важные вопросы: «Как устроен язык?», «Как описывается действительность?» и «Как организовано общение?» – с отсылкой к национальной компоненте (рис. 2).



Рис. 2. Модель «Функциональная структура культурно-языкового пространства»

Fig. 2. Model Functional structure of cultural and linguistic space

Что касается конкретных методических установок, которые предложено использовать при реализации данной модели, они формулируются следующим образом.

Во-первых, с учетом традиции отечественного образования, ориентированной на формирование целостного знания об изучаемом

предмете, в границах каждого из трех выделенных направлений полезно давать материал таким образом, чтобы он показывал, как культура входит в сознание носителя через язык, отмечая, с одной стороны, более или менее объемные «участки», которые демонстрируют ее влияние на целое языка, его **организацию** и **систему**. С другой – акцентировать внимание на отдельных **фрагментах** культурного содержания, которые одновременно являются

⁶ Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта – Наука, 1998. 310 с.

ключевыми, значимыми для национального языкового самосознания.

Имея в виду вышесказанное, при работе с текстами следует изначально выбрать одну из известных моделей, отражающих устройство действительности, учитывая ее в процессе всего курсового обучения. Ею может стать, например, сферная модель, основанная на представлении о существовании нескольких базовых социальных пространств (бытовая, профессиональная, рекреационная, эстетическая, сакральная, научная, политическая, образовательная сферы), либо одна из антропоцентрических моделей, в центр которой выведен человек как главный субъект и элемент мира (природа → человек ← жизненный уклад). В свою очередь, детализированное содержание этих пространств будет раскрываться в рамках конкретной темы, подобранных учебных текстов с учетом знакомых обучающимся, универсальных культурно-языковых представлений. А уже на их фоне можно начинать знакомство с элементами национальной культуры, концептами, которые оформляются лексическими, грамматическими и синтаксическими средствами и поэтапно вводятся в текстовую часть урока; несколько рядов таких концептуальных наборов приведены ниже в качестве примеров для разработки культуроемких тем:

– о природе: климат, в том числе *холод, мороз, снег, Сибирь...*; животный мир, в том числе *медведь, волк, соболев, овод, мошкара...*; мир растений – *тайга, ромашка, саранка...*; пространство – *ширь, простор, сопки...*; и т.д.

– о человеке: характер, в том числе *русская душа, доброта, теплота, единение, свойскость, удаль, горячность, искренность...*; любовь, в том числе *радость, сострадание, тоска, разлука...*; дружба – *преданность, прочность...*; семья – *хозяйин (он/сам), хозяйка (она/сама), деды, ребята, родня, родные (свои/наши), соседи, гости (погостить), пришлые (чужие)...*; и т.д.;

– об укладе, способе жизни: работа, в том числе *труд, труженик, работяга, до седьмого пота, на износ, лень, всем миром...*; дом, в том числе *город / деревня, на земле, кухня, двор, улица, в тесноте, да не в обиде...*; еда, в том числе

угощение, пельмени, блины, пироги, заготовки, «все свое»...; отдых – *застолье, дача, баня, по грибы, по ягоды*; игры и спорт – *снежки, снежная баба, горка, лыжи, хоровод, х'ором...*; и т.д.

Данный вариант соизучения русского языка и культуры соотносим с практикой РКИ: учебная литература, поурочное планирование, устная и письменная работа с текстами часто построены на подобных установках, в основе которых заложен принцип отбора для обсуждения содержательно значимого для современного человека материала; ср. типичные учебные темы: «Семья», «Друзья», «Дом», «Работа», «Образование», «Путешествие», «Спорт», «Хобби», «Традиции» и др. С той лишь разницей, что целевой вектор, направленный на соизучение языка и культуры, требует последовательного, в течение всего срока обучения акцентирования на культурно-языковой составляющей.

Что касается уровневого освоения языка, его культуроемки, содержательные и формальные составляющие сосредоточены не только на лексическом, но и на грамматическом уровне. Так, с представлением о действительности, усвоенным культурно-языковым сознанием, коррелирует система знаменательных частей речи, каждая из которых в исходной трактовке соответствует определенному элементу некоего положения дел: его событийное ядро – это процесс, действие или состояние репрезентированы глаголом, а обстоятельства происходящего – наречиями, участники события оформлены существительными, а их признаки, свойства и характеристики – прилагательными и числительными. Такой подход позволяет концентрировать внимание прежде всего на функциональном аспекте предложения, грамматическая база которого, используемая как своеобразный конструктор с множеством деталей, помогает составить точное описание актуального для говорящего события или факта. Смещение с системного на фрагментарный способ предъявления культурно значимых феноменов, в свою очередь, диктует обращение к ряду грамматических категорий; у существительного это, в частности, падеж (фиксирование на грамматическом уровне ролевых

отношений участников) и род (языковая трактовка действительности с учетом гендерного фактора), у глагола – вид (указание на предельность/непредельность, завершенность/незавершенность всякого процесса) и залог (иерархическое с учетом коммуникативного задания распределение ролей участников).

Наконец, обращение к третьему компоненту модели демонстрирует, кроме прочего, национальную обусловленность конкретных ситуаций общения, манеры поведения участников, их целеполаганий, то есть влияние культуры на организацию речи. Соответствующая идея в более или менее развернутом виде давно усвоена лингвистами, интересы которых развиваются на поле прагмалингвистики и лингвокультурологии. Здесь достаточно указать на исходное положение В.В. Красных о национально-культурной специфике коммуникации, дискурса и русского культурного пространства, обусловленных ментефактами русского языкового сознания [Красных, 2003, с. 5, 154, 316 и др.], сослаться на разделы «Культура и стиль коммуникации», «Культура и культурные ценности», «Эмоции в культуре, языке и коммуникации» из книги Т.В. Лариной, которая, уделяя особое внимание категории вежливости, предлагает описание национально-культурных особенностей коммуникативных стилей и «манер» русских и англичан [Ларина, 2009, с. 26, 57, 97], или обратиться к монографии В.В. Дементьева, посвящающего десятки страниц национальным сценариям общения и категории персональности – важнейшей коммуникативной ценности русской культуры [Дементьев, 2013, с. 16, 63 и др.].

Культурно обусловленными являются традиции организации пространства общения, сценарии типичных ситуаций общения, формулы речевого этикета, обращения, правила речевого поведения, конкретные речевые нормы и отбор стилистических средств, предпочитаемые стратегии, тактики и ходы развития диалога и др. – разнообразные факторы, обстоятельства и единицы общения, каждый из которых – образец комплексного проникновения культурных традиций в фактуру вербальной коммуникации.

В этом контексте как вариант их активной целостной и одновременно детализированной работы авторами статьи предлагается рассмотреть систему речевых жанров. Аргументами для данного выбора становится следующее. Речевой жанр, по М.М. Бахтину [Бахтин, 1986, с. 250–296], универсальная единица речи, как типичное и узнаваемое высказывание имеет все признаки типологической простоты: разделяясь по параметру цели на информативные (сообщить), императивные (каузировать действие), оценочные (оценить) и этикетные (организовать/поддержать общение) высказывания, жанровая система интуитивно понятна человеку и, составляя общую базу его речевого опыта, легко переносится в практику опыта нового. С другой стороны, всякая жанровая система впитывает элементы окружающей ее культуры, поскольку развивается и детализируется только на национальной почве. Отсюда естественно появление культурно специфичных жанров и/или особых вариантов известных жанров, которые на стадии обучения РКИ требуют не только уточнения их содержания и социального предназначения, но и ориентированного на конкретные потребности более или менее успешного освоения; ср. в этой связи общеизвестный жанр рассказа и русский «разговор по душам», принятому в любом социуме похвалу и русские «жалобы на жизнь», обычную просьбу и русский «дружеский совет», объединяющее всех приветствие и русское «приглашение к столу».

Детализированная модель соизучения русского языка и русской культуры выглядит следующим образом (рис. 3).

В заключение перечислим принципы, которые положены в разработку предложенной модели, реализация которой нацелена на усвоение обучающимися идеи о культурной наполненности языка, а в конечном счете – на эффективное соизучение русского языка и культуры:

– целостность как способ представления предметного материала РКИ, что позволяет продемонстрировать структурообразующий, систематизирующий характер взаимосвязи языка и культуры;

- фрагментарность как возможность выделить значимые, ключевые для национального языкового сознания элементы культурного содержания – своеобразные «диагноцирующие пятна» русской культуры, отраженные в языке;
- систематичность, позволяющая учитывать в процессе обучения РКИ триединство языка,

речи и текста (знаковой системы, процесса ее реализации и ее продукта соответственно);

- методическая свобода, предполагающая самостоятельность преподавателя в выборе культуроёмкого лингвистического материала, а также способов его введения в учебный процесс.

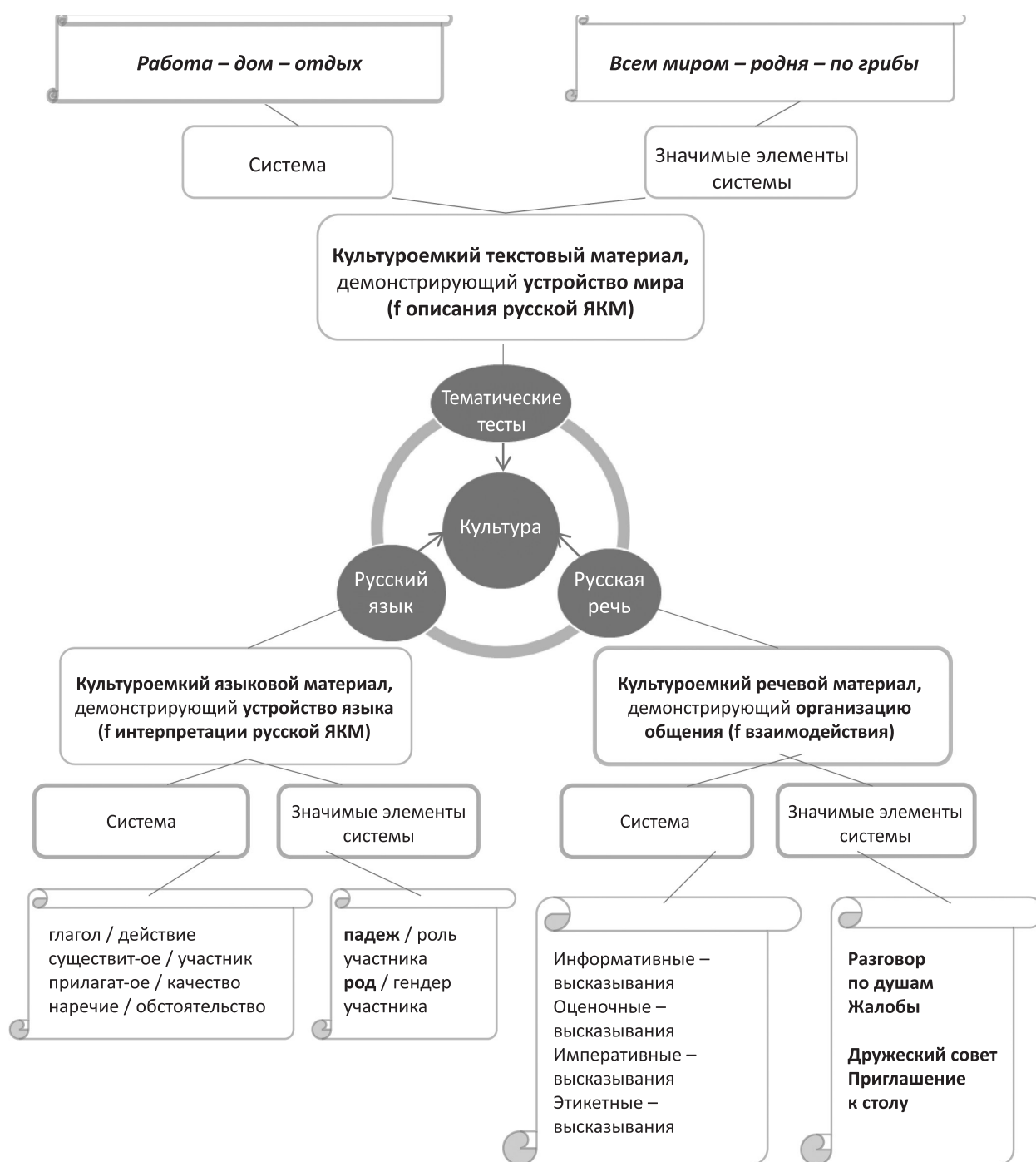


Рис. 3. Модель соизучения русского языка и русской культуры
Fig. 3. Model of co-study of Russian language and Russian culture

Мотивация индонезийцев к освоению русского языка была изучена эмпирически в 2023 г. Результаты показали: мотивы «изучения иностранных языков индонезийцев можно описать следующими факторами: интерес к культуре и носителям языка; мобильность; карьерное продвижение; повышение компетентности и мастерства в изучении языков; уважение» [Васильева, Гришина, Дьячук и др., 2023, с. 115]. Таким образом, экспериментально доказан интерес индонезийцев к русской культуре при изучении русского языка как основной мотив.

Учитывая динамический характер и методическую свободу предлагаемой модели соизучения языка и культуры, для примера реализации организационно-педагогических условий, отвечающего задачам мотивации индонезийцев к изучению русского языка как иностранного, мы избрали тему «Гендер и культура», отличающуюся сугубой культуроемкостью.

Гендер и культура. Для культуры всех народов мира характерна оппозиция мужского и женского начал, которая находит отражение уже в самых ранних памятниках. Особенности гендерного взаимодействия в социуме «содержат в себе этические принципы и систему ценностей национальной культуры»⁷. В связи с этим гендер можно определить как культурную универсалию, нашедшую отражение в языке.

В индонезийской культуре и, соответственно, в языке находят отражение универсальные представления о соотношении мужского и женского начал. В индонезийской ЯКМ «символом плодородия, женского начала является не столько земля, сколько особая “душа” риса, воплощающая в себе женскую плодonoсящую сущность» [Ани Рахмат, 2012, с. 102]. Е.В. Ревуненкова отмечает особую роль риса в индонезийской культуре: «“душа” риса у многих индонезийских народов по своим функциям аналогична матери или богине риса. Образ яванской богини риса Деви Шри сливается с образом женской прародительницы – основательницы яванского

общества» [Ревуненкова, 1992, с. 154–155]. Интересно, что понятие плодonoсящей силы у индонезийцев концентрирует в себе как женскую (зерно), так и мужскую (стебель) составляющие, но в целом рисовая культура является воплощением женского начала.

«В настоящее время в методике преподавания иностранных языков широко используется культурный компонент, который наиболее полно проявляет себя в области лексики и фразеологии. Лексические и фразеологические единицы чрезвычайно богаты своеобразными элементами национальной культуры, а потому изучение лексико-фразеологического состава русского языка представляется необходимым на занятиях по РКИ. Из всех аспектов иностранного языка наиболее важным и существенным следует считать лексику, т.к. без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно. Лексика в практическом курсе русского языка изучается для того, чтобы индонезийские обучающиеся могли использовать ее в процессе речевой деятельности. Общее владение определенным запасом русской лексики способствует общению и мотивирует дальнейшее более глубокое ее освоение, знание специальной лексики (например, в области туризма)» [Васильева, Гришина, Дьячук и др., 2023, с. 215–216].

Культуроемкий языковой и речевой материал, репрезентирующий тему «Гендер и культура». Для славянских языков характерна диспропорция номинаций, поскольку в них «имелось два наименования, обозначающих взрослого мужчину – человек и муж, в то время как для женщины одно – жена» [Кошарная, 2012, с. 64].

Существительное *человек* в различных огласовках известно всем славянским народам: рус. *человек*, укр. *чоловік*, болг. *човек*, слов. *člòvek*, чешск. *člověk*, польск. *człowiek*, полаб. *clávak*, серб. *čovjek*.

Этимологически общим является значение «полный силы», т.е. указание на возраст человека, понимание человека как того, кто имеет полную силу, является важным для жизни рода членом коллектива. «В старославянских, древнерусских памятниках письменности человек

⁷ Замфир Е.А. Гендерные стереотипы русской традиционной культуры: автореф. дис. ... канд. культур. СПб., 2005. С. 5.

(человОкъ, чловОкъ) – прежде всего “взрослый мужчина, лицо мужского пола, достигшее определенного возраста”. Примечательно и то, что название человека у славян оказалось вовлеченным в сферу семейных отношений и выполняет в ряде славянских языков (украинском, белорусском, сербском) роль семейного термина (чоловік, чалавек, čovjek), входя в оппозицию человек (‘муж’) – жена» [Там же, с. 65].

В словарях русского языка значение слова человек – «живое существо, наделенное разумом» – является основным, а в дефиниции существительного «человек» в качестве семантической доминанты выступает как гиперсема. Таким образом, оставаясь грамматически маркированной как существительное мужского рода, лексема «человек» приобретает семантику, свойственную общему роду: называет живое существо без указания на его пол. Как видно их представленных дефиниций, отмечаемое ранее у лексемы «человек» значение роли в семейных отношениях для современного языка не характерно.

Возврат к соотношенности лексемы с мужским полом наблюдается в системе русских обращений, где сложилась устойчивая гендерная оппозиция «молодой человек – девушка», причем при использовании указанных наименований в функции обращения свойственная им сема «возраст» не актуализируется, так как в речевой практике указанные обращения могут использоваться применительно к коммуникантам далеко не юного возраста.

«Слово жена... буквально означает ‘рождающая’ (ср.: др.-инд. Jānati – ‘рождает’, лат. gignere – ‘рождать’ и т.п.) и относится исследователями к древнейшим индоевропеизмам, то есть отражает глубоко архаичные представления о природной сущности женского начала (ср.: лат. genus – ‘род’, откуда ген, генетика; genetrix – ‘родительница-мать’)» [Кошарная, 2012, с. 66].

В традиционном русском обществе считалось, что женский удел – это дом и продолжение рода, ср.: *Много я набабила (родила) ребят (детей)*. Ф.И. Буслаев в очерке «Идеальные женские характеры Древней Руси» указывает, что «в представлении средневекового русского

человека женщина призвана обладать безграничным милосердием и кротостью. Она должна являть пример любви и смирения и в то же время дерзновение в вере, твердость в выполнении нравственного долга, способность к жертвенному служению ближним» [Буслаев, 1861, с. 272].

Фразеологический и паремийный материал, репрезентирующий тему «Гендер и культура». Важным средством межкультурного общения являются фразеологические единицы и паремии. Они входят в ряд наиболее выразительных средств русского языка. При этом у представителей разных этносов, разных культур для образного выражения той или иной мысли может использоваться разный фразеологический и паремийный материал, что определено лингвокультурными особенностями народов. Поэтому возникают затруднения, заключающиеся в том, что иностранные обучающиеся обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены в полной мере и страноведческие, и культурологические национальные концепты, не совпадающие, как правило, с аналогичными явлениями в русской среде [Костомаров, Верещагин, 1976, с. 14].

В ЯКМ находят отражение социальные гендерные стереотипы, которые представляют собой «общее представление общества о типичных характеристиках мужских и женских групп и их поведенческих особенностях» [Ян, 2023].

Одним из традиционных качеств женщины в русской ЯКМ признается ее нацеленность на установление межличностных взаимоотношений, причем «коммуникативная деятельность женщин, хотя и признавалась неотъемлемой частью миропонимания, традиционно подвергалась осуждению» [Сазонова, Коваленко, 2014, с. 154]: *женщина без разговора, что двор без забора; завел жену, забудь тишину; бабий язык, куда ни завались, достанет; где две бабы, там сует (сейм, сходка), а где три, там содом; у бабы язык, что помело; приехала баба из города, привезла вестей с три короба⁸*.

⁸ Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. URL: <http://enc-dic.com/rusproverb> (дата обращения: 16.07.2024).

Традиционно маскулинными качествами признаются доминирование (*мужик в семье, что матица в избе*), рациональность (*бережливый мужик от двора не бежит*), самоуверенность (*мужик умен, да мир дурак*), агрессивность (*бешеному мужу и море за лужу*), ум и склонность к логическому мышлению (*мужик в землю смотрит, а на семь сажень видит*) и т.д. [Там же]. «Представление о полной легитимности доминирования мужчин в публичной и приватной сферах относится к важнейшим стереотипам, свойственным для патриархального дискурса»⁹. Подтверждение данному стереотипу находим в русских пословицах и поговорках: *мужик да собака всегда на дворе, а баба да кошка завсегда в избе*.

Второй тип составляют стереотипы социальных ролей, связанные со стандартизированной общественной оценкой успешности мужчин и женщин. «Социум определяет успешность/неуспешность мужчины по результатам выполнения профессиональных ролей, женщины – по наличию семьи и детей» [Сазонова, Коваленко, 2014, с. 154]. Русские пословицы и поговорки иллюстрируют данный стереотип: *жена мужем красна; бабе дорога – от печи до порога; не наряд жену красит – домоустройство; мужичок-то гол, да в руках топор: есть надежда, что будет и одежда*¹⁰.

В классификации И.С. Клециной третий тип гендерных социальных стереотипов обуславливает различия в содержании трудовой деятельности мужчин и женщин. Занятия женщин носят экспрессивный характер, согласно стереотипным установкам, и, следовательно, женщина способна к обслуживанию и исполнению поручений. Традиционно мужское мышление связано с инструментальными категориями, и поэтому трудовая деятельность мужчин определяется как творческая, созидательная, руководящая.

⁹ Клецина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 92 с. URL: <https://studfile.net/preview/9955302/> (дата обращения: 22.09.2024).

¹⁰ Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. URL: <http://enc-dic.com/rusproverb> (дата обращения: 16.07.2024).

«Одной из констант русской традиционной культуры является осмысление человеческого ума, разума, мудрости сквозь призму гендерного начала, в соответствии с чем ум мужчины противопоставляется красоте женщины, мужская логика – женской интуиции» [Кошарная, 2012, с. 66].

Наличие такой оппозиции объясняется посредством этимологического анализа. рус. муж – «мужчина» восходит к славянскому *mъžь, образованному из и.-е. *man – «мужчина» с помощью суффиксов: *mon-g-io-s. Определяя исходное значение этого слова, большинство исследователей соотносят его с др.-инд. manu-/man- – «думать, мыслить» (ср. греч. *mania* – ‘то, о чем беспрестанно думаешь, постоянный предмет мысли’; инд. *мантра* – «совет»).

Русские паремии фиксируют оппозицию мужского и женского по признаку «наличие ума»: *волос долог – да ум короток; если баба, то глупая; добрая кума живет и без ума; мужик хитрее черта; мужик, хоть и сер, да ум у него волк не съел*. Одним из важных качеств человека является его способность накапливать опыт, с возрастом приобретать мудрость, но женщинам в русских паремиях отказывается в этом: *и на старуху бывает проруха*.

Пренебрежительное отношение к женщине – один из стереотипов, отраженных в русских паремиях: *курица не птица, женщина (баба) не человек; баба бредит, да кто ей верит?; знай, баба, свое кривое веретено* и др. В устойчивых выражениях пренебрежительное отношение часто реализуется через сравнение женщины с животными: *собака умней бабы: на хозяина не лает*.

Отрицательные и положительные коннотации, связанные с женским и мужским началами, в русской ЯКМ не только проявляются в устойчивых выражениях, но и находят отражение в структуре лексического значения номинаций мужчин и женщин. Так, например, при сопоставлении лексем «баба» и «мужик» обнаруживается частность отрицательной коннотации у первой лексемы. Отрицательная коннотация сохраняется даже в случае, когда лексема «баба»

выступает в качестве производящей базы при образовании производных наименований лиц мужского пола в общенародном языке и народных говорах: *бабáтя, бабуля* – ‘женовидный мужчина (как баба)’.

Организационно-педагогические условия освоения темы «Гендер и культура». Содержание работы с фразеологией и паремиями требует подбора в учебных целях культурологического материала, овладение которым поможет индонезийским обучающимся использовать язык как средство межкультурного общения. При разработке системы обучения русской фразеологии необходимо предметное прогнозирование на основе выявления сходства и различий фразеологических систем русского и родного языка учащихся путем сопоставления. Иначе говоря, научной основой реализации принципа учета родного языка иностранных учащихся является сопоставление в целях обучения. Сопоставление на уровне фразеологии и паремий связано со значительными трудностями. Сложен объект сопоставления. Фразеологизмы, благодаря коннотативному компоненту значения, кроме общей содержательной информации, могут включать информацию, которая специфична именно для данного языка (Быстрова, 1985, с. 24).

Формирование национально-культурной специфики при обучении русскому языку индонезийских обучающихся рекомендуется проводить на основе упражнений по фразеологии и паремииологии. Во время работы с русской фразеологией выявляются знаковые факты и явления русской культуры, содержащиеся во фразеологических единицах, раскрываются их особенности на фоне индонезийских соответствий. Из рассмотренных фразеологизмов выделяются примеры, в которых проявляются самые значимые культурные расхождения. Именно эти фразеологизмы должны найти место в обучении и помочь индонезийцам, изучающим русский язык, осознать русский взгляд на мир [Васильева, Гришина, Дьячук и др., 2023, с. 230].

Чтобы снизить риск возможных коммуникативных неудач, представляется полезным

уделять на занятиях больше внимания таким частным проблемам и темам, как:

1) восприятие на слух и воспроизведение оценочного компонента интонации: восхищение, поощрение, презрение, угроза и т.д.; важно в связи с этим не поверхностное знакомство с русской интонацией, а умение различать дополнительные оценочные окраски речи;

2) работа с эмоционально окрашенными словообразовательными морфемами, формами слова, порядком слов в предложении; например с выражением эмоциональных оттенков при речевом акте, обусловленных ситуацией общения. В русском языке представлено группой суффиксов (*баба, бабушка, бабка, бабуся, бабуля, бабулечка, бабуленька, бабища*), часто не имеющих аналогов в других языках, что создает дополнительные трудности в рождении речи;

3) подача и объяснение функционирования этикетных форм; в каждом языке этикетные формы тесно связаны с историей народа и его психологией. В русском языке этот пласт лексики чрезвычайно широк – одних выражений приветствия в «Словаре русского речевого этикета» А.Г. Балакая насчитывается 383; добавим к этому и современное обращение *девушка* к дамам не девичьего возраста;

4) учет представления о культурных универсалиях, типах культур; в определенном смысле преподаватель РКИ – это отчасти дипломат, который, с одной стороны, старается увеличить число почитателей своей страны, с другой – предпринимает усилия для воспитания межкультурной личности; в разных культурах и в соответствии с усвоенными традициями может по-разному восприниматься допустимый стиль отношений между мужчинами и женщинами, принятый в том или ином национальном коллективе;

5) избегание речевого поведения, разрушающего понимание; нельзя допускать: а) неумеренное возвеличивание своих национальных достоинств, так как идеализация национальных стереотипов порождает эффект, обратный желаемому; б) неумеренное самобичевание, акцен-

тирование внимания на исключительно негативных стереотипах – столь же опасная крайность (например, в некоторых учебниках по РКИ тема «водки» становится чуть ли не основной при построении диалогической речи, что порождает ложный стереотип – все русские пьют);

б) использование способов и приемов достижения взаимопонимания в диалоге культур путем активной и открытой позиции в общении, способности предвидеть и предотвращать сбои в коммуникации, преодолевая стереотипы и предрассудки [Васильева, Гришина, Дьячук и др., 2023, с. 236 – 237].

Выводы. В результате обобщения опыта создания теоретических моделей соизучения языка и культуры в XX–XXI вв. было выявлено, что в образовательной сфере наметился переход «от коммуникативно-прагматических моделей к культуроведчески маркированным коммуникативно-деятельностным моделям языкового образования» (В.В. Сафонова).

Динамическая функциональная **модель соизучения русского языка и культуры**, необходимая для реализации эффективного подхода к обучению русскому языку как иностранному в условиях Индонезии сконструирована на основе триады: «русский язык – речь (коммуникация) – текст».

С учетом опыта обучения РКИ предложен культуроремкий языковой и речевой материал «Гендер и культура» как пример для наполнения динамической функциональной модели соизучения русского языка и культуры в их системной связи и взаимодействии в условиях Индонезии, обусловленный целесообразностью формирования высокого уровня межкультурной компетенции у индонезийских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Определены организационно-педагогические условия, способствующие эффективному формированию бикультурной языковой личности на основе соизучения языка и культуры в условиях Индонезии.

Библиографический список

1. Ани Рахмат. Вербализация концепта МАТЬ в русской фразеологии (на фоне индонезийского языка) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 152. С. 101–105. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/152/rachmat_152_101_105.pdf (дата обращения: 22.09.2024).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с. URL: https://platonanet/load/knigi_po_filosofii/ehstetika/bakhtin_ehstetika_slovesnogo_tvorchestva/34-1-0-576 (дата обращения: 22.09.2024).
3. Буслаев Ф.И. Идеальные женские характеры Древней Руси // Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Спб., 1861. С. 262–292. Т. 2. URL: <https://www.prlib.ru/item/334941> (дата обращения: 22.09.2024).
4. Васильева С.П., Гришина О.А., Дьячук А.А., Осетрова Е.В., Ревенко И.В., Врейда Адвени Люсия. Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. 272 с.
5. Волков К.В. Влияние культуры на язык: культура и языковая картина мира // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 30–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kultury-na-yazyk-kultura-i-yazykovaya-kartina-mira> (дата обращения: 22.09.2024).
6. Гурулева Т.Л. Основопологающие принципы процесса организации соизучения языка и культуры в системе поликультурной модели высшего языкового образования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 167–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-organizatsii-protsesssa-soizucheniya-yazyka-i-kultury-v-sisteme-polikulturnoy-modeli-vysshego-yazykovogo-1> (дата обращения: 22.09.2024).
7. Гурулева Т.Л. Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 95–121.

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-model-vysshego-yazykovogo-obrazovaniya-s-uchetom-spetsifiki-obucheniya-vostochnym-yazykam> (дата обращения: 22.09.2024).
8. Дементьев В.В. Коммуникативные ценности русской культуры: Категория личности в лексике и прагматике. М.: Глобал Ком, 2013. 336 с. URL: <https://www.litres.ru/book/vadim-dementev/kommunikativnye-cennosti-russkoj-kultury-kategoriya-persona-6257847/> (дата обращения: 22.09.2024).
 9. Золотова Г.А. Коммуникативный фактор как критерий решения дискуссионных вопросов грамматики // Труды по русской и славянской филологии: Лингвистика: Новая серия. Тарту: Tartu Ulikooli Kirjastus / Tartu University Press, 1999. Т. II: Прагматический аспект исследования языка. С. 38–44. URL: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/e8e1641c-83e5-4743-a8ea-85a670087220/content> (дата обращения: 22.09.2024).
 10. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с. URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/kornilov-yazykovie-km/> (дата обращения: 22.09.2024).
 11. Костикова Л.П. Лингвосоциокультурный подход к преподаванию иностранных языков // Вестник РГУ им. С.А. Есенина. 2008. № 3 (20). С. 21–30. URL: <https://www.google.com/search?q=14> (дата обращения: 22.09.2024).
 12. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976. 269 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_0eb076e90d0c4262f0bfbd6f68126c1ed/ (дата обращения: 22.09.2024).
 13. Кошарная С. Гендер как отражение культурной традиции // Проблемы изучения и сохранения культурного наследия и традиции: сб. ст. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы изучения и сохранения культурного наследия и традиции в контексте современной культуры Балтии», 4–6 июня 2012 г., г. Рига, Латвия. Рига, 2012. С. 64–74. URL: https://www.researchgate.net/publication/301338411_GENDER_KAK_OTRAZENIE_KULTURNOJ_TRADICII/citation/download (дата обращения: 22.09.2024).
 14. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с. URL: <https://studylib.ru/doc/6426449/svoj-sredi-chuzhikh-krasnyh> (дата обращения: 20.09.2024).
 15. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2010-03-024-larina-t-v-kategoriya-vezhlivosti-i-stil-kommunikatsii-sopostavlenie-anglijskih-i-russkih-lingvokulturnyh-traditsiy-m-rukopis> (дата обращения: 27.09.2024).
 16. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 41–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-ne-dolzhen-byt-chuzhim> (дата обращения: 27.09.2024).
 17. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-soznanie-i-obraz-mira> (дата обращения: 27.09.2024).
 18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1972. 576 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_3358868/ (дата обращения: 27.09.2024).
 19. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Издат. группа «Прогресс», 1992. 272 с. URL: <https://interesnoe.me/source-67308657/post-2173> (дата обращения: 27.09.2024).
 20. Ревуненкова Е.В. Роль традиционных институтов в воспитании детей в современной Малайзии и Индонезии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992. 191 с.

21. Речеведение в теоретическом и прикладном аспектах: тезисы респ. конф. / Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1998. 104 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000649649> (дата обращения: 27.09.2024).
22. Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А.П. Сковородникова; Сибир. федерал. ун-т. Красноярск, 2009. Вып. 10–11 (18–19). 317 с.
23. Сазонова Л.А., Коваленко С.В. Онтологические особенности гендерных стереотипов в русской ментальности (на основе историко-культурного анализа) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 7 (45): в 2 ч. Ч. I. С. 153–158. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2014_7-1_42.pdf (дата обращения: 22.09.2024).
24. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций: монография. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.09.2024).
25. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. 4 (25). С. 123–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.09.2024).
26. Соковнина Н.В. Проблемы поликультурного взаимодействия в образовании // Вестник ДГТУ. 2004. Т. 4, № 1 (19). URL: http://www.dstu.edu.ru/vestnik/_english/num13/15_so... (дата обращения: 22.09.2024).
27. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 139–162. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=swzhtn> (дата обращения: 27.09.2024).
28. Шацкая А.В., Костроминова В.Ю. Проблема диалога в культуре // Российская академия естествознания. Фундаментальные исследования. 2009. № 3. С. 66–68. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2236> (дата обращения: 29.09.2024).
29. Шмелева Т.В. Словесность в свете интеграции и дифференциации // Педагогика, психология, словесность: сб. ст. / Новгород. гос. ун-т. Великий Новгород, 2005. С. 70–96. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_839217/ (дата обращения: 27.09.2024).
30. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с. URL: https://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d189d183d0bad0b8d0bd_d182d0b5d0bed180d0b8d18f_d0bfd180d0b0d0bad182d0b8d0bad0b0.pdf (дата обращения: 22.09.2024).
31. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира: (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 343 с. URL: <https://klex.ru/tlk> (дата обращения: 27.09.2024).
32. Ян С. Лексические единицы, номинирующие женщин в поговорках о гендерном неравенстве русского языка // Litera. 2023. № 12. С. 154–162. EDN: NHDWVM. DOI: 10.25136/2409-8698.2023.12.69367. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69367 (дата обращения: 22.09.2024).

THEORETICAL MODEL OF CO-STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN INDONESIA

S.P. Vasilyeva (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Osetrova (Krasnoyarsk, Russia)

I.V. Revenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Indonesia is an actively developing country in the Asia-Pacific region, an attractive partner in the international arena. Rapid economic development, growing interest in interaction with Russia in terms of cooperation in the field of business, tourism and culture have determined the interest of Indonesians in studying the Russian language.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop a model of co-study of Russian language and culture in a multicultural educational environment and organizational and pedagogical conditions for its implementation as a means of motivation to study the Russian language using Indonesia as an example.

Research methodology. Russian culture co-study model development involves the operation of several basic concepts – ‘consciousness’ as a person’s ability to reflect and comprehend reality; ‘Russian language consciousness’, which determines the ‘specifics of the Russian cultural space’ (V.V. Krasnykh); ‘worldview’ as a global image of the world, reflecting the historical experience of man and his modern ideas, his culture; ‘the linguistic picture of the world’ as fixed in the language and specific to any national language collective scheme of perception and ‘processing’ of reality.

A special place in the substantiation of multicultural education is occupied by the studies of M. M. Bakhtin, who emphasized the dynamics of cultural development achieved in the process of interaction of cultures and multicultural communication.

Research results. Russian language – speech (communication) – text based on the results of theoretical analysis and pedagogical experience of RFL teaching, a methodological model is proposed, which is based on the conditional linguistic triangle ‘Russian language – speech (communication) – text’, demonstrating the scientific fruitfulness of the idea of co-studying the Russian language and culture in a multicultural educational environment, and in addition, helps to see and comprehend the meaningful, functional, and methodological relationship of these two phenomena.

Conclusions. The dynamic functional model of co-study of Russian language and culture, necessary for the implementation of an effective approach to teaching Russian as a foreign language in the conditions of Indonesia, is constructed on the basis of the triad: Russian language – speech (communication) – text.

Keywords: *co-study of Russian language and culture, Indonesia, motivation, multicultural education, model, language picture of the world, cultural material, organizational and pedagogical conditions.*

Vasilyeva, Svetlana P. – DSc (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-1091-4829; SPIN 6688- 8259; e-mail: vasilyeva@kspu.ru

Osetrova, Elena V. – DSc (Philology), Professor, Department of Modern Russian Language and Methodology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); Scopus Author ID: 76652; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2894-2254>; e-mail: osetrova@yandex.ru

Revenko, Inna V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Modern Russian Language and Methodology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID <https://orcid.org/0009-0005-8696-7048>; e-mail: inna.revenko@mail.ru

References

1. Ani Rakhmat, (2012). Verbalization of the concept MOTHER in Russian phraseology (against the background of the Indonesian language). *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [Bulletin of the Herzen State Pedagogical University], 152, 101–105. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/152/rachmat_152_101_105.pdf (access date: 22.09.2024).

2. Bakhtin, M.M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow. URL: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/ehstetika/bakhtin_ehstetika_slovesnogo_tvorchestva/34-1-0-576 (access date: 22.09.2024).
3. Buslaev, F.I. (1861). Ideal female characters of Ancient Rus. In: *Istoricheskie ocherki russkoy narodnoy slovesnosti i iskusstva* [Historical essays on Russian folk literature and art], 2, 262–292. URL: <https://www.prlib.ru/item/334941> (access date: 22.09.2024).
4. Vasilyeva, S.P., Grishina, O.A., Dyachuk, A.A., Osetrova, E.V., Revenko, I.V., & Vreyda, A.L. (2023). *Issledovanie mekhanizmov motivatsii obuchayushchikhsya Indonezii k izucheniyu russkogo yazyka kak sredstva mezhkulturnoy kommunikatsii* [Research of the mechanisms of Indonesian students' motivation to learn Russian as a means of intercultural communication]. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk.
5. Volkov, K.V. (2019). The influence of culture on language: culture and linguistic picture of the world. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki* [Bulletin of PNRPU. Problems of Linguistics and Pedagogy], 4, 30–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kultury-na-yazyk-kultura-i-yazykovaya-kartina-mira> (access date: 22.09.2024).
6. Guruleva, T.L. (2009). Fundamental principles of the process of organizing co-study of language and culture in the system of a multicultural model of higher language education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 1, 167–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayushchie-printsipy-organizatsii-protsesta-soizucheniya-yazyka-i-kultury-v-sisteme-polikulturnoy-modeli-vysshego-yazykovogo-1> (access date: 22.09.2024).
7. Guruleva, T.L. (2008). Multicultural model of higher language education taking into account the specifics of teaching oriental languages. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, 95–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-model-vysshego-yazykovogo-obrazovaniya-s-uchetom-spetsifiki-obucheniya-vostochnym-yazykam> (access date: 22.09.2024).
8. Dementiev, V.V. (2013). *Kommunikativnye tsennosti russkoy kultury: Kategoriya personalnosti v leksike i pragmatike* [Communicative values of Russian culture: Category of personality in vocabulary and pragmatics]. Moscow. URL: <https://www.litres.ru/book/vadim-dementiev/kommunikativnye-tsennosti-russkoy-kultury-kategoriya-persona-6257847/> (access date: 22.09.2024).
9. Zolotova, G.A. (1999). The communicative factor as a criterion for resolving controversial issues of grammar. In: *Trudy po russkoy i slavyanskoy filologii: Lingvistika: Novaya seriya* [Works on Russian and Slavic Philology: Linguistics: New Series]. Vol. II. Pragmatic Aspect of Language Research (pp. 38–44). Tartu University Press.
10. Kornilov, O.A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsionalnykh mentalitetov* [Language pictures of the world as derivatives of national mentalities]. Moscow. URL: <http://www.fl.msu.ru/research/publications/kornilov-yazykovie-km/> (access date: 22.09.2024).
11. Kostikova, L.P. (2008). Linguistic and sociocultural approach to teaching foreign languages. *Vestnik RGU imeni S.A. Esenina* [Bulletin of the Russian State University named after S.A. Yesenin], 3 (20), 21–30. URL: <https://www.google.com/search?q=14> (access date: 22.09.2024).
12. Kostomarov, V.G., & Vereshchagin, E.M. (1976). *Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_0eb076e90d0c4262f0bfdbf68126c1ed/ (access date: 22.09.2024).
13. Kosharnaya, S. (2012; June 4–6). Gender as a reflection of cultural tradition. In *Problemy izucheniya i sokhraneniya kul'turnogo naslediya i traditsii v kontekste sovremennoy kultury Baltii* [Problems of studying and preserving cultural heritage and tradition in the context of modern Baltic culture] (pp. 64–74). International scientific and practical conference. Riga, Latvia. URL: <https://www.research->

- gate.net/publication/301338411_GENDER_KAK_OTRAZENIE_KULTURNOJ_TRADICII/citation/download (access date: 22.09.2024).
14. Krasnykh, V.V. (2003). "Svoj" sredi "chuzhikh": mif ili realnost? [Welcomed among 'strangers': myth or reality?]. Moscow. URL: <https://studylib.ru/doc/6426449/svoj-sredi-chuzhik-krasnykh> (access date: 20.09.2024).
 15. Larina, T.V. (2009). *Kategoriya vezhливости i stil kommunikatsii: Sopostavlenie angliyskikh i russkikh lingvokulturnykh traditsiy* [Category of politeness and style of communication: Comparison of English and Russian linguocultural traditions]. Moscow. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2010-03-024-larina-t-v-kategoriya-vezhливости-i-stil-kommunikatsii-sopostavlenie-angliyskikh-i-russkikh-lingvokulturnykh-traditsiy-m-rukopis> (access date: 27.09.2024).
 16. Leontiev, A.A., (1996). Language should not be alien. In: *Etnopsikhologicheskie aspekty prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Ethnopsychological aspects of teaching foreign languages] (pp. 41–47). Moscow. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-ne-dolzen-byt-chuzhim> (access date: 22.09.2024).
 17. Leontiev, A.A. (1993). Linguistic consciousness and image of the world. In: *Yazyk i soznanie: paradoksal'naya ratsionalnost* [Language and consciousness: paradoxical rationality] (pp. 16–21). Moscow.
 18. Leontiev, A.N. (1972). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of psychological development]. Moscow. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_3358868/ (access date: 27.09.2024).
 19. Lotman, Yu.M. (1992). *Kultura i vzryv* [Culture and explosion]. Moscow. URL: <https://interesnoe.me/source-67308657/post-2173> (access date: 27.09.2024).
 20. Revunenkov, E.V. (1992). The role of traditional institutions in raising children in modern Malaysia and Indonesia. In: *Etnografiya detstva. Traditsionnye metody vospitaniya u narodov Avstralii, Okeanii i Indonezii* [Ethnography of childhood. Traditional methods of education among the peoples of Australia, Oceania and Indonesia]. Moscow.
 21. *Rechevedenie v teoreticheskom i prikladnom aspektakh* [Speech science in theoretical and applied aspects] (1998). Proceedings of the republican conference. Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000649649> (access date: 27.09.2024).
 22. *Rechevoe obshchenie: spetsializirovannyi vestnik* (2009) [Speech communication: specialized bulletin], 10–11 (18–19).
 23. Sazonova, L.A., & Kovalenko, S.V. (2014). Ontological features of gender stereotypes in the Russian mentality (based on historical and cultural analysis). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Theoretical and practical issues], 7 (45), Part I, 153–158. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2014_7-1_42.pdf (access date: 22.09.2024).
 24. Safonova, V.V. (2014). Co-study of languages and cultures in the mirror of world trends in the development of modern language education. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], 4 (25), 123–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (access date: 22.09.2024).
 25. Safonova, V.V. (1996). *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy* [Study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (access date: 22.09.2024).
 26. Sokovnina, N.V. (2004). Problems of multicultural interaction in education. *Vestnik DGTU* [Bulletin of DSTU], 4, 1 (19). URL: http://www.dstu.edu.ru/vestnik/_english/numl3/15_so... (access date: 22.09.2024).

27. Ufimtseva, N.V. (1996). Russians: Another experience of self-knowledge. In: *Etnokulturnaya spetsifika yazykovogo soznaniya* [Ethnocultural specificity of linguistic consciousness] (pp. 139–162). Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=swzhtn> (access date: 27.09.2024).
28. Shatskaya, A.V., & Kostrominova, V.Yu. (2009). The problem of dialogue in culture. *Rossiyskaya Akademiya Estestvoznaniya. Fundamentalnye issledovaniya* [Russian Academy of Natural Sciences. Fundamental Research], 3, 66–68. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2236> (access date: 22.09.2024).
29. Shmeleva, T.V. (2005). Literature in the light of integration and differentiation. In: *Pedagogika, psikhologiya, slovesnost* [Pedagogy, Psychology, Literature] (pp. 70–96). Novgorod State University, Veliky Novgorod. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_839217/ (access date: 27.09.2024).
30. Shchukin, A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow. URL: https://lehrerraum.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/d189d183d0bad0b8d0bd_d182d0b5d0bed180d0b8d18f_d0bfd180d0b0d0bad182d0b8d0bad0b0.pdf (access date: 22.09.2024).
31. Yakovleva, E.S. (1994). *Fragmenty russkoy yazykovoy kartiny mira: (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya)* [Fragments of the Russian linguistic picture of the world: (models of space, time and perception)]. Moscow. URL: <https://klex.ru/tlk> (access date: 27.09.2024).
32. Yan, S. (2023). Lexical units nominating women in paremias on gender inequality in the Russian language. *Litera*, 12, 154–162. EDN: HHDWVM. DOI: 10.25136/2409-8698.2023.12.69367. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69367 (access date: 22.09.2024).

УДК 801.7:398.2

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ЯЗЫК ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Л.Е. Ильина (Оренбург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена исследованию постфольклорных текстов как языка повседневности. Научная и практическая значимость работы состоит в изучении ценностных комплексов повседневности в лингвистическом контексте и выявлении особенностей использования языка в каждодневном взаимодействии и общении в естественных условиях.

Целью исследования – обоснование определения языка повседневности и изучение постфольклорных текстов как частного случая использования данного языка.

Методами исследования явились критический анализ литературы, сравнительно-сопоставительный метод, метод интерпретации, а также методы лингвистического исследования: дискурс-анализ, анкетирование и включенное наблюдение.

Результаты исследования. Автор приходит к выводу, что взаимосвязанное изучение языка и культуры позволяет выявить менталитет народа, отдельных групп и личностей. Ценность исследования заключается в изучении речевой деятельности и использования языка в контексте культуры, а именно лингвистического исследования продуцирования и понимания естественного языка на основе постфольклорных текстов.

Заключение. Представленные в статье результаты исследования могут быть использованы в образовательных программах для преподавания культурологии, лингвистики и фольклористики, а также для создания методик по сохранению и популяризации семейных преданий и других форм постфольклора как важной части культурного наследия.

Ключевые слова: *постфольклор, постфольклорные тексты, семейные предания, повседневность, язык повседневности.*

Ильина Лариса Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин, Оренбургская духовная семинария (Оренбург); Scopus Author ID: 00000000000; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-8610>; e-mail: nerol2620@mail.ru

Постановка проблемы. Изучение повседневности в XXI в. сопряжено с поиском баланса между современными технологиями, ускорением жизненного ритма и стремлением к качеству жизни. Материалом исследования послужили постфольклорные тексты семейных преданий, собранные автором в процессе целенаправленной поисковой и академической работы.

Новизна исследования. Впервые дается определение *языка повседневности*, к новизне мы относим также применение комплекса указанных методов: анкетирование и включенное наблюдение были направлены на привлечение внимания к проблеме сохранения семейных преданий и понимания их культурной и воспитательной ценности; дискурс-анализ позволил

выявить, как постфольклорные тексты описывают повседневность и отражают отношение к ней.

Методология исследования. Фундаментальными методологическими исследованиями повседневности являются работы А. Лефевра, Г.Г. Кнабе, Ю.М. Лотмана, В.Д. Лелеко и др., в которых раскрываются концептуальные подходы, предмет и методы изучения повседневности [Lefebvre, 1981; Кнабе, 1989; Лотман, 2002; Лелеко, 2002; Барт, 1989].

В 1960–1970-х гг. активно изучать повседневные практики начала французская школа социологии. Р. Барт исследовал, как различные аспекты повседневности превращаются в мифы – символические конструкции, скрывающие идеологические подтексты [Барт, 1989, с. 419]. В 1981 г. А. Лефевр писал, что эволюция

повседневной жизни будет связана с созданием культурной индустрии, которая, стимулируя потребление, создает стандартизированный образ жизни, управляемый набор ложных потребностей и их иллюзорное удовлетворение [Lefebvre, 1981, p. 73].

Обсуждение и результаты исследования. Мы рассматриваем *повседневность* как привычную жизнь, рутину (следование заведенному шаблону, превратившееся в механическую привычку), обычные занятия и события, которые заполняют наше ежедневное существование.

Глубинный анализ внутренней сущности повседневности в течение длительного времени не интересовал ученых, а изучение практик повседневности сводилось к ее описанию [Ионин, 1998]. В нашей стране в советское время целенаправленно создавались и распространялись истории о выдающихся людях, о героях войны и труда, на которых все остальное население было призвано «равняться». Судьбы «маленьких людей», истории провинциальных городов, творчество многих писателей долгое время не становились объектом научного интереса. В конце XX в. произошел сдвиг в академическом подходе к исследованию культуры и общества. В рамках полемики об исследованиях культуры повседневность стала рассматриваться как важный компонент социологической и культурной традиции.

Культура создает сложную языковую систему, именно язык, традиции и ритуалы позволяют идентифицировать человека как представителя культуры. Культура исчезает, когда забываются и исчезают старые ритуалы и обычаи, поддерживающие традицию [Итунина, Любимова, 2019, с. 14].

Фиксация и кодирование человеческого опыта в форме языковых знаков делают возможной передачу информации, ее сохранение, поскольку язык представляет собой мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека [Гумбольдт, 1985, с. 304]. В начале XX в. Г.О. Винокур рассматривал язык быта как важный элемент культуры речи, повседневное общение, как отражение особенностей

национальной и социальной культуры, влияние устойчивых речевых формул на более формальные языковые стили [Винокур, 2006].

С.Б. Адоньева описывает динамическую структуру социального взаимодействия, результатами которого становятся изменения социальной реальности и принимающего партнера коммуникации, инициатора события, а также всех наблюдателей, объединенных общей реальностью прозвучавшего слова [Адоньева, 2001].

Отстаивая необходимость овладения нормами литературного языка и следования им, ученые исследуют состояние и динамические тенденции русского языка, последствия отмены цензуры, влияние демократизации общества, низкопробной продукции массовой культуры [Мокиенко, 2016].

Опираясь на определение языка в лингвистике, в котором язык рассматривается как система знаков и символов, используемых для общения и передачи информации; в социологии, где язык рассматривается как важный социальный инструмент, формирующий социальные отношения и культурные нормы¹, мы предлагаем следующее определение. *Язык повседневности* – это совокупность языковых средств и практик, способ коммуникации, который используется в повседневных ситуациях, где основная цель – передача информации, эмоций или поддержание социальных связей, а не строгое следование грамматическим и стилистическим нормам; он характеризуется нерелексивностью, простотой, лаконичностью. Состав языка повседневности включает разговорную лексику и просторечия, сленг и жаргон, фразеологизмы, метафоры, невербальные элементы и грамматические упрощения.

Постфольклор – общее название новых форм самобытной народной культуры, появление которых в XIX в. непосредственно связано с техническим прогрессом и урбанизацией. Это явление охватывает аспекты культуры, возникшие

¹ Азаренко С.А., Костюк В.Н., Можейко М.А., Голдберг Ф.Н. Язык / Гуманитарный портал: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2024. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7076>

вследствие изменения патриархального жизненного уклада, в эпоху интенсивного технологического и социального развития [Неклюдов, 1995]. В конце XX в. Интернет, цифровые медиа и массовая коммуникация способствовали появлению новых жанров постфольклора (пирожки, демотиваторы, мемы и др.) и ускорению их распространения [Грамотчикова, Хоруженко, 2017].

Постфольклорные тексты в нашем исследовании – это небольшие произведения, которые сохраняют связь с устной народной традицией и существуют в разных формах, включая письменные, устные, медийные и цифровые форматы [Ильина, Павловская, 2024, с. 420–421]. В ходе исследовательской работы нами был собран массив постфольклорных текстов, среди которых для изучения языка повседневности мы отобрали 370 текстов семейных преданий. К поисковой работе привлекались студенты Оренбургской духовной семинарии и Оренбургского государственного университета. Для получения репрезентативного материала были составлены анкеты, на которые респонденты отвечали письменно². Включенное наблюдение как метод исследования практиковали автор статьи и временные группы студентов, которые собирали материал о повседневности, а также студенты бакалавриата и магистратуры, которые готовили выпускные работы под руководством автора статьи.

Собранные постфольклорные тексты были классифицированы на *несказочную прозу*, куда мы отнесли прозаические тексты объемом 500–1500 знаков (предания, легенды, мифы, слухи и сплетни, пародии, сценарии); *несказочную поэзию* (городской романс, стихи-переделки, песни-переделки, записи в дневниках, песенниках, книгах жалоб); *малые жанры современного фольклора* (проза и поэзия): поздравления,

тосты, афоризмы, пословицы и антипословицы, фразы из фильмов, телепередач, рекламы, анекдоты, частушки и др.

Постфольклорные тексты представляют интереснейший и богатейший материал для исследования повседневности, например, анализ текстов сценариев праздников можно отнести к новизне нашей работы. Было записано 15 вариантов детской считалочки «Эни-бени, рики-факи...» с предполагаемым исходным текстом на латинском языке «Aeneas bene rem publicam facit», среди пародий мы выделили тексты-пастиши, в которых исходный текст не высмеивается, а, напротив, превозносится.

Ввиду ограниченного объема журнальной публикации мы предлагаем для анализа тексты семейных преданий, особенность которых заключается в сохранении и передаче молодому поколению самых важных знаний, несущих опыт предков и предостерегающих от ошибок. Семейное предание в нашем исследовании – рассказ, передающийся из поколения в поколение внутри одной семьи. Работая с текстами, мы ориентировались на диалогическое понимание их смысла и выход за пределы буквального прочтения [Бахтин, 1979, с. 361]. Анализ собранных текстов позволил установить, что в языковом плане семейные предания имеют ряд особенностей, отличающих их от других преданий и постфольклорных текстов вообще: семейные предания включают фамилии, имена и другие идентификаторы, связанные с конкретными людьми, их биографиями; в семейных преданиях повествование ведется от первого лица, а также используются устойчивые выражения, понятные только узкому кругу родственников. В случае смены места жительства семейные предания сохраняют особенности местного диалекта.

Утверждая, что постфольклорные тексты являются языком повседневности, в текстах семейных преданий мы изучали прежде всего отражение ценностных комплексов повседневности [Барбакова, Мансуров, 1989], которые обнаруживались в привычных общеизвестных ситуациях, естественных, самоочевидных условиях

² Две анкеты были составлены на платформе Гугл. Использование ненормативной лексики в коммуникации. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegaX8320RjBcqbxFGJemP331kItQ9kZmJ3fx2IzJ3gAT16iw/viewform?pli=1>

Тексты вокруг нас. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSceCd9S_oJfKN-7HXNHhFwXB9m2S7AR9Xy4ER-9mYoL_USix1lg/alreadyresponded

жизни человека, характеризующихся нерелексивностью описания повседневности. В анализируемых текстах мы выявляли: упоминание/выделение двух видов пространства, в которых одновременно пребывает человек: физическое и концептуальное; наличие соотносительных пар повседневности с возможными противоположными значениями; диалектику повседневности в предметах быта, эстетике жизненной среды, взаимодействии с искусством и др. (Г.С. Кнабе); религиозный опыт человека в повседневной жизни; упоминание пола, принадлежности к определенной группе, месту (Ю.М. Лотман); упоминание угрозы привычному течению жизни, необходимости быть всегда «в бодрствующем состоянии» (В.Д. Лелеко); упоминание «изнаночных сторон» жизни человека и общества, которые не отражаются в художественных текстах.

Мы отмечаем, что в семейных преданиях встречались другие стороны бытовой, обыденной, но по-своему знаковой сферы жизни человека. Рассмотрим далее пример постфольклорного текста и выделим ценностные комплексы повседневности, проступающие через описание обыденных процессов и явлений.

Бабушкина фотография³. *Моя бабушка родилась в августе 1941 г. Это было начало Великой Отечественной войны, когда страна испытывала страшные лишения. Но жизнь продолжалась, люди хотели жить, по возможности достойно. Бабушка вспоминала, что однажды родители решили сделать семейное фото. Эта фотография хранится в нашей семье – они с сестренкой стоят на фоне бесхитростной мебели, с белыми бантами, в скромных платицах, очень худые. Но самым удивительным для нас – внуков, живущих в другое время, было то, что сандалии, в которые бабушка и ее сестра были обуты на фотографии, были взяты у соседней только на время, чтобы сделать снимок. После этого обувь вернули. В военные годы приличная обувь была роскошью и имела только в зажиточных семьях.*

³ Тексты семейных преданий собраны и хранятся в частном архиве автора.

В данном семейном предании мы находим примеры диалектики повседневности: описание предметов быта (*скромные платица, сандалии*), причем особое значение имеет факт похода к фотографу во время войны; описание жизненной среды (*бесхитростная мебель, желание жить «достойно*). В предании дается характеристика времени, *страна испытывала страшные лишения...* и ситуации. Даже в войну продолжалась обычная жизнь: поддерживались добрососедские отношения (*сандалии были взяты у соседней*). Мы отмечаем наличие одной соотносительной пары – сначала описывается обычный уклад жизни военного времени, а указание *однажды родители решили сделать семейное фото* свидетельствует о том, что поход к фотографу был настоящим событием. Описание жизненных тягот в годы войны мы относим к случаям упоминания потенциальной угрозы.

Легенда о снах. *Моя мама не разрешает нам рассказывать свои сны чужим людям. За этим стоит некая легенда, о которой ей рассказывали ее мама и бабушка. Теперь эту легенду мама рассказывает нам, а моя сестра рассказывает ее уже своим детям.*

Как-то раз беременной женщине приснились волки. Она пошла к мулле, чтобы тот разгадал ее сон. Когда она пришла туда, мulla совершал намаз и не мог ее сразу принять. Женщина села на лавочку и стал ждать. К ней подошел его внук и спросил, что привело ее к ним. Женщина поведала мальчику о своем сне. Мальчик недолго думая сказал, что женщину съедят волки. Когда мulla дочитал молитву, он покачал головой со словами: «Нельзя рассказывать сны кому попало. Волки тебе приснились к тому, что ты должна была родить двойню, но, к сожалению, человек, которому ты первому поведала сон, разгадал его по-другому». Когда женщина возвращалась домой, на нее напали волки.

В данном предании описывается религиозный опыт мульты и обычной женщины. Символические сферы (*сновидение о волках, поведение мульты*) являются здесь важными элементами реальности повседневной жизни. В предании

выделяются два вида пространства, в которых одновременно пребывает человек: физическое (*пошла к знахарю... села на лавочку*) и концептуальное (*женщине приснились волки... человек... разгадал его по-другому*); наличие соотносительных пар (*женщина (обычный человек) – мулла (человек наделенный знаниями)*); обычный ход жизни – совершение молитвы и желание получить разгадку сна. В предании представлена диалектика повседневности: предметы быта и природы (*лавочка, внук, волки*), эстетика жизненной среды (*совершение намаза, обращение к мулле*); упоминается половая принадлежность (*женщина, мулла (мужчина), внук (мальчик)*). Предисловие к преданию показывает его воспитательную и обереговую функции.

Посиделки хоккейные и женские. *Одна из историй, которую я помню, рассказывает о том, как вся семья моей бабушки смотрела хоккей. Это была настоящая церемония. Телевизор тогда был далеко не у всех (но благо в бабушкином доме он был), поэтому чаще всего собирались у тех, у кого он есть, и смотрели хоккейные матчи. Собирались человек по двадцать, разных возрастов: и дети, и старики. Гости приносили с собой какие-нибудь ватрушки, пироги, хозяйка ставила чай, жарили семечки. Сидели за круглый стол (кто за него не умещался – располагались вокруг) и смотрели. Причем не просто смотрели, а болели, кричали, радовались каждой забитой шайбе, всех хоккеистов знали по именам. Еще бабушка рассказывала про женские посиделки, где собирались бабушки, женщины, девушки, девочки. Они вязали, что-нибудь обсуждали, грызли семечки. Дети забирались на печку и слушали их. Сидели до поздней ночи, при свечах.*

В предании имеется выделение двух видов пространства: физического – *собирались человек по двадцать... сидели за круглый стол...* – и концептуального – *радовались каждой забитой шайбе*; наличие соотносительных пар (*телевизор был далеко не у всех – в бабушкином доме он был*); обычный ход жизни – просмотр хоккейного матча. Ярко представлена диалектика повседневности: предметы быта (*телевизор,*

ватрушки), эстетика жизненной среды (*гости приносили с собой пироги... хозяйка ставила чай...*), общение с искусством (*не просто смотрели, а болели, кричали, радовались...*); встречается упоминание половой принадлежности.

Результаты. На основе анализа отобранных текстов семейных преданий как частного случая языка повседневности было установлено, что упоминание/выделение двух видов пространства встречается в 78 % отобранных преданий; наличие соотносительных пар повседневности с предполагаемыми оппозиционными значениями – в 72 %. Диалектика повседневности отражается в каждом предании, но в разном объеме. С одной стороны, это можно объяснить уровнем образования респондента, временем, выделенным для записи предания, сохранностью фактов в памяти респондента, но с другой – большинство респондентов не придают особого значения таким, по их мнению, «мелочам». Упоминание гендерной принадлежности человека, принадлежности к определенной группе, типу поселения встречается в 70 % преданий, полнота сведений зависит от содержания предания, его ключевой мысли. Религиозный опыт человека отражается в 48 % преданий (крещение, венчание, строительство церкви, посещение церкви, помощь святого, рассуждения о вере (необходимость веры или сожаление о ее отсутствии)). Случаи упоминания существующей потенциальной угрозы нарушения привычного течения дел встречаются в 63 % преданий, и чаще всего графически это выделяется абзацем, когда первый абзац содержит описание героев повествования, условий жизни, исторического периода, а во втором абзаце респондент описывает наиболее яркое (важное, тяжелое) событие. Причем по объему второй абзац в 56 % преданий всегда немного меньше первого. В анализируемых преданиях мы находим подтверждение мысли В.Д. Лелеко, что, несмотря на переживание повседневности как рутины и тривиальности, человеком осознается возможность нарушения размеренного порядка жизни и необходимость (готовность) быть всегда «в бодрствующем, напряженном состоянии».

Случаи упоминания «изнаночных сторон» жизни общества, не отражаемых в художественных произведениях и экранной культуре, выявлены только в 3 % преданий, полученных в результате письменного заполнения анкет (*...за домом был уличный туалет... когда никто не видел, бабушка быстро вытирала пол столовой тряпкой... с нами училась девочка, у которой всегда текли сопли...*). Однако в устных беседах респондентами были названы и другие случаи упоминания «изнаночных сторон» жизни общества, среди которых описание примеров требования взяток, насилия в школе, модификации этикета в разных контактных группах.

Включенное наблюдение показало, что в семейном кругу предания могут рассказываться полностью или кратко, с использованием цензурной и нецензурной лексики; с различными акцентами (в зависимости от аудитории): со всеми подробностями предания рассказываются для новых людей (гостей), незнакомых с данной историей; в семье есть авторитетный член семьи, рассказывающий в зависимости от ситуации то или иное предание полностью, и вся семья его слушает; предание рассказывается со всеми подробностями во время длительной ручной коллективной работы (лепка пельменей, глажение белья, вязание – в женской

аудитории) или в перерывах между тяжелой работой (стройка, погрузка (ранее – сенокос) – в мужской аудитории); предание воспроизводится в краткой форме, причем оно может сокращаться до одной (финальной или ключевой фразы), но в силу того что предание хорошо известно всем членам семьи, даже упоминание одной фразы из предания вызывает в памяти всю историю.

Заключение. Мы рассмотрели *повседневность* как состояние или характеристику обыденности, каждодневных занятий, действий и событий и получили подтверждение, что повседневность представляет собой фон, на котором происходят обыденные, не отмечаемые сознанием события; повседневность может быть малозаметной, «серой» и, казалось бы, неважной, однако именно она составляет большую часть нашего времени.

Представив свое определение языка повседневности, мы доказали, что постфольклорные тексты в полной мере являются языком повседневности, поскольку они своеобразно и живо отражают реальность и опыт людей, проблематику обыденной жизни, описывая широкий круг предметов, явлений, отношений и противоречий и призывая современников понять и принять ценность повседневности.

Библиографический список

1. Адоньева С.Б. Фольклор: социальное действие и коммуникативный акт // Рабочие тетради по компаративистике. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. Вып. 3–4.
2. Барбакова К.Г., Мансуров В.А. Проблема повседневности и поиски альтернативной теории социологии // ФРГ глазами западногерманских социологов. М.: Наука, 1989. С. 296–392.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
5. Винокур Г.О. Культура языка: лингвистика и стилистика, язык быта, язык прессы, искусство слова и культура языка. М.: URSS, ЛЕНАНД, 2006. 346 с.
6. Граматчикова Н.Б., Хоруженко Т.И. Постфольклор и интернетлор: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 62 с.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985. 614 с.
8. Ильина Л.Е. Павловская О.Е. Постфольклорный текст: лингвоаксиологический аспект // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2. С. 419–422.
9. Ионин Л.Г. Повседневность // Культурология. XX век. Энциклопедия: в 2 т. 1998. Т. 2. С. 121–123.
10. Итунина Н.Б., Любимова Е.А. Культура повседневности и ее роль в поддержании этнической идентичности // Гуманитарный научный вестник. 2019. № 6. С. 8–14.

11. Кнабе Г.С. Диалектика повседневности // Вопросы философии. 1989. № 5. С. 26–46.
12. Лелеко В.Д. Пространство повседневности в европейской культуре. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. 320 с.
13. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 543 с.
14. Мокиенко В.М. Динамические тенденции в современном русском языке // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 1. С. 104–110.
15. Неклюдов С.Ю. После фольклора // Живая старина. 1995. № 1. С. 2–4.
16. Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne*. Paris, Vol. III.

MODERN FOLKLORE TEXTS AS THE LANGUAGE OF EVERYDAY LIFE

L.E. Ilyina (Orenburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the study of modern folklore texts as the language of everyday life. The scientific and practical significance of the work lies in the study of value complexes of everyday life in the linguistic context and identification of the features of the use of language in everyday interaction and communication in natural conditions.

The purpose of the study is to substantiate the definition of the language of everyday life and study modern folklore texts as a special case of using this language.

The *methods* of the study were a critical analysis of literature, a comparative and contrastive method, an interpretation method, as well as methods of linguistic research: discourse analysis, interviews and participant observation.

Research results. The author concludes that the interrelated study of language and culture allows us to identify the mentality of the people, individual groups and individuals. The value of the study lies in the study of speech activity and language use in the context of culture, namely, the linguistic study of the production and understanding of natural language based on modern folklore texts.

Conclusion. The results of the study presented in the article can be used in educational programs for teaching cultural studies, linguistics and folklore, as well as for creating methods for preserving and popularizing family legends and other forms of modern folklore as an important part of cultural heritage.

Keywords: *modern folklore, modern folklore texts, family legends, everyday life, language of everyday life.*

Ilyina, Larisa E. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Philological Disciplines, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia); Scopus Author ID: 00000000000; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-8610>; e-mail: nerol2620@mail.ru

References

1. Adonyeva, S.B. (2001). Folklore: social action and communicative act. In: *Rabochie tetradi po komparativistike* [Workbooks on Comparative Studies], 3 (4).
2. Barbakova, K.G., & Mansurov, V.A. (1989). The problem of everyday life and the search for an alternative theory of sociology. In: *FRG glazami zapadnogermanskih sociologov* [FRG through the eyes of West German sociologists]. Moscow.
3. Barth, R. (1989). *Selected works: Semiotics: Poetics*. Moscow.
4. Bakhtin, M.M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow.
5. Vinokur, G.O. (2006). *Kultura yazyka: lingvistika i stilistika, yazyk byta, yazyk pressy, iskusstvo slova i kultura yazyka* [Language culture: linguistics and stylistics, the language of everyday life, the language of the press, the art of speech and the culture of language]. Moscow.
6. Gramatchikova, N.B., & Khoruzhenko, T. I. (2017). *Postfolklor i internetlor* [Postfolklore and internetlore: educational book]. Yekaterinburg.
7. Humboldt, V. (1985). *Yazyk i filosofiya kultury* [Language and Philosophy of Culture]. Moscow.
8. Ilyina, L.E., & Pavlovskaya, O.E. (2024). Post-folklore text: linguaxiological aspect. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], 2, 419–422.
9. Ionin, L.G. (1998). Everyday life. In: Cultural studies. 20th century. Encyclopedia. In 2 volumes. Vol. 2, 121–123.
10. Itunina, N.B., & Lyubimova, E.A. (2019). Everyday culture and its role in maintaining ethnic identity. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik* [Humanitarian Scientific Bulletin], 6, 8–14.
11. Knabe, G.S. (1989). Dialectics of everyday life. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 5, 26–46.

12. Leleko, V.D. (2002). *Prostranstvo povsednevnosti v evropeyskoy kulture* [Everyday Life Space in European Culture]. St. Petersburg.
13. Lotman, Yu.M. (2002). *Stati po semiotike kultury i iskusstva* [Articles on the Semiotics of Culture and Art]. St. Petersburg.
14. Mokienko, V.M. (2016). Dynamic trends in the modern Russian language. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika* [Ecology of Language and Communicative Practice], 1, 104–110.
15. Neklyudov, S.Yu. (1995). After folklore. *Zhivaya starina* [Living Antiquity], 1, 2–4.
16. Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne*. Paris, Vol. III.

УДК 372.881.161.1

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ «СОЛЬ» КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

А.В. Ковалева (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье проводится исследование уровня сформированности в языковом сознании иностранных студентов-первокурсников лингвокультурного концепта «соль». Проблема исследования – поиск средств и методов развития языкового сознания студентов на уроках русского языка как иностранного.

Цель статьи – представить авторские методические рекомендации по развитию уровня сформированности лингвокультурной компетенции иностранных студентов на уроках русского языка с использованием фразеологических единиц и лингвокультурной информации о соли.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составили анализ научной литературы, эксперимент, измерение, описание, классификация. Материалы исследования: научная и методическая литература по вопросу исследования, историко-культурная литература, тексты народного творчества, паремиологический фонд русского языка, результаты эксперимента.

Результаты исследования. Проведено экспериментальное исследование, целью которого явилось определение уровня знаний студентов-иностранцев в области русской культуры и паремиологии применительно к понятию «соль». Результаты эксперимента свидетельствуют о трудностях в понимании речевого высказывания, содержащего лексему «соль». Методический сценарий урока направлен на формирование в языковом сознании студентов понятийной сферы концепта «соль» и на развитие их речевых умений и навыков.

Заключение. Результаты настоящего исследования, методические рекомендации и упражнения могут быть использованы преподавателями-практиками в процессе обучения иностранцев русскому языку, а также учителями национальных школ Российской Федерации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурология, фразеологические единицы, языковое сознание, концепт «соль».

Ковалева Анна Владимировна – ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации института русского языка, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0806-483X>; e-mail: kovaleva.anna94@mail.ru

Постановка проблемы. В практике преподавания русского языка как иностранного важным является использование таких стратегий обучения, которые бы позволяли студентам не только осваивать язык как систему, но и понимать, что язык – это воплощение культуры народа. Как точно отмечает О.А. Корнилов, в процессе изучения нового языка «мы проникаем в образ мышления нации, в ее способ видения мира, понимаем особенности менталитета носителей данной культуры и данного языка, только познав план содержания этого языка, а глубинное знакомство с семантикой чужого языка, в свою очередь, предполагает

овладение языковой картиной мира именно этого национального языка как системой его видения мира» [Корнилов, 2003, с. 18].

Процесс изучения нового языка будет несовершенным и неполноценным без погружения в его культуру, без «узнавания» национальных особенностей народа, его традиций и обычаев. Именно поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному перед педагогами стоит важная задача – используя минимальный набор средств, погрузить студентов в русскую культуру, вызвать к ней интерес, нейтрализовать страх перед иной культурой, предугадать возможное непонимание традиций русского народа или

удивление, вызванное особенностями русского характера. Проблема настоящего исследования заключается в поиске средств и методов формирования языкового сознания студентов в процессе изучения русского языка как иностранного.

Цель статьи – представить авторские методические рекомендации по развитию уровня сформированности лингвокультурной компетенции иностранных студентов на уроках русского языка с использованием фразеологических единиц и лингвокультурной информации концепта «соль». *Цель* методической разработки сценария урока по русскому языку как иностранному – знакомство студентов с историко-культурной информацией о соли, обогащение словарного запаса и развитие их речи, а также формирование в языковом сознании учащихся русского национально значимого концепта «соль». Первоначальные задачи для реализации цели: анализ научной литературы по данной теме, а также определение сформированности русского национально значимого концепта «соль» в языковом сознании иностранных студентов-первокурсников.

Методологию исследования составили анализ научной литературы, эксперимент, измерение, описание, классифицирование. Материалы исследования: научная и методическая литература по вопросу исследования, историко-культурная литература, тексты народного творчества, паремиологический фонд русского языка, результаты эксперимента.

Обзор научной литературы. Для решения лингвокультурных задач в методике преподавания русского языка как иностранного используется арсенал методов и приемов прикладной лингвокультурологии, которая, по замечанию И.П. Василиюка, обладает такими свойствами: «1) сосредоточивает свое внимание на раскрытии культурных ценностей, созданных человеком; 2) характеризуется целостным подходом к характеристике тех реалий, которые существенны в процессе социально-культурологического функционирования русского языка, его описания и преподавания; 3) ориентируется на полную и объективную информацию в учебном процессе

о различных областях культурной жизни России» [Василюк, 2010, с. 107]. Иными словами, прикладная лингвокультурология дает возможность не только увидеть пространство языка и культуры, но и сделать акцент на том, что принадлежит сугубо *своей* культуре, сопоставив ее с иной, *чужой* культурой.

Согласно утверждению В.В. Воробьева, прикладная лингвокультурология способствует решению методических задач в практике преподавания русского языка как иностранного ввиду того, что «основным результатом прикладного лингвокультурологического исследования является построение теоретико-методологического обоснования, принципов и моделей преподавательской деятельности, обеспечивающей возможность решения реальных методических проблем, существующих в практике обучения иностранным языкам» [Воробьев, 2016, с. 3]. Технологии и методики обучения прикладной лингвокультурологии направлены на создание благоприятных условий межнационального общения, выстраивание диалога культур, обеспечение взаимодействия языка, культуры и личности, развитие и формирование языковой личности и ее языкового сознания.

В практике преподавания русского языка как иностранного с точки зрения прикладной лингвокультурологии формируются следующие лингвометодические цели: «формирование объективных представлений о языковом сознании русских и особенностей русской языковой личности; формирование навыков самостоятельной деятельности и общения с русскими по правилам русского социума; формирование навыков русского речевого общения при помощи средств русского языка»¹. С опорой на данные задачи в нашем исследовании была принята попытка разработки методического сценария урока, направленного на формирование в языковом сознании студентов лингвокультурного концепта «соль», который имеет

¹ Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / М.А. Брагина и др. М.: РУДН, 2008. С. 5.

широкое распространение в русской лингвокультуре и вербализуется в языковых единицах разных уровней. Организация лексической работы с применением концептуального подхода способствует тому, что «слово в сознании обучающихся приобретает лингвокультурный фон, состоящий из компонентов образных, символических и оценочных, и прирастает не только понятийными, но и эмоциональными компонентами содержания, конечно, не самого слова, но концепта, им вербализованного» [Макшанцева, Королева, 2019, с. 236].

Термин «концепт» в лингвокультурологии является предметом научных изысканий, в том числе и зарубежных исследователей [Bert, 2019; Baizakova, Atanassova, 2022; Bekiyeva, 2022; Topvoldiev, 2022; Temirova, 2024]. По определению отечественного ученого Е.И. Зиновьевой, «лингвокультурный концепт представляют в качестве “силовой точки”, организующей вокруг себя семантическое пространство языка с национально-специфической конфигурацией идей»².

Важно отметить, что в практике преподавания русского языка как иностранного отмечается большой интерес ученых (А.В. Курьянович, Н.В. Макшанцева, И.А. Разин, Л.И. Ручина, Сью Лили, Б. Ян) к практическим аспектам изучения концептов, являющихся значимыми для русской языковой картины мира и имеющих большое значение в формировании вторичной языковой личности.

Все исследователи сходятся на мысли о том, что привлечение культурно значимых концептов в процессе обучения русскому языку позволяет иностранным студентам получить более глубокую информацию об изучаемом языковом явлении, потому как «использование в процессе преподавания языка отдельных или комплексных методов концептуального анализа, также использование конкретных результатов исследований концептов, помогают учащимся эффективно воспринять взаимосвязанную языковую информацию, вскрыть лингвистические и культурологические особенности изучаемых языковых

явлений и далее способствуют формированию иноязычной межкультурной компетенции учащихся [Сью Лили, 2020, с. 205].

Кроме того, в практике преподавания иностранных языков использование концептуального анализа позволяет осуществить сопоставление культурно значимых концептов из родного и изучаемого языков учащихся, что является важным, потому как «концептуальное содержание лингвоментальных феноменов в разных языковых картинах мира может значительно различаться, что может приводить к формированию искаженного представления о семантике тех или иных языковых единиц изучаемого иностранного языка, обусловленного процессами семантической интерференции» [Ян и др., 2019, с. 118].

И.А. Разин описывает следующие методы, применяемые при моделировании языкового содержания концепта: метод лексикографического исследования, свободного ассоциативного эксперимента, контекстуального анализа, таксономического (категориального) моделирования, когнитивно-семантический, – отмечая, что данные методы «обладают высоким лингводидактическим потенциалом, а их применение в практике преподавания иностранных языков и культур позволяет более глубоко и полно изучить семантическую структуру иноязычного лексикона, выявить связи и ассоциации между входящими в его состав лексическими единицами и развить у обучающихся навыки языкового анализа» [Разин, 2024, с. 115].

С целью определения научного понимания и степени разработанности темы были проанализированы научные работы, предметом которых явился русский культурно значимый концепт «соль». Так, Цай Дань отмечает: «соль играет важную роль, как в русской истории, так и в русской культуре, является священным образом в душе россиян. У слова “соль” богатые культурно-ассоциативные и культурно-коннотативные значения. Слово “соль” стало ярким примером среди тех слов, в которых отражается облик русского народа» [Цай Дань, 2019, с. 42].

Важно отметить, что большинство исследователей (Л.В. Борисова, Е.Е. Тихомирова) рассма-

² Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике: учебник. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 74.

тривают концепт «соль» в совокупности с концептом «хлеб», потому как в русской традиции эти продукты взаимодополняемы и несут важную культурно-обрядовую функцию. Л.В. Борисова отмечает, что «в традиционной русской культуре хлеб в быту и обрядах часто объединяется с солью (хлеб-соль). Ритуальное использование хлеба-соли характерно для свадьбы, новоселья, приема гостя. У русских в начале и в конце обеда советовали съесть для счастья кусочек хлеба с солью. Хлеб символизирует полноту доли, богатство и благополучие, а соль защищает от враждебных сил. Соль – универсальный оберег. От соли распадаются чары и колдовство, сглаз и порча. Встреча гостей (то есть чужих) хлебом-солью имела двойное значение: гостеприимства и оберега... В праздничные дни для увеличения магической силы соли ее освящали в церкви или прокаливали в печи» [Борисова, 2013, с. 18]. Е.Е. Тихомирова указывает, что «одним из главных символов для русского менталитета является модель дружественного, гостеприимного поведения, проявления радушия, желания угостить, связанная с выражением хлеб-соль: от хлеба-соли и царь не отказывается; за хлеб-соль не платят, кроме спасибо» [Тихомирова, 2020, с. 96].

Кроме того, исследование позволило установить, что концепт «соль» является транскультурным, потому как находит свое воплощение в культуре и языке народного творчества (загадки, пословицы и поговорки, сказки, легенды, были) России (народная сказка «Соль», «Пересолил» А.П. Чехова, «Соль» И. Бабеля, «Как я хотел зайцу соли на хвост насыпать» В.В. Бианки), Словакии (народная сказка «Соль дороже золота»), Италии (народная сказка «Хлеб, вино и соль»), Румынии (народная сказка «Соль в кушанье»), Чехии (народная сказка «Соль») и др.

Однако, как указывают исследователи, «смысловые компоненты, которые входят в значение слов и выражений в форме непосредственных утверждений, могут быть предметом спора между разными носителями языка и тем самым не входят в общий фонд представлений, формирующий языковую картину мира» [Зализняк и др., 2005, с. 9]. Иными словами, наличие

одинаковых концептов в ряде лингвокультур не обеспечивает абсолютного понимания семантики культурного образа представителями разных культур, потому как концептосфера понятия может отличаться ввиду национальных особенностей менталитета, языкового сознания и специфики культуры разных народов.

Для предупреждения расхождений в трактовке идеи русского концепта «соль» иностранными студентами, а также для формирования в их языковом сознании данного образа русской культуры нами была разработана методическая модель урока, основанная на результатах эксперимента.

Результаты исследования. С целью выявления сформированности русского концепта «соль» в языковом сознании студентов, изучающих русский язык как иностранный, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 студентов-иностранцев факультета гуманитарно-социальных наук РУДН первого курса. Задачей эксперимента явилось определение уровня понимания студентами фразеологических единиц с компонентом «соль» в речевом контексте. Приводим несколько диаграмм, отображающих ответы студентов на вопросы анкетирования (рис. 1, 2, 3).

Проанализировав все ответы, мы пришли к выводу о том, что у большинства опрошенных не сформирована понятийная сфера национально значимого концепта «соль». Вследствие этого у студентов наблюдаются проблемы в понимании речевого высказывания с фразеологическими единицами, выражающими эмоционально-оценочные суждения с использованием лексемы «соль», что может повлечь за собой трудности в коммуникации и понимании русских текстов.

Для решения данной проблемы нами была предпринята попытка методической разработки урока русского языка как иностранного, направленного на формирование в языковом сознании студентов культурно значимого концепта «соль», а также на пополнение лексического запаса студентов фразеологическими единицами с компонентом «соль».



Рис. 1. Диаграмма с ФЕ «Съесть пуд соли»
 Fig. 1. Diagram with the phraseological unit 'Eat a pound of salt'



Рис. 2. Диаграмма с ФЕ «Сыпать соль на рану»
 Fig. 2. Diagram with the phraseological unit 'Rubbing salt in the wound'

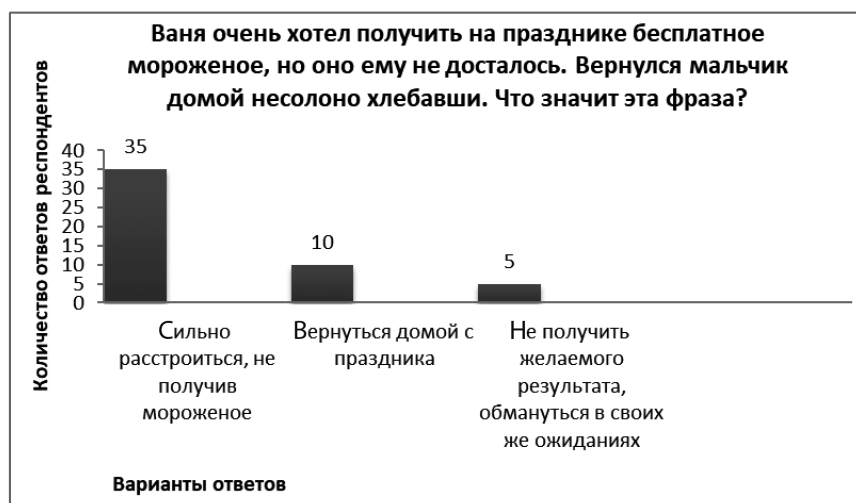


Рис. 3. Диаграмма с ФЕ «Несолоно хлебавши»
 Fig. 3. Diagram with the phraseological unit 'Slurping without salt'

Зрительная семантизация лексики. Задача данного этапа заключается в раскрытии семантики лексемы «соль». Для семантизации можно использовать картинки с изображением соли, однако лучше всего продемонстрировать соль в натуральном виде для того, чтобы студенты могли рассмотреть гранулы вещества и, может быть, попробовать на вкус. Главная задача данного этапа – объяснить студентам, с какой целью используется соль в пище, а также пояснить отличие ее от сахара.

Дневник однокоренных слов. После того как студенты уяснили семантику слова «соль», проводится работа с однокоренными словами, содержащими корень «сол». Это важно для понимания значения однокоренных слов, которые студенты могут встретить в устной или письменной речи.

Данную работу можно организовать в форме двухчастного дневника, где в первом столбце содержится лексема с корнем «сол», а во втором – значение этого слова. Следует начать с глаголов, потому как они составляют большую группу лексем с корнем «сол» (*солить, посолить, пересолить, присолить, засолить, недосолить, насолить*), далее – причастия (*пересоленный, засоленный, недосоленный*), имена существительные (*соль, солонка, рассол, солонина, соленья, солянка, соленость*) и завершают имена прилагательные (*солёный, солевой*). Количество слов в двухчастном дневнике может регулироваться преподавателем в зависимости от уровня владения языком студентами, а также от текстового материала урока. Приведем пример двухчастного дневника.

Двухчастный дневник

Two-Part Diary

<i>Глаголы</i>	
Пересолить	Положить в пищу больше соли, чем требовалось (<i>Пересолил кашу</i>)
<i>Причастия</i>	
Недосолённый	Характеристика чему-н., содержащему недостаточное количество соли (<i>Я не люблю недосолённую кашу</i>)
<i>Существительные</i>	
Солонка	Посуда для хранения соли (<i>Я взял солонку и посолил кашу</i>)
<i>Прилагательные</i>	
Солевой	Имеющий в составе соль (<i>Приготовить солевой раствор</i>)

Культурно-исторический комментарий «представляет собой связный текст, в котором приводятся те сведения, какие данное слово обычно должно вызывать в сознании носителя языка. Среди этих сведений выделяются: живой эмоционально-ассоциативный комплекс, связанный у русского человека с заголовочной единицей; некоторые данные энциклопедического характера, которые усваиваются носителями языка в процессе естественного, зачастую информационного приобщения к отечественной культуре и истории»³. Таким образом, целью

данного этапа является знакомство студентов посредством учебного текста с историей соли в России, а также с культурными традициями и обычаями, связанными с солью, которые нашли отражение в языке. А.В. Курьянович справедливо отмечает, что «учебные тексты по РКИ во многом определяют формирование вторичной картины мира, выступая посредниками в межкультурной и полиязыковой коммуникации, ретрансляторами социально значимых смыслов и ценностных установок, актуализирующихся в дискурсивном пространстве диалога культур» [Курьянович, Серебренникова, 2022, с. 329].

Информация, которая может быть использована в качестве культурно-исторического ком-

³ Манликова М.Х. Этнокультуроведческий анализ художественного текста: учеб.-метод. пособие. Бишкек: КРСУ, 2014. С. 12.

ментария не только к концепту «соль», но и ко многим другим культурно значимым образам, наилучшим образом представлена в электронном мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия».

Используя статью из указанного словаря, мы адаптировали текст для студентов-иностранцев первого курса с целью облегчения понимания ими культурно-исторической информации.

Приводим пример текста культурно-исторического комментария.

В России соль добывалась с XV в. в Астрахани, Крыму, в районе Оренбурга, а также под Архангельском. На это указывает слово *соль*, входящее в названия нескольких городов, возникших в местах, где добывали соль: Сольвычегодск, Соль-Илецк, Соликамск, Усолье-Сибирское.

Соль у русских была почти единственным покупным продуктом, стоила дорого и очень ценилась. Деревянная солонка обычно ставилась на середину стола. Несоленая еда была признаком бедности. Если кто-то из членов семьи просыпал дорогостоящую соль, мог случиться скандал. Отсюда и происходит примета: рассыпать соль – к ссоре.

С солью у русских связан ряд обычаев, примет и суеверий. В давние времена дорогих гостей встречали хлебом-солью, т.е. выходили им навстречу, держа на красивом вышитом полотенце большой красивый хлеб – каравай, в центре которого была помещена солонка. Гость должен отломить кусочек каравая, обмакнуть его в соль и съесть. В этом обряде хлеб выражает пожелание богатства и благополучия, а соль – защиту от враждебных сил. В наше время хлебом-солью встречают гостей в особо торжественных случаях. С этим обрядом в русском языке связаны слова *хлебосол*, *хлебосольный* и *хлебосольство*, синонимичные, соответственно, словосочетанию *гостеприимный человек* и существительному *гостеприимство*.

По народному мнению, чтобы узнать человека, надо с ним *пуд соли съесть*, а вот если пища пересолена, то повар влюблен. От слова *соль* происходят название засоленного впрок (на зиму) мяса – *солонина*; название традиционного

блюда русской кухни – *солянка* (суп из рыбы или мяса с пряными, острыми приправами); общее наименование засоленных впрок овощей – *соленья* или *разносолы*.

Существительное *соль* имеет переносное значение. *Солью* чего-либо называют то, что составляет особый смысл или основную сущность (*соль вопроса, соль проблемы*), а самых выдающихся людей, тех, кто составляет наиболее яркую и ценную часть общества, называют *солью земли*. В переносном смысле употребляется и глагол *пересолить*, что означает '*перейти границу, меру в чем-либо*'. В разговорной речи фразеологизм *несолоно хлебавши* означает '*ничего не добившись, обманувшись в своих ожиданиях*'. О выпавших на долю кого-либо тяжелых испытаниях, обидах говорят: *солоню пришлось*⁴.

Данный культурно-исторический комментарий важно сопровождать иллюстрациями, картинками, видеорядом, на которых студенты могут увидеть добычу соли, города, названия которых встречаются в тексте, встречу гостей с караваем, солонину, солянку, соленья. Все это необходимо для воссоздания культурного минифона, для более глубоко осознания студентами особенностей русской солевой культуры.

Практическая работа

Задание 1. Вопросы с вариантами ответов

Цель: оценка степени понимания и усвоения информации культурно-исторического комментария.

Задача для студентов: выбрать один вариант ответа из предложенных.

1.1. Как вы думаете, почему в русской культуре, если человек пересолил еду, то есть добавил больше соли, чем нужно, его считают влюбленным?

А) Влюбленный человек невнимательный и рассеянный и легко может пересолить еду.

Б) У влюбленного человека всегда много соли в доме.

⁴ Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс] / Гос. ин-т русс. яз. им. А.С. Пушкина. М., 2014–2024. URL: <https://rus-lingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/488-%D0%A1%D0%9E%D0%9B%D0%AC> (дата обращения: 03.08.2024).

В) В древности соль была дорогая, и если в гости приходил дорогой или любимый человек, в еду старались добавить много соли в знак уважения и признательности к гостю.

1.2. Как вы думаете, о чем говорит древний русский обычай встречать гостей с хлебом и солью?

А) Люди хотели поскорее накормить гостей.

Б) Люди проявляли почет и уважение к гостям.

В) Люди не хотели делиться ничем, кроме как хлебом и солью.

Задание 2. Обратное толкование

Цель: закрепление новой лексики.

Задача для студентов: определить, о каком слове идет речь.

2.1. Старинный русский национальный суп с разными видами мяса – ...

2.2. Добавить недостаточное количество соли в пищу – ...

2.3. Засоленные на зиму овощи – ...

Задание 3. Соотношение фразеологической единицы и ее толкование

Цель: пополнение лексического запаса фразеологическими единицами с компонентом «соль»; развитие навыка понимания иносказательной речи.

Задача для студентов: соотнести фразеологическую единицу с ее значением.

Несолоно хлебавши	Напоминать о чем-то плохом, заставляя переживать вновь что-либо неприятное
Сыпать соль на рану	Очень хорошо знать друг друга
Съесть пуд соли	Ничего не добиться, обманувшись в своих ожиданиях

Задание 4. Контекстная догадка

Цель: закрепление навыка языковой догадки на основании контекста высказывания.

Задача для студентов: определить, какой фразеологизм из слов для справок пропущен в высказывании. Поставьте его в правильной форме.

4.1. Я могу ему доверять, потому что за всю жизнь мы вместе...

4.2. В древние времена существовал обычай, при котором почетным гостям хозяйка обязательно...

4.3. Хороший друг в трудной ситуации не станет... а посочувствует и поможет.

Слова для справок: подносить хлеб-соль; съесть пуд соли; сыпать соль на рану.

Задание 5. Открытые вопросы

Цель: определение уровня усвоения и осознания историко-культурной информации о соли.

Задача для студентов: ответить письменно на вопросы.

5.1. Расскажите, по какой причине в русской культуре считается, что рассыпанная соль приведет к ссоре в семье?

5.2. Каким образом в древние времена русские встречали почетных и уважаемых гостей?

5.3. Обязательно ли, чтобы хорошо узнать человека, с ним нужно съесть пуд соли?

Заключение. Результаты исследования показали, что у иностранных студентов-первокурсников не развита понятийная сфера русского национально значимого концепта «соль», вследствие чего у них возникают трудности в понимании иносказательных высказываний, содержащих лексику «соль». Кроме того, ввиду данного обстоятельства причины особого отношения русских к соли могут быть непонятны иностранным учащимся.

Решение проблемы мы видим в организации занятий, направленных на повышение уровня культурно-языковой компетенции иностранных студентов с привлечением историко-культурной информации о соли, в практической работе с языковыми единицами, содержащими лексику «соль».

Результаты исследования, данные эксперимента, методическая разработка урока могут быть использованы преподавателями-практиками в процессе обучения иностранцев русскому языку, а также учителями национальных школ Российской Федерации.

Библиографический список

1. Борисова Л.В. Базисные архетипы и стереотипы национальной культуры в языковой картине мира // Вестник ЧелГУ. 2013. № 16 (307). С. 17–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazisnye-arhetipy-i-stereotipy-natsionalnoy-kultury-v-yazykovoy-kartine-mira/viewer> (дата обращения: 25.07.2024).
2. Василюк И.П. Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 123. С. 105–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnaya-lingvokulturologiya-problemy-otbora-i-analiza-yazykovogo-materiala-dlya-praktiki-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-1> (дата обращения: 05.08.2024).
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология теоретическая и прикладная: современная реальность // Актуальные проблемы русской и сопоставительной филологии: теория и практика: матер. Междунар. науч.-метод. конф. (Уфа, 12–13 мая 2016 г.) / отв. ред. Ф.Г. Фаткуллина. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. С. 3–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/343055054_Lingvokulturologia_teoreticeskaa_i_prikladnaa_sovremennaa_realnost (дата обращения: 03.08.2024).
4. Зализняк А.А. и др. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18823457> (дата обращения: 23.07.2024).
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003. 349 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19765844> (дата обращения: 24.07.2024).
6. Курьянович А.В., Серебренникова Е.А. Реализация миромоделирующего потенциала концепта ЯЗЫК в учебных текстах: опыт анализа дискурсивного варьирования лингвокультурного концепта // Сибирский филологический журнал. 2022. № 2. С. 325–337. DOI: 10.17223/18137083/79/23
7. Макшанцева Н.В., Королева С.Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка // Язык и культура. 2019. № 47. С. 231–244. DOI: 10.17223/19996195/47/13
8. Разин И.А. Моделирование языкового содержания концепта: лингводидактический аспект // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: сб. науч. ст. М.: Языки Народов Мира, 2024. С. 110–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67040846> (дата обращения: 05.09.2024).
9. Сүй Лили. Использование концептуальных исследований в преподавании иностранного языка // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. ст. по матер. III Междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 21 апреля 2020 г. Нижний Новгород: Нац. исследов. Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2020. С. 202–205. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44024962> (дата обращения: 11.09.2024).
10. Тихомирова Е.Е. Специфика изучения базовых концептов русской культуры студентами стран АТР в педагогическом университете // Вестник педагогических инноваций. 2020. № 1 (57), С. 92–99. URL: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/3826/1/specifika-izucheniya-bazovyh-kon.pdf> (дата обращения: 21.07.2024).
11. Цай Дань. Слово «Соль» в русском языке // Казанский вестник молодых ученых. 2019. № 3 (11). С. 38–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-sol-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 05.08.2024).
12. Ян Б., Сюань Ч., Дзюба Е.В. Лингводидактическое значение изучения концептов для преподавания русского языка как иностранного (на примере ориентационного концепта место) // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. С. 117–125. DOI: 10.26170/po19-04-16

13. Baizakova, V.E., & Atanassova, S.D. (2022). The human mind at the intersection of language and culture: concepts and linguacultural concepts. *Вестник КазНУ. Серия филологическая*, 186 (2). DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2024-65-1-53-72
14. Bekiyeva, M.J.K. (2022). Development of linguoculturology and interpretation of language and culture in modern linguistics. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS)*, 2 (1), 93–102. DOI: 10.24412/2181-2454-2022-1-93-102
15. Bert, P. (2019). On linguoculturology and cultural linguistics. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 17 (4), 6–11. DOI: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-6-11
16. Bobojonova, Sh. (2024). Linguoculturology and concept. *News of the NUUz*, 1 (1.4), 296–300. DOI: 10.69617/uzmu.v1i1.4.2084
17. Temirova, M. (2024; February 21). The concept of “linguo-culturology” and “linguo-mentality” in the field of linguistics. In: *Fostering Your Research Spirit* (pp. 132–134). Conference Proceedings. DOI: 10.2024/4043rs92
18. Topvoldiev, K. (2022). The problems of the concept of ‘East’ in Linguoculturology. *Farg’ona davlat universiteti*, 3, 74–74. DOI: 10.56292/SJFSU/vol28_iss3/a74

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE WITH THE 'SALT' COMPONENT AS ONE OF THE MEANS OF DEVELOPING THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS

A.V. Kovaleva (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article studies the level of formation of the linguistic and cultural concept 'salt' in the linguistic approach of first-year foreign university students. The problem of the research is the search for means and methods for developing the linguistic consciousness of students at the lessons of Russian as a foreign language.

The purpose of the article is to present the author's methodological recommendations for developing the level of formation of linguocultural competence among foreign university students during Russian language lessons using phraseological units and linguocultural information about salt.

Methodology (materials and methods). The research methodology included analysis of scientific literature, experiment, measurement, description, and classification. Research materials: scientific and methodological literature on the research issue, historical and cultural literature, folk art texts, paremiological fund of the Russian language, and experiment results.

Research results. The purpose of the conducted experimental study was to determine the level of knowledge among foreign university students in the field of Russian culture and paremiology in relation to the concept of 'salt'. The results of the experiment indicate difficulties in understanding speech utterances containing the lexeme 'salt'. The methodological scenario of the lesson is aimed at forming the conceptual sphere of the concept 'salt' in the linguistic consciousness of university students and at developing their speech skills.

Conclusion. The results of this study, methodological recommendations and exercises can be used by practicing teachers in the process of teaching Russian to foreigners, as well as by teachers of national schools of the Russian Federation.

Keywords: *Russian as a foreign language, linguoculturology, phraseological units, linguistic consciousness, the concept of 'salt'.*

Kovaleva, Anna V. – Instructor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication, Institute of the Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0806-483X>; e-mail: kovaleva.anna94@mail.ru

References

1. Borisova, L.V. (2013). Basic archetypes and stereotypes of national culture in the linguistic picture of the world. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of ChelSU], 16 (307), 17–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazisnye-arhetipy-i-stereotipy-natsionalnoy-kultury-v-yazykovoy-kartine-mira/viewer> (access date: 25.07.2024).
2. Vasilyuk, I.P. (2009). Applied linguoculturology: problems of selection and analysis of language material for the practice of teaching Russian as a foreign language. *Izvestija Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], 98, 24–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnaya-lingvokulturologiya-problemy-otbora-i-analiza-yazykovogo-materiala-dlya-praktiki-obucheniya-ruskomu-yazyku-kak-1> (access date: 05.08.2024).
3. Vorobyov, V.V. (2016, May 12–13). Theoretical and applied linguoculturology: modern reality. In: *Aktualnye problemy russkoy i sopostavitel'noy filologii: teoriya i praktika* [Current problems of Russian and comparative philology: theory and practice] (pp. 3–8). International scientific and methodical conference. Ufa, RIC BashGU. URL: https://www.researchgate.net/publication/343055054_Lingvokulturologia_teoreticeskaa_i_prikladnaa_sovremennaa_realnost (access date: 03.08.2024).

4. Zaliznyak, A.A. (2005). *Klyuchevye idei russkoy yazykovoj kartiny mira* [Key ideas of the Russian language picture of the world]. Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18823457> (access date: 23.07.2024).
5. Kornilov, O.A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsionalnykh mentalitetov* [Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentalities]. Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19765844> (access date: 24.07.2024).
6. Kuryanovich, A.V., & Serebrennikova, E.A. (2022). Realization of the world-modeling potential of the LANGUAGE concept in educational texts: experience in analyzing the discursive variation of the linguocultural concept. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Philology], 2, 325–337. DOI: 10.17223/18137083/79/23
7. Makshantseva, N.V., & Koroleva, S.B. (2019). Teaching RFL through the prism of concept theory: culture, mentality, aspects of language. *Yazyk i kultura* [Language and Culture], 47, 231–244. DOI: 10.17223/19996195/47/13
8. Razin, I.A. (2024). Modeling of the linguistic content of a concept: Linguodidactic aspect. In: *Tri "L" v paradigme sovremennogo gumanitarnogo znaniya: lingvistika, literaturovedenie, lingvodidaktika* [Three 'L' in the paradigm of modern humanitarian knowledge: linguistics, literary studies, and linguodidactics] (pp. 110–117). Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67040846> (access date: 05.09.2024).
9. Lily, S. (2020, April 21). Using conceptual research in foreign language teaching. In: *Variativnost i standartizatsiya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze* [Variability and standardization of language education in a non-linguistic university] (pp. 202–205). III International Scientific and Practical Conference. National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44024962> (access date: 11.09.2024).
10. Tikhomirova, E.E. (2020). Specifics of studying basic concepts of Russian culture by students from Asia-Pacific countries at a pedagogical university. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy* [Bulletin of Pedagogical Innovations], 1 (57), 92–99. URL: https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/3826/1/specifika_izucheniya-bazovyh-kon.pdf (access date: 21.07.2024).
11. Cai Dan (2019). The word ‘salt’ in Russian. *Kazanskiy vestnik molodykh uchonykh* [Kazan Bulletin of Young Scientists], 3 (11), 38–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-sol-v-russkom-yazyke> (access date: 05.08.2024).
12. Bailin, Y., Zhiyin, S., & Dzyuba, E.V. (2019). Linguodidactic significance of studying concepts for teaching Russian as a foreign language (using the example of the orientation concept place). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher Education in Russia], 4, 117–125. DOI: 10.26170/po19-04-16
13. Baizakova, V.E., & Atanassova, S.D. (2022). The human mind at the intersection of language and culture: concepts and linguocultural concepts. *Vestnik KazNU. Seriya filologicheskaya*, 186 (2). DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2024-65-1-53-72.
14. Bekiyeva, M.J.K. (2022). Development of linguoculturology and interpretation of language and culture in modern linguistics. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS)*, 2 (1), 93–102. DOI: 10.24412/2181-2454-2022-1-93-102
15. Bert, P. (2019). On linguoculturology and cultural linguistics. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 17 (4), 6–11. DOI: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-6-11
16. Bobojonova, Sh. (2024). Linguoculturology and concept. *News of the NUUZ*, 1 (1.4), 296–300. DOI: 10.69617/uzmu.v1i1.4.2084
17. Temirova, M. (2024; February 21). The concept of “linguo-culturology” and “linguo-mentality” in the field of linguistics. In: *Fostering Your Research Spirit* (pp. 132–134). Conference Proceedings. DOI: 10.2024/4043rs92
18. Topvoldiev, K. (2022). The problems of the concept of ‘East’ in Linguoculturology. *Farg’ona davlat universiteti*, 3, 74–74. DOI: 10.56292/SJFSU/vol28_iss3/a74

УДК 81-13

ЯЗЫК И СТИЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ ГУБЕРНАТОРОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ ПО ИТОГАМ 2023 г.)

Л.В. Федотко (Абакан, Россия)

И.В. Пекарская (Абакан, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Феномен речевого воздействия в политической лингвистике находится сегодня в центре пристального внимания ученых, поскольку на смену политическим лидерам прошлого столетия с ярким речевым портретом пришли политики новой волны.

В данной статье рассматривается соотношение языка и стиля в речи губернаторов двух сибирских регионов: главы Красноярского края М.М. Котюкова и главы Республики Хакасия В.О. Коновалова. Выбор персоналий обусловлен большим интересом общественности к политической позиции и деятельности двух сибирских губернаторов.

Цель исследования – определить роль коммуникативных стратегий языковой личности и особенности языкового имиджа на примере руководителей субъектов Российской Федерации. В исследовании рассмотрены коммуникативные стратегии публичной языковой личности и выявлены речевые особенности, являющиеся константой в дискурсе конкретной языковой личности.

Методология и методы исследования. Материалами исследования стали два интервью. Губернатора Красноярского края М.М. Котюкова региональному телеканалу «Енисей» и интервью губернатора Республики Хакасия В.О. Коновалова региональному телеканалу «РТС». Методология основана на методе наблюдения и методе сплошной выборки. Лингвистический анализ позволил выявить особенности языкового строя текста, его лексический состав, грамматическую структуру, стилистические приемы. Контент-анализ использовался при выявлении ключевых слов и фраз, определении основных идей интервью. Благодаря семантическому анализу выявлены значение и коннотации слов и фраз в речи говорящих, а также их взаимосвязь.

Результаты исследования. На основе анализа языка и стиля лидеров сибирских регионов выявлены коммуникативные особенности, которые позволяют им пользоваться доверием своих избирателей, уверенно вести за собой команду и тем самым сохранять стабильность в регионе.

Кроме того, в ходе анализа выявлены ценностные, социокультурные и индивидуальные особенности языковых личностей М.М. Котюкова и В.О. Коновалова: социально-речевая коммуникация двух губернаторов довольно схожа и укладывается в рамки одной языковой модели, однако в ходе анализа выявлены и речевые различия губернаторов, в том числе индивидуальные особенности – речевые доминанты, присущие каждому из них.

Выводы. Результаты анализа показали, что ориентация на запросы населения региона и публичный характер выступлений предполагают следование определенным правилам – это уверенная трансляция того, что регион развивается, что есть стабильность и хорошие перспективы при условии консолидации общества. Отмечена и трансляция базовых человеческих ценностей, таких как семейные устои, доброта и поддержка национальных традиций.

Ключевые слова: язык, стиль, интервью, речевой портрет, дискурс, языковая личность, троп, политическая лингвистика, коммуникативные особенности, губернатор, регион.

Федотко Лилия Васильевна – аспирант кафедры русской филологии и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: lfedotko@yandex.ru

Пекарская Ирина Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: pecar-61@mail.ru

Постановка проблемы. Сегодня интерес ученых, которые занимаются анализом политической речи, вызывают языковые и стилистические характеристики молодых лидеров, пришедших на смену политикам старой школы. Речевые портреты таких ярких в конце XX – начале XXI в. политиков страны, как В.В. Жириновский, Г.А. Явлинский, В.С. Черномырдин, И.К. Хакамада, Б. Клинтон, Б.Е. Немцов, были хорошо изучены и проанализированы. Привлекали внимание лингвистов и региональные лидеры России Н.Ю. Белых, А.А. Хлопонин, А.И. Лебедь [Кобец, Пекарская, 2012], Е.В. Ройзман, чьи речевые характеристики также подвергались глубокому анализу. Популярности политических лидеров прошлых лет способствовали оригинальное поведение и свойственные только им речевые характеристики. Однако сейчас политическая элита страны – это молодые деятели, которые привлекают внимание не яркими агитационными лозунгами, а речевыми посланиями, нацеленными на консолидацию общества и демонстрирующими солидарность с политическим курсом Президента России В.В. Путина. Тем интереснее провести анализ их речевого поведения, который резко отличается от привычного многим избирателям представления о том, как и что должен говорить региональный политик, чтобы добиться успеха у электората.

В данной статье представлен анализ языка и стиля речи губернаторов двух регионов Сибирского федерального округа: главы Красноярского края Михаила Михайловича Котюкова и главы Республики Хакасия Валентина Олеговича Коновалова. Они оба привлекают сегодня большое внимание общественности и разных политических сил. Оба осенью 2023 г. обошли на выборах политических конкурентов в первом туре и пользуются, согласно проценту проголосовавших, большим доверием своих избирателей. Валентин Коновалов – один из самых молодых глав субъектов РФ, который является лидером регионального отделения оппозиционной к действующей власти партии – КПРФ. Впервые он занял свой пост в 2018 г. на протестной

волне и при мощной поддержке электората – жителей Хакасии. Однако за пять лет на посту губернатора В.О. Коновалов сумел выстроить грамотные отношения с федеральной властью, стабилизировал ситуацию в регионе, поднял свой авторитет и тем самым, укрепив свои позиции, в 2023 г. снова выиграл выборную гонку, второй раз заняв высший в регионе пост.

В отличие от губернатора Хакасии, который до вступления в должность не имел политического опыта на высоких должностях, губернатор Красноярского края Михаил Котюков является опытным политиком, чья трудовая деятельность с первых дней связана с государственной службой. Он – руководитель с многолетним стажем и сегодня возглавляет второй по площади субъект РФ, где реализуются проекты не только регионального, но и федерального масштаба. Край переживает очередной виток развития, о чем свидетельствуют строительство метро, модернизация международного аэропорта Красноярска и другие проекты. Губернатор пользуется серьезной поддержкой жителей.

Материалом для исследований послужили интервью М.М. Котюкова и В.О. Коновалова, которые чиновники дали спустя три месяца после завершения выборов – в декабре 2023 г. Интервью стали первым большим выступлением в телеэфире после завершения избирательной кампании 2023 г. Речевые импульсы обоих направлены уже не на обретение власти, а на ее удержание и формирование соответствующего политического имиджа с его трансляцией электорату.

Цель исследования состоит в выявлении коммуникативных и жанровых особенностей, которые определяют специфику речевых портретов молодых политиков. Понимание особенностей языка и стиля речи, что утверждают и политологи [Чудинов, 2001, с. 200], и лингвисты [Цуциева, 2023, с. 30], которые занимаются изучением влияния политической речи [Богуславская, Осетрова, 2021, с. 63], позволяет повысить эффективность политической коммуникации и укрепить позиции руководителей на политической арене. При этом использование

разнообразных стилистических приемов, адаптация языка к конкретной аудитории, а также умение контролировать свою речь помогают политикам добиваться успеха, завоевывать доверие населения.

Методы и методология исследования. В рамках настоящего исследования был осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ речевых портретов двух губернаторов Сибири. Исследуя фигуры речи, мы опирались на труды Ю.Н. Караулова¹, в которых описывается концепция анализа языковой личности, а также на работу И.В. Пекарской и Е.А. Шпомер «К проблеме систематизации изобразительно-выразительных средств языка: типология и семантико-структурно-функциональная характеристика морфологических элокутивов принципа контаминации» [Пекарская, Шпомер, 2021, с. 101], в которой отмечено следующее: «Прагматика речи (устной и письменной) определяется тем, какие языковые средства используются ее автором, чтобы воздействовать на адресата. Важным для художественного, публицистического, разговорного дискурсов является то, какие элокутивы выступают способами создания изобразительности и выразительности словесного воздействия». В анализе стиля, который используют в своей речи губернаторы Сибири, мы опираемся на концепцию Д.Н. Шмелева [Шмелев, 1977, с. 85]. Напомним, что он выделяет разговорную речь и речь литературно-художественную, а стилями называет отличающиеся от них разновидности речи, рассматривая в кругу стилей официально-деловой, научный, публицистический. Согласимся с Д.Н. Шмелевым и в том, что публицистический стиль функционирует в сфере общественно-экономических, политических, культурных отношений и основной его целью является воздействие на аудиторию, формирование общественного мнения, общественно-политического сознания. Он свойственен многим политическим деятелям, тем более если

одни ученые, говоря о языке политики, пользуются термином «политический язык» как априори не требующим подробных комментариев (А.Н. Баранов², Е.Г. Казакевич), то другие подвергают сомнению само существование феномена политического языка (Б.П. Паршин). Есть и те, кто, не отрицая факта существования политического языка, пытаются определить, в чем заключается его своеобразие (Ю.С. Степанов). Выразителями традиционного подхода к определению «публицистический стиль» являются и отечественные исследователи Г.Я. Солганик, О.Н. Григорьева, Т.С. Дроняева, Н.И. Клушина. С их точки зрения, публицистический стиль «обслуживает политико-идеологические, общественно-экономические и культурные отношения». Именно поэтому возросла его значимость в современном мире. В нем формируются основные идеологемы, которые тиражируются СМИ и затем «оседают» в массовом сознании. Е.В. Кобец и И.В. Пекарская отмечают, что «никакая информация в публицистике не может передаваться беспристрастно, объективно, как, например, в научном стиле. Главная особенность ее языка – оценочность. Все языковые средства направлены на то, чтобы воздействовать на аудиторию» [Кобец, Пекарская, 2012, с. 126]. Однако мнение, которое объединяет в этом вопросе ученых, таково: особое место в публицистике занимает публичная речь политиков, которая имеет специфические особенности, соотносимые как с ораторским искусством, так и с основными характеристиками политического дискурса. Языковые средства и стиль выступлений лидеров регионов серьезно влияют на формирование общественного мнения, и исследование данной темы позволяет более глубоко понять механизмы воздействия политической коммуникации на аудиторию, а также выявить особенности языка и стиля политиков.

Результаты исследования. Свои интервью губернаторы М.М. Котюков и В.О. Коновалов дали в декабре 2023 г. Считаю важным пояснить, что оба проекта вышли в эфирах телеканалов,

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.; Богин Г.И. Типология понимания текста: учеб. пособие. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1986. 86 с.

² Баранов А.Н. Политическая лингвистика: лекция. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=53jksKjgMo> (дата обращения: 01.04.2024).

лояльных к действующей власти (телеканал РТС в Хакасии и телеканал «Енисей» в Красноярском крае), то есть острых вопросов, которые могли бы поставить губернаторов в тупик, не звучало. Более того, очевидно, что все вопросы были заранее озвучены лидерам регионов, они пришли в студию хорошо подготовленными к выступлению. В речи оба соблюдают принятые нормы литературного языка. И в целом их стиль, согласно концепции Д.Н. Шмелева, можно охарактеризовать как публицистический. Губернаторы стараются максимально информировать зрителя о том, с какими показателями регион подошел к концу 2023 г. и каковы планы работы регионального правительства на 2024 г.

В.О. Коновалов: *Результатов действительно очень много. Дисциплина у нас выросла финансовая, мы бьем рекорды по кассовому исполнению, практически сколько планируем, столько и осваиваем. Вот в прошлом году было 95 процентов по кассовому освоению, в этом году мы выйдем на еще более высокую цифру – это говорит о финансовой дисциплине. Финансы мы продолжаем оздоравливать. За 5 лет бюджет у нас вырос в 2,5 раза, и мы продолжаем над этим работать.*

М.М. Котюков: *Метро. Проект очень масштабный, проект достаточно капиталоемкий. Но сейчас мы уже в практическом плане приступили к его реализации. Уже смонтированы туннелепроходческие комплексы. Первые машины уже приходят в Красноярский край и будут дальше двигаться. Фактически проектировщики начали получать первые решения экспертизы, и это означает, что мы приступаем уже к строительству метрополитена. В 2024 году будут создаваться непосредственно будущие линии метро, будет работать туннелепроходческая техника. Таких проектов в стране нигде не реализовывалось.*

При этом речь обоих максимально клиширована. И М.М. Котюков, и В.О. Коновалов активно используют устойчивые политические выражения. **В.О. Коновалов:** *жители оценили эту работу и снова доверили этот пост мне и моей команде; а я буду делать все, чтобы*

оправдать доверие; нагрузка на министерство – она колоссальная; структурные изменения, бьем рекорд по вводу жилья; нам действительно есть чем гордиться. **М.М. Котюков:** *мы являемся первопроходцами; Север сегодня переживает новый инвестиционный бум; все очень сложные вопросы, они требуют глубокого изучения, идет увеличение деловой активности, создаются новые рабочие места; экономика Красноярского края в целом в этом году чувствует себя достаточно уверенно; обязательства, которые край брал на себя и берет сегодня; растущая экономика; планы – не снижать обороты; повышение привлекательности Красноярского края как региона для жизни; сбалансированное развитие; комплексный план развития.*

Стоит отметить, что выборная кампания к моменту анализируемых интервью завершена и у губернаторов нет необходимости бороться за голоса избирателей. Теперь их задача – повысить уровень доверия жителей региона, дать понять населению, что высшее должностное лицо готово обеспечивать стабильность и развитие возглавляемого субъекта. Поэтому, несмотря на клишированность речи [Карасик, 2019, с. 50], использование устойчивых выражений и профессиональных терминов, в своих выступлениях лидеры субъектов стараются активно употреблять всю систему изобразительно-выразительных средств, чтобы зритель, несмотря на сложность поднимаемых тем, мог хорошо понимать, о чем идет речь. Например, губернатор Красноярского края **М.М. Котюков** очень часто использует такую фигуру, как повтор³. Ее цель привлечь внимание, подчеркнуть значимость темы, кроме того, повтор в публичном выступлении облегчает восприятие длинного фрагмента речи, расчленяя его на отдельные части и выделяя ту или иную мысль. При этом в речи губернатора Красноярского края нередко

³ Паршина О.Н. Стратегия и тактика самопрезентации в речевом поведении современных российских политиков // Научная мысль Кавказа. 2004. № 5. С. 144–151. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002882356.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

можем наблюдать и использование такого приема, как анадиплосис [Шпомер, Пекарская, 2022, с. 126], когда слово становится последним в предложении и первым в следующем.

М.М. Котюков: *Президент России проводил совещание по вопросам развития Красноярского края, о многих задачах **мы говорили. Мы говорили** про наш авиационный узел, метро; Мы – красноярцы должны всегда готовить не просто набор идей, а уже готовые **проекты. Проекты**, на которые можно просить финансирование, **проекты**, которые могут быть реализованы, **проекты** с четким пониманием: кто это **будет делать**, в какие сроки это можно **сделать**, за счет каких ресурсов мы это **будем делать**; То есть первый этап, мы должны разработать **мастер-планы и планы** развития этих территорий; **Проект** очень масштабный, **проект** достаточно капиталоемкий, **нам нужно** готовить и **планы** газификации муниципальных образований, **нам нужно определить**, кто будет потребителем природного газа, **нам нужно выяснить**, какие объемы требуются; здесь было очень много **разных** интерпретаций для **разных** задач, для **разных** направлений поддержки нами принимались **разные** меры; а значит, у нас будут **новые** больницы, **новые** школы, **новые** учреждения культуры, **новые** транспортные объекты – это будет всем нам создавать устойчивое функционирование и экономики, и качества жизни в городах и селах; **люди видят, в каком состоянии дорога** от Боготола до Нижнего Иртыша, **люди понимают, в каком состоянии дорога** до Абакана; **много** инициатив, **много** средств вложено в наш бюджет; **обязательства, которые край **брал** на себя и **берет** сегодня; это всегда такое большое таинство, **та самая сказка**, которую мы ждем все от нового года, и **эту сказку** под елкой мы находим.***

Наблюдать повторы мы можем и в речи **В.О. Коновалова**, однако их гораздо меньше, и в основном это повторы местоимений: *в планах нашей стратегии определено, на что мы делаем ставку на экономику – **это** сельское хозяйство, **это** туризм, **это** строительная*

*отрасль, **это** обрабатывающее производство, **это** пищевая, легкая промышленность.* Единожды в своем интервью он употребил и анадиплосис: *специальная военная операция **завершится** и **завершится** именно Победой!*

Все вышеприведенные примеры, повторим, показатель того, что стиль речи губернаторов вполне можно охарактеризовать как публицистический, который, как покажем далее, активно украшен тропами. Считаем уместным напомнить, что одной из ярких черт публицистического стиля является оценочность, а важным способом создания оценочности является метафора [Осетрова, 2007, с. 124]. Оценочные метафоры в публицистике формируют общественное мнение, создают яркий образ, влияющий на восприятие информации. Практически в каждом предложении двух сибирских губернаторов мы можем наблюдать метафорические обороты, которые направлены на усиление воздействия. Порой метафоры образуются слиянием разных тропов.

Метонимия + олицетворение.

В.О. Коновалов: *республика развивается; Федеральное дорожное агентство нас слышит, понимает; у нас угольная и алюминиевая отрасли испытывают сложности, связанные с санкциями, но совместными усилиями республика их преодолет; страна наша презентовала себя на выставке ВДНХ, с одной стороны – всего лишь выставка, но наш регион поставил себе довольно амбициозные задачи.*

М.М. Котюков: *компания уже сейчас приступила практически к выбору трассы прохождения газопровода; Норильск переживает второе рождение; градообразующие предприятия определили для себя стратегию развития; бумаги должно оформить государство; У «Аэрофлота» очень большие планы по международным перелетам. Наша компания «КрасАвиа» готовится приобретать российские ближнемагистральные самолеты; градообразующие предприятия определили для себя замечательную стратегию.*

Интересно, что для **В.О. Коновалова** много лет остается неизменным использование метафор со смыслом «оздоровление». Для хакасского

губернатора – это одна из речевых доминант, на протяжении многих лет он использует в речи устойчивое для него словосочетание *оздоровление финансов*. На этот раз он произносит: *Финансы мы продолжаем оздоравливать; нам нужна новая энергия, нужна новая кровь*. **М.М. Котюков** употребляет в итоговом интервью олицетворение с этим смыслом единожды: *экономика чувствует себя хорошо*.

Говоря о выборах Президента в 2024 г., оба губернатора используют тропы, которые усиливают важность сказанного (гипербола). **В.О. Коновалов**: *знаковое событие; колоссальное значение; жесткое противостояние (с западными странами), судьбоносный выбор*. **М.М. Котюков**: *важнейшее событие; знаковое событие*.

В целом же можно отметить, что оба губернатора используют в своих интервью всю систему изобразительно-выразительных средств. Однако речь **В.О. Коновалова** гораздо менее насыщена тропами. Оба они используют эпитеты, но их нельзя назвать яркими, как правило, это эпитеты устойчивые, которые часто употребляются политиками, рассказывают о развитии региона или, например, о семейных ценностях.

В.О. Коновалов: *высокая урожайность; индустриальный парк; жесткое противостояние; непрерывный процесс*.

М.М. Котюков: *инвестиционный бум; градообразующие предприятия; вечная мерзлота; ближайшая перспектива; первоочередное значение; замечательная традиция; масштабная модернизация*.

Обоим политикам свойственно и употребление инверсии (нарушение привычного порядка слов), ее мы можем наблюдать довольно часто. **В.О. Коновалов**: *У нас планируется там создание. Создание фермы молочной, автоматической, современной; провожаем за столом год уходящий; сегодня ведомства одно у нас, и нагрузка, она колоссальная там*. **М.М. Котюков**: *Мы должны обеспечить сбалансированное развитие и экономическое в этих городах; строился город советскими еще строителями; газификация Красноярского края – новая это отчасти была задача для меня*.

Несмотря на сходство языка и стиля, нельзя не отметить и очевидные различия в речи губернаторов. Так, например, у **В.О. Коновалова** есть особенность, которая присуща конкретно ему, он использует очень много вводных слов и конструкций, усиливая их повторами: *Безусловно, второй срок всегда сложнее, и, конечно, когда ты второй раз избираешься и ты действующий глава региона, никто не снимает обязанностей по управлению республикой. И, конечно, ты продолжаешь работать на развитие и одновременно участвуешь во всех избирательных мероприятиях. Безусловно, это сложнее, тем более что нужно было и отчитываться о деятельности, которая продолжалась на протяжении пяти лет; Результаты, которые были достигнуты командой и правительством республики, и, в общем-то, нам все удалось; У нас есть структурные изменения, есть задачи, в частности появится Министерство ЖКХ и энергетики. Соответственно, качество задач вырастет; Тем более мы кратко увеличили вложения. Конечно, это требует отдельного фокусирования; Костяк команды, он сохранится, но, безусловно, будут и изменения; Нам действительно есть, чем гордиться, причем в разных отраслях. Мы, в общем-то, в дорожном строительстве добились неплохих результатов. В Абакане, я думаю, улицу Кирова многие оценили. Командной работой, я уверен, мы добьемся многого, конечно, сложности могут быть; Все мои планы, в общем-то, открыты*.

А вот один из приемов, к которым прибегает в своих публичных выступлениях губернатор Красноярского края, – это форма вопрос – ответ: *Я встречал летом в Норильске молодых ребят, которые приехали из Москвы. – Как? Зачем? Туристы? – Нет, мы приехали работать. – Как вам? – Нам очень нравится... Вот поэтому есть разные примеры и, действительно, Норильск выбирают люди*. В речи губернатора Хакасии подобного приема мы не наблюдаем.

Для обоих политиков наиболее часто используемое местоимение – это **мы** в значении **я + моя команда**. **В.О. Коновалов** с первых

строк интервью отмечает, что руководит регионом, опираясь на опыт своих коллег: *Результаты были достигнуты командой и правительством республики, и в общем-то, нам все удалось, и жители оценили эту работу, и снова доверили этот пост мне и моей команде; Мы формируем правительство в соответствии с действующим федеральным и региональным законодательством; На все эти вопросы мы средства найдем; Мы все преодолеваем, конечно, сложности могут быть, и мы к ним готовы, но я уверен, что, опять же командной работой, мы сможем выйти из любой сложной ситуации; У нас есть стратегия, которую мы еще в 19-м году разработали, она рассчитана до 30-го года. И мы в рамках стратегии ставим себе задачу – зависимость от добычи сырья, от этих отраслей уменьшать. И в общем-то, мы этих целей стараемся достигать.*

М.М. Котюков тоже использует **мы** в значении «команда», однако периодически в его речи **мы** можно интерпретировать как «**мы – это жители региона**»: *Мы должны рачительно тратить средства, но если мы приняли обязательства, то мы должны их выполнять; Мы из этого исходим в социальных отраслях; Мы много раз за прошедшие полгода с вами говорили, что в Красноярске дефицит мест в школах; Сроки мы с вами от Президента получили и будем работать над тем, чтобы в эти сроки проект был реализован; Мы будем говорить о газификации системной, с учетом этой прокладываемой трассировки; Мы же должны просчитать, какие промышленные предприятия перейдут на потребление газа, какие объекты энергетики готовы переключиться на этот вид топлива; Далее в ежедневном режиме будем обсуждать, что мы хотим сделать, но и как мы это хотим сделать, чтобы здесь не было лишней бюрократии.*

Довольно интересно проанализировать текст, который завершает оба интервью. Молодые политики говорят о новогодних традициях своей семьи. Это, пожалуй, самая эмоциональная и наполненная образами часть выступлений [Moody, Eslami, 2020, p. 325].

В.О. Коновалов: *Я не думаю, что у нас что-то такое особенное, мы смотрим старые фильмы, старые советские. «Любовь и голуби», «Служебный роман», настроение создать (инверсия), «Карнавальная ночь». Конечно, провозжаем за столом год уходящий (олицетворение+ эпитет+ инверсия) и под бой курантов (метафора) встречаем Новый год, идем на елку, на горки кататься.*

М.М. Котюков: *Бой курантов (метафора) нужно встречать в кругу самых близких людей (эпитет), это святое время (эпитет), 1 января – это время для встреч. Можно провести уже первый вечер Нового года в кругу друзей (метафора), если погода будет позволять (олицетворение), обязательно на воздух выйти (метафора), посетить елки наши замечательные (эпитет), новогодние городки, аттракционы. Утром 1 января дети бегут под елку... и это всегда такое большое таинство (эпитет), та самая сказка, которую мы ждем все от Нового года, и эту сказку под елкой мы находим (повтор+инверсия).*

Выводы. Итак, изучив речь двух сибирских губернаторов на примере интервью, можем отметить следующее: выбор языка и стиля глав регионов в обращениях к населению имеет ключевое значение для достижения целей коммуникации. Использование эмоциональной окраски, метафор, риторических приемов способствует убеждению аудитории и росту уровня доверия [Bull, Waddle, 2021, p. 611]. Отвечая на вопросы журналистов, В.О. Коновалов и М.М. Котюков активно использовали в речи профессиональные лексические единицы, сложные грамматические конструкции и выразительные средства. При этом оба были спокойны, безэмоциональны [Седов, 2000, с. 6], излагали конкретные факты. Акцентировали внимание на том, что работают в хорошо слаженной команде, где каждый четко знает и понимает свою профессиональную задачу. И В.О. Коновалов, и М.М. Котюков сознательно использовали речевые стратегии, которые вызвали доверие, вселяли уверенность, что губернатор хорошо владеет ситуацией в регионе, осведомлен обо всех аспектах жизни населения.

Заметно, что речевой портрет обоих кандидатов складывался под влиянием речевой среды, профессионального образования и жизненного опыта. Для В.О. Коновалова его путь в большой политике начался относительно недавно. Он был избран в 2018 г. и до этого не имел опыта работы на руководящих должностях. Поэтому его речевой портрет меняется в зависимости от ситуации. В публичных выступлениях во время предвыборной агитации В.О. Коновалов эмоционален, речь его наполнена иронией, сарказмом, анекдотами, он активно использует все выразительные средства языка. Его речевой портрет в данных обстоятельствах подробно проанализирован нами [Пекарская, Федотко, 2024, с. 106]. Однако в моменты, когда отсутствует необходимость борьбы за власть, речевой портрет Валентина Коновалова не отличается образностью. Он говорит коротко, не уточняет, не аргументирует, его публичное выступление размыто, много общих фраз и практически отсутствует информация о конкретных планах. При этом глава Хакасии осознанно и уверенно демонстрирует свою ответственность перед обществом, употребляя метафоры, которые говорят о стабильности и развитии. В целом можно говорить, что языковой образ В.О. Коновалова более сдержан, практически сливается с типичным образом регионального чиновника.

Михаил Котюков – управленец с более чем 20-летним стажем. В его трудовой биографии – работа на посту министра финансов Красноярского края, главы департамента бюджетной политики в отраслях социальной сферы, министра науки

и высшего образования РФ. Его речевая деятельность формировалась под влиянием работы на высоких государственных должностях. Поэтому интервью и публичные выступления руководителя Красноярского края всегда убедительны, наполнены конкретной информацией, он дает развернутые ответы, которые формируют у зрителя полную картину по излагаемой теме. Его речевой портрет стабилен многие годы, и ситуация не меняет его речевой образ. Он одинаково эмоционален и убедителен как в коротких интервью для короткого телесюжета, так и в длинных развернутых интервью по итогам года. Всегда очевидно, что он глубоко разбирается в освещаемой теме.

Можно констатировать, что использование наиболее понятного слушателям и зрителям публицистического стиля, украшенного тропеическими и фигуральными элокутивами, позволяет политикам создать образ чиновника, который четко осознает свою ответственность перед обществом, готов работать на благо региона, придерживается традиционных, базовых ценностей. Коммуникативная задача, которая стояла перед губернаторами во время анализируемых нами интервью, – закрепить свой политический успех после выборов. В.О. Коновалову пришлось для этого изменить речевое поведение, М.М. Котюков остался верен своему привычному для избирателя политическому имиджу. Обе стратегии заслуживают внимания, и обе приносят свои плоды – лидеры регионов на данный момент остаются безусловными политическими авторитетами на возглавляемых ими территориях.

Библиографический список

1. Богуславская О.В., Осетрова Е.В. Субъективные составляющие языкового имиджа женщины-политика: контекст социально-речевой деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 4 (58) С. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-304>
2. Карасик В.И. Жанры сетевого дискурса // Жанры речи. 2019. № 1 (21). С. 49–55. DOI: 10.18500/2311-0740-2019-1-21-49-55
3. Кобец Е.В., Пекарская И.В. Речь современного политика: к проблеме стилистических особенностей // Глобальный научный потенциал, 2012. № 5 (14). URL: <http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential> (дата обращения: 04.03.2024).
4. Осетрова Е.В. Губернатор Красноярского края: наброски к речевому портрету // Российский лингвистический ежегодник. 2007. № 2 (9) С. 124–138. URL: <https://pandia.ru/text/78/255/22947.php> (дата обращения: 03.03.2024).

5. Пекарская И.В., Федотко Л.В. Анализ речевого портрета участников политических дебатов (на примере телевизионных дебатов кандидатов в губернаторы региона) // Вестник ОмГПУ. 2024. № 1 (42). С. 106–109. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-42-105-109
6. Пекарская И.В., Шпомер Е.А. К проблеме систематизации изобразительно-выразительных средств языка: типология и семантико-структурно-функциональная характеристика морфологических элокутивов принципа контаминации // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2021. № 4 (46). С. 20–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sistemizatsii-izobrazitelno-vyrazitelnyh-sredstv-yazyka-tipologiya-i-semantiko-strukturno-funktsionalnaya> (дата обращения: 01.04.2024).
7. Седов К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении // Проблемы речевой коммуникации. 2000. № 1. С. 6–12. URL: <https://studfile.net/preview/1633360/page:56/> (дата обращения: 30.03.2024).
8. Современный политический дискурс в контексте коммуникативной и языковой прагматики: монография и системный словарь-справочник «Язык политика» / Е.С. Грищева, Е.В. Кобец, И.В. Пекарская и др.; под ред. И.В. Пекарской. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2012. С. 100–230.
9. Цуциева М.Г. Языковая личность политика как динамический феномен дискурса и текста // Известия Санкт-Петербургского педагогического университета. 2023. № 6–2 (114) С. 30–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-politika-kak-dinamicheskij-fenomen-diskursa-i-teksta-1> (дата обращения: 02.03.2024).
10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивные исследования политической метафоры: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. С. 200–214. URL: <https://core.ac.uk> (дата обращения: 25.02.2024).
11. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М., 1977. С. 17–156.
12. Шпомер Е.А., Пекарская И.В. Языковая организация обвинительных речей (на материале речей А.Ф. Кони «По делу об утоплении крестьянки Емельяновой ее мужем» и «По делу об убийстве статского советника Рыжова») // Вестник ОмГПУ. 2022. № 2 (35) С. 126–135. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-35-126-135
13. Bull, P., & Waddle, M. (2021). “Stirring it up!” Emotionality in audience responses to political speeches. *Russian Journal of Linguistics*, 25 (3), 611–627. DOI: 10.22363/2687-0088-2021-25-3-611-627
14. Moody, S., & Eslami, Z.R. (2020). Political discourse, code-switching, and ideology. *Russian Journal of Linguistics*, 24 (2), 325–343. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-2-325-343

LANGUAGE AND STYLE OF MODERN POLITICAL FIGURES (ON THE MATERIAL OF INTERVIEWS GIVEN BY GOVERNORS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY AND THE REPUBLIC OF KHAKASSIA AS AT YEAREND 2023)

L.V. Fedotko (Abakan, Russia)

I.V. Pekarskaya (Abakan, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The phenomenon of speech influence in political linguistics is currently in the centre of close attention of scientists, since the political leaders of the last century with a vivid speech portrait are being replaced by new wave politicians.

This article examines the correlation between language and style in the speech of the governors of two Siberian regions: M.M. Kotyukov, head of the Krasnoyarsk Territory, and V.O. Konovalov, head of the Republic of Khakassia. The choice of personalities is due to the great public interest in the political position and activities of two Siberian governors.

The purpose of the article is to determine the role of communicative strategies in a linguistic personality and peculiarities of a linguistic image on the example of the heads of two constituent units of the Russian Federation. The study examines the communicative strategies of a public linguistic personality and identifies speech features that are a constant in the discourse of a particular linguistic personality.

Methodology (materials and methods). The materials of the study were two interviews: the Governor of the Krasnoyarsk Territory M.M. Kotyukov's interview to the regional TV channel "Yenisei" and the governor of the Republic of Khakassia V.O. Konovalov's interview to the regional TV channel "RTS". The methodology is based on the observation method and the continuous sampling method. Linguistic analysis revealed the peculiarities of the linguistic structure of the text, its lexical composition, grammatical structure, and stylistic techniques. Content analysis was used to identify keywords and phrases, identify the main ideas of the interview. Semantic analysis revealed the meaning and connotations of words and phrases in the speech of speakers, as well as their relationship.

Research results. Based on the analysis of the language and style of the leaders of two Siberian regions, communicative features have been identified that help enjoy the trust of their voters, confidently lead the team and, thereby, maintain stability in the region.

In addition, the analysis revealed the value, socio-cultural and individual characteristics of the linguistic personalities of M.M. Kotyukov and V.O. Konovalov: the socio-speech communication of the two governors is quite similar and fits within the framework of one language model, however, the analysis also revealed the speech differences of the governors, including individual features, i.e. speech dominants inherent to each of them.

Conclusions. The results of the analysis showed that focusing on the needs of the region's population and the public nature of speeches imply following certain rules – this is a confident transmission of the fact that the region is developing, that there is stability and good prospects provided the society is consolidated. The transmission of basic human values, such as family values, kindness and support for national traditions, was also noted.

Keywords: *language, style, interview, speech portrait, discourse, linguistic personality, trope, political linguistics, communicative features, governor, region.*

Fedotko, Liliya V. – PhD Candidate, Department of Russian Philology and Journalism, N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia); e-mail: lfedotko@yandex.ru

Pekarskaya, Irina V. – DSc (Philology), Professor, Department of Russian Philology and Journalism, N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia); e-mail: pecar-61@mail.ru

References

1. Boguslavskaya O.V., & Osetrova E.V. (2021). Subjective components of the linguistic image of a female politician: the context of social and speech activity. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], 4 (58), 63–77. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-304>
2. Karasik, V.I. (2019). Genres of network discourse. *Zhanri rechi* [Genres of Speech], 1 (21), 49–55. DOI: 10.18500/2311-0740-2019-1-21- 49-55

3. Kobets, E.V., & Pekarskaya, I.V. (2012). Speech of a modern politician: on the problem of stylistic features. *Globalnyy nauchnyy potentsial* [Global Scientific Potential], 5 (14), 13–17. URL: <http://global-journals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential> (access date: 03.04.2024).
4. Osetrova, E.V. (2007). Governor of the Krasnoyarsk Territory: sketches for a speech portrait. *Rossiyskiy lingvisticheskiy ezhegodnik* [Russian Linguistic Yearbook], 2, 124–138. URL: <https://pandia.ru/text/78/255/22947.php> (access date: 03.03.2024).
5. Pekarskaya, I.V., & Fedotko, L.V. (2024). Analysis of the speech portrait of participants in political debates (on the example of television debates of candidates for governor of the region). *Vestnik OmGPU* [Bulletin of the Omsk State Pedagogical University], 1 (42), 106–109. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-42-105-109
6. Pekarskaya, I.V., & Shpomer, E.A. (2021). On the problem of systematization of visual and expressive means of language: typology and semantic, structural and functional characteristics of morphological elocutives of the principle of contamination. *Vestnik HGU im. N.F. Katanova* [Bulletin of the N.F. Katanov Khakassia State University], 4 (46), 20–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sistemizatsii-izobrazitelno-vyrazitelnyh-sredstv-yazyka-tipologiya-i-semantiko-strukturno-funktsionalnaya> (access date: 04.04.2024).
7. Sedov, K.F. (2000). Types of linguistic personalities according to the ability to cooperate in speech behavior. *Problemy rechevoi kommunikatsii* [Problems of Speech Communication], 1, 6–12. URL: <https://studfile.net/preview/1633360/page:56/> (access date: 30.03.24).
8. Grishcheva E.S., Kobets E.V., & Pekarskaya I.V. (2012). *Sovremennyy politicheskiy diskurs v kontekste kommunikativnoy i yazykovoy pragmatiki: monografiya i sistemnyy slovar-spravochnik "Yazik politika"* [Modern political discourse in the context of communicative and linguistic pragmatics: a monograph and a systematic dictionary-reference book *The Language of Politics*]. Abakan.
9. Tsutsieva, M.G. (2023). The linguistic personality of politics as a dynamic phenomenon of discourse and text. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the St. Petersburg Pedagogical University], 6–2 (114), 30–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-politika-kak-dinamicheskii-fenomen-diskursa-i-teksta-1> (access date: 03.02.2024).
10. Chudinov, A.P. (2001). *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnie issledovaniya politicheskoy metafory: monografiya* [Russia in a metaphorical mirror: cognitive studies of political metaphor: monograph]. Yekaterinburg. URL: <https://core.ac.uk> (access date: 02.25.2024).
11. Shmelev, D.N. (1977). *Russkiy yazik v ego funktsionalnykh raznovidnostyakh* [The Russian language in its functional varieties]. Minsk.
12. Shpomer, E.A., & Pekarskaya, I.V. (2022). Linguistic organization of accusatory speeches (based on the material of A. F. Koni's speeches: "On charges of the drowning of the peasant woman Yemelyanova by her husband" and "On charges of the murder of state councilor Ryzhov"). *Vestnik OmPGU* [Bulletin of the Omsk Pedagogical State University], 2 (35), 126–135. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-35-126-135 (access date: 02.03.2024).
13. Bull, P., & Waddle, M. (2021). "Stirring it up!" Emotionality in audience responses to political speeches. *Russian Journal of Linguistics*, 25 (3), 611–627. DOI: 10.22363/2687-0088-2021-25-3-611-627
14. Moody, S., & Eslami, Z.R. (2020). Political discourse, code-switching, and ideology. *Russian Journal of Linguistics*, 24 (2), 325–343. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-2-325-343

УДК 81'243

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мэн Жоу (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. С развитием инновационных технологий возникает все большая потребность в общении на разных языках, включая китайский. Автор приводит примеры интерактивного изучения грамматики китайского языка, затрагивает исторические аспекты практики преподавания китайского языка. Отмечает необходимость использования современных технологий в обучении студентов иностранным языкам.

Цель статьи – раскрыть аспекты процесса обучения грамматике китайского языка посредством использования интерактивных технологий.

Методология. Методология статьи заключается в изучении теоретической информации об использовании интерактивных технологий для обучения грамматике китайского языка. Предлагаются конкретные примеры применения этих технологий в образовательном процессе, такие как игровые, проектные методы и методы моделирования.

Обзор научной литературы показывает, что проблема преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах актуальна и требует комплексного подхода. Исследования И. Аньжань, С.В. Паниной, Е.Е. Алексеевой, Н.А. Рунгш, Л.А. Сидоровой, К.Э. Дубровской, Ло Сюаня, Ма Луна, Н.Б. Мукаддас и Р.Р. Мадинабону позволяют выявить основные трудности и предлагают различные методы их преодоления. Авторы анализируют проблемы, связанные с преподаванием китайского языка на разных уровнях, и предлагают инновационные подходы и технологии для улучшения качества обучения. Эти исследования подчеркивают важность учета этнокультурных и этнопсихологических особенностей студентов при разработке методик преподавания китайского языка.

Результаты исследования показали, что применение интерактивных технологий имеет ряд положительных сторон при изучении грамматики китайского языка. Среди них можно выделить удобство проведения занятий и возможность взаимодействия студентов друг с другом во время выполнения заданий.

Заключение. Актуальность данного исследования обусловлена развитием современных технологий, которые стали использовать в образовании. Тема статьи достойна рассмотрения в связи с существенными изменениями в теории китайского языка и синологии, произошедшими с конца XX в.

Ключевые слова: грамматика китайского языка, интерактивные технологии, обучение, методика преподавания, грамматическая система, интерактивность, интерактивные методы.

Мэн Жоу – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID: 0000-0002-6506-9098; e-mail: 1412019926@qq.com

Постановка проблемы. Современные технологии интегрируются во все сферы жизни людей, включая образование. В настоящее время использование интерактивных технологий является обязательным в процессе преподавания не только иностранных языков, но и других предметов.

В свете темы статьи рассмотрим специфику освоения грамматики китайского языка с применением интерактивных технологий. Анализ практики преподавания китайского языка

демонстрирует, что традиционные подходы все еще опираются на европейские стандарты, что «противоречит современным исследованиям в области синологии» [Чжэн Бэйбэй, Корнеева, 2023, с. 126].

Методика преподавания китайского языка состоит из различных аспектов, базирующихся на знаниях культуры Китая, истории возникновения грамматических правил, иероглифов и символов. В обучении грамматике китайского языка следует придерживаться новых правил,

использовать современные учебные пособия и материалы [Салахова, Третьякова, 2021, с. 57].

История исследования грамматики китайского языка свидетельствует о постоянных изменениях в представлениях об этом языке. Сначала его считали аморфным и отсталым, затем пытались найти в нем грамматические категории, аналогичные европейским языкам. Дискуссия о китайской грамматике, в том числе об употреблении частей речи, проводившаяся в 1953–1955 гг., привела «к признанию существования частей речи в китайском языке» [Богданова, Солнцева, 2020, с. 86]. «Хотя ранее уже была разработана концепция изучения китайского языка, она вызвала сопротивление среди китаеведов, которые долгое время следовали принципам грамматики европейских языков»¹. К сожалению, ряд преподавателей китайского языка все еще придерживаются устаревших лингвистических подходов. Это обусловлено не только «нежеланием некоторых педагогов принимать принципы предикационной концепции, но и недостаточной осведомленностью и пониманием этой концепции» [Смольников, Павлова, 2022, с. 165].

В 2004 г. была предложена концепция дахуаюй (大华语), которая получила признание в академическом сообществе. Эта концепция изучения китайского языка действительно актуальна в современных условиях глобализации и технологического развития. Ключевыми аспектами этой концепции являются:

– важность владения несколькими языками для эффективного взаимодействия в условиях глобальных информационных потоков и культурных обменов. Развитие информационных технологий способствует распространению языков и культур по всему миру;

– необходимость учета разнообразия диалектов китайского языка, включая варианты, используемые китайцами за рубежом. Жесткие правила, запрещающие обучение определенным произношениям или лексическим выражениям, могут быть неэффективными;

– важность гибкого и контекстуального подхода к изучению китайского языка, ориентированного на реальные потребности и особенности использования языка в различных ситуациях. Это позволит сделать обучение более практичным и актуальным.

Н.Б. Мукаддас в статье «Об улучшении навыков изучения китайского языка посредством применения интерактивных технологий» пишет, что применение интерактивных методов делает изучение китайского языка более интересным. Благодаря использованию интерактивных технологий эта сложная задача становится доступнее.

В процессе обсуждений в классе у учеников развиваются такие качества, как вдумчивость, критическое мышление, организованность, командная работа и способность анализировать ошибки. Это помогает им «стать независимыми и творческими личностями, способными свободно выражать свои мысли и идеи» [Аньжэнь, 2023, с. 93].

«При использовании этих технологий преподаватель и учащийся приглашаются к активному участию, в результате аудитория оживляется, даже равнодушные и апатичные учащиеся становятся мотивированными к предмету» [Мукаддас, Мадинабону, 2023, с. 65].

«Интерактивное обучение подразумевает применение передовых методик и подходов к преподаванию, которые включают активное взаимодействие между учащимся и преподавателем» [Корнеева, Лю Цзинъюй, 2021, с. 144].

«Преимущества использования интерактивных технологий в обучении включают:

1. Развитие коммуникативных навыков у студентов.

2. Индивидуализация процесса обучения. Преподаватель сможет адаптировать учебные материалы под индивидуальные особенности студентов.

3. Образование станет более доступным. С помощью интерактивных методов обучение может быть более доступным благодаря Интернету, специальным приложениям или платформам.

¹ Рунгш Н.А., Сидорова Л.А. Китайский язык. Начальный уровень: учеб.-метод. пособие. Чебоксары: ЧПУ им. И.Я. Яковлева, 2021. 107 с.

4. Снижение разговорного барьера между студентами-иностранцами» [Мелькаева, Радин, 2018, с. 34].

Раньше образовательные методики опирались на использование наглядных материалов, таких как плакаты, карты, рисунки, схемы и учебники. «Интерактивные методы впервые применялись с помощью наглядных пособий, плакатов, карт и других материалов. Сегодня технологии делают обучение более увлекательным. Качество повышается благодаря таким инструментам, как интерактивная доска, фильмы, компьютерные симуляторы, виртуальные модели, плазменные панели и проекторы» [Прокопенко, 2021, с. 101].

Особенности перехода от традиционного к инновационному обучению с использованием интерактивных технологий заключаются в следующем.

1. Интерактивное обучение отличается от традиционного подхода и направлено на достижение особых целей. Выбор методики взаимодействия зависит от преподавателя и конкретной ситуации. Во время подготовки к занятиям педагог создает детальные установки, которые можно адаптировать к изменениям в обучении. Взаимодействие представляет собой стратегию преподавания, направленную на высокие результаты в классе. Эффективное взаимодействие способствует лучшему пониманию и усвоению знаний учениками, способствуя их всестороннему развитию.

2. Интерактивное обучение активно и систематично. Взаимодействие подразумевает активное общение и обмен информацией между участниками, создавая гармоничную и приятную атмосферу. Активное участие преподавателей и учеников способствует единству и взаимодействию, позволяя приобретать опыт для достижения учебных целей. Взаимодействие должно быть непрерывным и постепенным на протяжении всего процесса обучения, используя интерактивное обучение как метод обучения, обзора и практики. Успех достигается благодаря созданию у студентов хорошего впечатления и доверия, а выбор предметов

зависит от соответствующей стратегии взаимодействия.

3. Интерактивное обучение является одновременно традиционным и инновационным. Оно имеет долгую историю, и двусторонняя коммуникация между людьми лежит в его основе. Обучение развивается благодаря различным формам студенческого обмена и взаимодействия. С развитием мультимедийных технологий появляется больше возможностей для интерактивного обучения, включая обучающие игры, динамическое программное обеспечение и разнообразные образовательные услуги.

Одним из основных преимуществ интерактивных технологий в обучении китайскому языку является их способность создавать интерактивную и погружающую среду для обучения студентов. С помощью таких технологий студенты могут легко погрузиться в китайскую культуру, общаться с носителями языка и использовать свои навыки в реальных ситуациях [Черняк, Лосич, 2022, с. 79].

Одним из преимуществ использования интерактивных технологий в обучении является возможность индивидуализации процесса обучения. Это позволяет «каждому обучающемуся работать в своем собственном темпе и сфокусироваться на тех аспектах грамматики, которые для него наиболее сложны» [Арекеева, 2019, с. 241]. Например, с помощью интерактивных упражнений можно создать задания, которые будут автоматически адаптироваться к уровню знаний каждого обучающегося. Это поможет им улучшить свои грамматические навыки в китайском языке [Егшатын, Титова, 2022, с. 4].

Еще одним преимуществом интерактивных технологий является их способность сделать обучение более увлекательным и интересным. Посредством использования различных графических и звуковых эффектов, а также игровых элементов интерактивные упражнения помогают удержать внимание обучающихся и мотивируют их к достижению лучших результатов. Например, можно создать игры, в которых обучающиеся должны применить грамматические правила для решения задач или прохождения

уровней. Это не только развлекает, но и способствует консолидации полученных знаний [Лю Сюань, Ма Лун, 2022 с. 101].

Одной из главных задач использования интерактивных технологий в обучении грамматике китайского языка является развитие грамотной речи и понимания китайского языка на слух. С помощью специальных программ и приложений студенты языковых вузов могут слушать аудиозаписи на китайском языке, повторять за ними и тем самым улучшать свое произношение и восприятие речи и учиться различать диалект.

Результаты исследования. Цель применения интерактивных технологий заключается в выполнении тематических заданий, обмене знаниями и погружении в социокультурные аспекты языковой среды. Эти методы и техно-

логии интересны и эффективны, так как позволяют «прочувствовать атмосферу другой страны и лучше понять ее особенности» [Аньжань, 2023, с. 95].

Хорошим примером интерактивного обучения грамматике китайского языка являются групповые упражнения (табл. 1). Интерактивные упражнения могут способствовать формированию навыков работы в команде. Многие из них разработаны таким образом, чтобы обучающиеся могли работать вместе, обмениваться информацией и совместно решать задачи. Например, можно создать задания, в которых обучающиеся должны общаться на китайском языке друг с другом для выполнения определенной задачи. Это поможет им развить умение работать в команде и совместно решать проблемы².

Таблица 1

Упражнения по грамматике китайского языка

Table 1

Chinese grammar exercises

№	Слова на русском языке	Слова на китайском языке
1	Не просто; подарок; упаковать	不容易; 展示; 结束
2	Маме; тайну; рассказать	母亲; 秘密; 告诉
3	Пройти; задача; по тропе; наша; не упасть; и	通过; 任务; 沿着小路; 我们的; 不要跌倒; 和
4	Выбор; твой; профессии; сложный	选择; 是你的; 职业; 难的
5	Учиться; на; ответственно; врача; нужно	学习; 上; 负责地; 医生; 需要

С помощью специальных приложений и онлайн-курсов студенты могут изучать правила грамматики, выполнять упражнения и тесты, взаимодействуя с педагогом, другими учениками или репетитором [Фарангиз, Юлдушова, 2021, с. 177]. Используя компьютеры или интерактивные доски можно проводить занятия со студентами, практикуясь в формулировании фраз и предложений. Коллективное общение на китайском языке и непосредственное взаимодействие позволяют лучше усвоить материал и усовершенствовать навыки.

На уроках китайского языка используют современные интерактивные доски, планшеты, ноутбуки и другую технику, которая может усо-

вершенствовать процесс обучения [Прокопенко, 2021, с. 102]. К примеру, преподаватель может показывать слайды на интерактивной доске с упражнениями по грамматике и группировать студентов для выполнения задания. Такое построение занятий объединяет учеников, способствует общению на китайском языке, тем самым улучшая навыки коммуникации, грамотной речи и письма (табл. 2)³.

² Мощенко И.А., Острогская А.А., Сорокина Е.М. Грамматика китайского языка в таблицах: учеб. пособие: [16+]. 4-е изд., эл. М.: Издательский дом ВКН, 2020. 161 с.: ил., табл. (Китайская грамота). URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=600462> (дата обращения: 15.05.2024).

³ Сахно Н.А. Китайский язык: учеб.-метод. пособие. М.: РТУ МИРЭА, 2020. 66 с.

Задание по грамматике китайского языка

Chinese grammar assignment⁴

№	Предложение на китайском языке	Перевод на русском языке
1.	在英文系有多少个留学生? 在英文系有三十多个留学生。	Какова численность иностранных студентов, обучающихся на факультете английского языка? На факультете английского языка насчитывается более 30 студентов
2.	王老师有两个女儿。她们在小学学习。	У учителя Ванна две дочери, которые ходят в начальную школу
3.	他妈妈在银行工作。她喜欢自己的工作。	Мама этого человека работает в банке. Она любит свою работу
4.	我哥哥十八岁，他在图书馆工作。	Мой старший брат работает в библиотеке. Ему уже исполнилось 18 лет
5.	我爸爸是工程师。这是他的车。	Отец работает инженером и водит эту машину
6.	谁有中文词典?	Кто-нибудь владеет китайско-русским словарем?

При изучении китайского языка необходимо овладеть иероглифической грамотностью, способностью быстро понимать речь собеседника и навыками правильного письма⁵.

Интересным интерактивным методом изучения грамматики китайского языка является метод «Таяние льда», его подробно описывает в своей работе Н.Б. Мукаддас. Суть метода в практическом применении грамматических правил, более точном понимании китайского языка и его особенностей, а также общении учащихся.

По методу «Таяние льда» студенты делятся на команды по времени года их рождения: зима, весна, лето, осень. Задача учеников – охарактеризовать время года, когда они родились,

согласно китайскому климату, а не отечественному. При построении речи студенты должны использовать китайские слова, речевые обороты и правила грамматики. «Это упражнение позволяет освоить лексические и грамматические нормы, а также узнать об особенностях китайского климата и жизни в Китае» [Панина, Алексеева, 2022, с. 21].

Усложним задачу: другие участники команды задают вопросы на китайском, на которые нужно ответить. Например, преподаватель может провести занятие на тему «还», где рассматривается длительность действий в грамматике китайского языка. Затем участники делятся на четыре группы и им предлагается выбрать одну из четырех фигур (рис.).

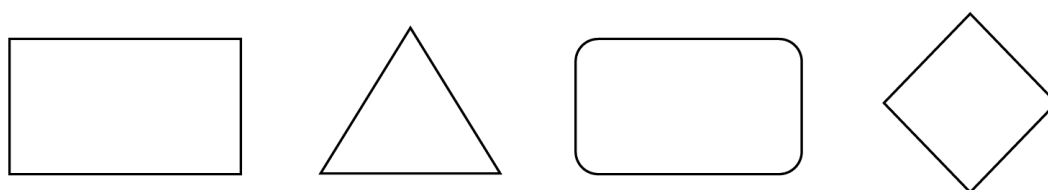


Рис. Геометрические фигуры для выполнения упражнения по грамматике
Fig. Geometric shapes for grammar exercises

Далее в соответствии с выбранной фигурой команда выполняет задачу.

1. Наречие «все еще» («还») используется для обозначения того, что действие еще не завершено.

2. Используйте «还» + прилагательное при выражении степени прилагательного.

3. Используйте «还» в отрицательной форме.

4. Используйте «还» в положительной форме.

Команды выполняют задание, которое оценивает преподаватель.

Также хорошим интерактивным упражнением является активная работа студентов при ответе на вопрос: «Почему я изучаю китайский язык?».

⁴ Список упражнений летних заданий для группы ИФК-12 // Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. URL: <https://studfile.net/preview/5427645/>

⁵ Готлиб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка: учеб. пособие. 5-е изд., испр. М.: Издательский дом ВКН, 2021. 246 с.

«На вопрос, студенты отвечают по схеме МОПР:

М – выразите свое МНЕНИЕ;

О – ОБОСНУЙТЕ свое мнение;

П – приведите ПРИМЕР обоснования вашего высказанного мнения;

Р – РЕЗЮМИРОВАТЬ свое мнение» [Мукаддас, Мадинабону, 2023, с. 65].

Студенты продумывают свои ответы, совместно обсуждают и формулируют. Такая работа объединяет команду и оттачивает навыки владения иностранным языком.

Заключение. Процесс изучения китайского языка – это многосложная задача, где освоение основ грамматики занимает отдельное место. По результатам исследования темы были сформулированы следующие выводы.

1. В современном мире интерактивные технологии становятся все более популярными в образовательном процессе. Они предоставляют обучающимся возможность активного участия, что способствует повышению их активности, конкурентоспособности и умению работать в команде. В контексте изучения иностранного языка, такого как китайский, интерактивные технологии могут быть особенно полезными для формирования лексико-грамматических навыков.

2. Интерактивные технологии обучения способствуют активному взаимодействию студентов и преподавателей. Компьютерные технологии, интернет-сервисы, приложения и гаджеты делают процесс изучения китайского языка, в частности грамматики, более интересным и эффективным.

3. Развитие лексических и грамматических навыков через групповые занятия, активное общение и повторение материала способствуют преодолению барьеров в коммуникации на иностранном языке. Использование интерактивных досок, планшетов и другой техники упрощает педагогу организацию образовательного процесса. Множество интернет-ресурсов публикуют упражнения и методики обучения, что позволяет студентам совершенствовать свои знания грамматических правил китайского языка. Онлайн-приложения выступают в качестве тренажеров и справочников, которыми удобно пользоваться в любой ситуации.

Интерактивные образовательные технологии облегчают процесс изучения китайского языка. Грамматические правила легче и эффективнее усваиваются в условиях групповой работы с помощью интерактивных досок, языковых приложений и других современных средств обучения.

Библиографический список

1. Аньжань И. Особенности обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 93–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-gumanitarnyh-spetsialnostey-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 10.05.2024).
2. Аньжань И. Трудности преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах и способы их преодоления // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 137–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-studentam-gumanitarnyh-spetsialnostey-v-rossiyskih-vuzah-i-sposoby-ih-preodoleniya> (дата обращения: 05.05.2024).
3. Арекеева Ю.Е. Игровой метод как средство запоминания иероглифов на начальных этапах изучения китайского языка // Моя профессиональная карьера. 2019. Т. 4, вып. 7. С. 241–246.
4. Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. К вопросу о методике преподавания китайского языка на начальном этапе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodike-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-obucheniya> (дата обращения: 04.05.2024).
5. Дубровская К.Э. Лингводидактические проблемы преподавания грамматики китайского языка в языковом вузе и возможные пути их решения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 5. С. 104.

6. Егшатын М.И., Титова Е.Р. Интерактивные методы обучения // Евразийский научный журнал. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-3> (дата обращения: 04.05.2024). 4–5 с.
7. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03
8. Корнеева Л.И., Лю Цзиньюй Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 144–149. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_16
9. Ло Сюань, Ма Лун. Малоизученные аспекты преподавания китайского языка как иностранного в учреждении высшего образования // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2022. № 2. С. 101–115.
10. Макаренко Л.А., Соболева Ж.В. Особенности обучения иероглифике китайского языка в педагогическом вузе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. Т. 15. С. 215–220. С. 219–220.
11. Мелькаева Р.В., Радин А.М. Интерактивные методы обучения иностранным языкам // Школьные технологии. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 03.05.2024).
12. Мукаддас Н.Б., Мадинабону Р.Р. Совершенствование навыков изучения китайского языка с помощью интерактивных технологий обучения // World of Philology. 2023. № 1.
13. Панина С.В., Алексеева Е.Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskomu-yazyku-v-vuze-posredstvom-tsifrovyyh-instrumentov> (дата обращения: 10.05.2024).
14. Прокопенко Д.А. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку // Символ науки. 2021. № 2. С. 100–103.
15. Салахова М.Г., Третьякова В.С. Современные педагогические технологии в преподавании китайского языка // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. № 4 (54). С. 57–58.
16. Смольников Р.С., Павлова Л.В. Трудности обучения китайскому языку студентов неязыкового вуза // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 03.05.2024).
17. Фарангиз Х., Юлдушова Ф. Инновационные методы обучения китайскому языку // Scientific progress. 2021. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-kitayskomu-yazyku> (дата обращения: 04.05.2024). С. 177–178.
18. Черняк Т.А., Лосич Ю.В. Интерактивные методы обучения как способ повышения мотивации обучающихся // Юный ученый. 2022. № 2 (54). С. 79–82. URL: <https://moluch.ru/young/archive/54/2778/> (дата обращения: 04.05.2024).
19. Чжэн Бэйбэй, Корнеева Л.И. Обучение навыкам аудирования в процессе изучения китайского языка как иностранного русскими студентами-лингвистами // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: сб. матер. междунауч.-практ. конф., посвященной 25-летию образования кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета (Екатеринбург, 24–25 ноября 2022 г.). Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2023. С. 126–131.

TEACHING CHINESE GRAMMAR USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Meng Zhou (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Nowadays, learning foreign languages has become an indispensable part of our lives. With the development of innovative technologies, there is an increasing need to communicate in different languages, including Chinese. The author gives examples of interactive learning of the Chinese grammar and also touches on the historical aspects of the practice of teaching Chinese, focusing on the need to use modern technologies in teaching foreign languages to students.

The purpose of the article is to reveal aspects of the process of teaching Chinese grammar through the use of interactive technologies, as well as to consider the advantages of modern technologies in the learning process.

The methodology of the article includes studying theoretical information about the use of interactive technologies for teaching Chinese grammar. The authors offer specific examples for the application of these technologies in the educational process, such as gaming, design, and modeling methods.

The review of scientific literature shows that the problem of teaching Chinese to students specializing in humanities at Russian universities is relevant and requires an integrated approach. Studies by I. Anzhan, S.V. Panina, E.E. Alekseeva, N.A. Rungsh, L.A. Sidorova, K.E. Dubrovskaya, Luo Xuan, Ma Long, N.B. Mukaddas, and R.R. Madinabonu reveal the main difficulties and offer various methods of overcoming them. The authors analyze the problems associated with teaching Chinese at different levels and propose innovative approaches and technologies to improve the quality of learning. These studies emphasize the importance of taking into account the ethnocultural and ethno-psychological characteristics of students when developing methods of teaching Chinese.

The results of the study showed that the use of interactive technologies has a number of positive aspects in studying the grammar of the Chinese language. Among them, it is possible to highlight the convenience of classes and the possibility for students to interact with each other while completing tasks.

Conclusion. The relevance of this study is due to the development of modern technologies that have become part of the educational process. The topic of the article is worthy of consideration in connection with the significant changes in the theory of the Chinese language and Sinology that have occurred since the end of the 20th century.

Keywords: *chinese grammar, interactive technologies, teaching, teaching methods, grammatical system, interactivity, interactive methods.*

Meng Zhou – PhD Candidate, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); ORCID: 0000-0002-6506-9098; e-mail: 1412019926@qq.com

References

1. Anzhan, I. (2023). Features of teaching Chinese to students of humanities in Russian universities. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 1 (130), 93–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-gumanitarnyh-spetsialnostey-v-rossiyskih-vuzah> (access date: 10.05.2024).
2. Anzhan, I. (2022). Difficulties of teaching Chinese to humanities students in Russian universities and ways to overcome them. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], 1 (59), 137–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-studentam-gumanitarnyh-spetsialnostey-v-rossiyskih-vuzah-i-sposoby-ih-preodoleniya> (access date: 05.05.2024).
3. Arekeeva, Yu.E. (2019). The game method as a means of memorizing hieroglyphs at the initial stages of learning Chinese. *Moya professionalnaya karyera* [My Professional Career], 4 (7), 241–246.
4. Bogdanova, N.A., & Solntseva, E.G. (2020). On the question of the methodology of teaching Chinese at the initial stage of education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 69 (1), 86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodike-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-obucheniya> (access date: 04.05.2024).

5. Dubrovskaya, K.E. (2023). Linguodidactic problems of teaching Chinese grammar in a language university and possible ways to solve them. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of Theory and Practice], 5, 104.
6. Egshatyan, M.I., & Titova, E.R. (2022). Interactive teaching methods. *Evraziyskiy nauchnyy zhurnal* [Eurasian Scientific Journal], 6, 4–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-3> (access date: 04.05.2024).
7. Korotaeva, E.V., & Andryunina A.S. (2021). Interactive learning: aspects of theory, methodology, practice. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 4, 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03
8. Korneeva, L.I., & Liu Jinyu (2021). Teaching Chinese students foreign languages taking into account their ethnocultural and linguistic methodological features. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 3, 144–149. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_16
9. Luo Xuan, Ma Lung (2022). Little-studied aspects of teaching Chinese as a foreign language in a higher education institution. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Journal of the Belarusian State University. Philology], 2, 101–115.
10. Makarenko, L.A., & Soboleva, Zh.S. (2021). Features of teaching Chinese hieroglyphics at a pedagogical university. *Aktualnye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages], 15, 215–220.
11. Melkaeva, R.V., & Radin, A.M. (2018). Interactive methods of teaching foreign languages. *Shkolnye tekhnologii* [School Technologies], 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (access date: 03.05.2024).
12. Mukaddas, N.B., & Madinabonu, R.R. (2023). Improving Chinese language learning skills using interactive learning technologies. *World of Philology*, 1, 65.
13. Prokopenko, D.A. (2021). The use of interactive forms and methods in teaching a foreign language. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2, 100–103.
14. Panina, S.V., & Alekseeva, E.E. (2022). Teaching Chinese at a university through digital tools. *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya* [Pedagogy. Psychology. Philosophy], 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskomu-yazyku-v-vuze-posredstvom-tsifrovyyh-instrumentov> (access date: 10.05.2024).
15. Salakhova, M.G., & Tretyakova, V.S. (2021). Modern pedagogical technologies in teaching Chinese. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt* [Modern Higher School: An Innovative Aspect], 4 (54), 57–58.
16. Smolnikov, R.S., & Pavlova, L.V. (2022). Difficulties of learning the Chinese language students of a non-linguistic university. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and Pedagogical Research], 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza> (access date: 03.05.2024).
17. Farangiz, H., & Yuldoshova, F. (2021). Innovative methods of teaching the Chinese language. *Scientific Progress*, 7, 177–178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-kitayskomu-yazyku> (access date: 04.05.2024).
18. Chernyak, T. A. (2022). Interactive teaching methods as a way to increase the motivation of students. *Yunyy uchenyy* [Young Scientist], 2 (54), 79–82. URL: <https://moluch.ru/young/archive/54/2778/> (access date: 04.05.2024).
19. Zheng Beibei, & Korneeva, L.I. (2023; 2022, November 24–25). Teaching listening skills in the process of learning Chinese as a foreign language by Russian linguistic students. In: *Modern directions of professional language training of linguists-translators and teachers of a foreign language at a university* (pp. 126–131). International scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the formation of the Department of Foreign Languages and Translation at the Ural Federal University. Yekaterinburg.

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ С УЧЕТОМ РАЗЛИЧИЙ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ц. Ху (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. По мере расширения сотрудничества России и Китая в области политики, экономики, торговли и культуры русский язык становится более востребованным среди китайцев. Аудирование – важный аспект изучения языка. Для китайских обучающихся, не имеющих возможности постоянно коммуницировать в русскоязычном обществе, аудирование является одним из самых сложных аспектов при изучении русского языка. Существует множество факторов, осложняющих понимание речи на слух. В этой статье описывается, как различия в китайском и русском синтаксисе влияют на обучение аудированию при изучении русского языка китайскими студентами.

Цель статьи – проанализировать влияние синтаксических различий в китайском и русском языках при обучении китайских студентов и предложить эффективные методы обучения аудированию.

Методология и методы исследования. Исследование построено на основе метакогнитивного подхода к обучению. Использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анкетирование, системное описание, историческое сравнение, сравнительный индукционный, метод сравнительного исследования, педагогический эксперимент.

Результаты исследования. Был определен ряд различий в русском и китайском синтаксисе. Эти различия вызвали трудности при работе над аудированием у китайских студентов, привыкших к простому синтаксису.

Заключение. В статье проанализировано влияние синтаксических различий в китайском и русском языках на обучение аудированию на занятиях по русскому языку. Установлено, что китайский и русский языки различаются по последовательности слов и словосочетаний в предложении, имеющей синтаксическое значение и осуществляющей необходимую стилистическую роль, структуре предложений, что влияет на процесс понимания текстов при аудировании. Рекомендуется усилить грамматическую подготовку и создать иммерсивную среду обучения при работе над аудированием.

Ключевые слова: обучение аудированию на русском языке, влияние родного языка, порядок слов, структура предложения, связь слов в предложении.

Ху Цзянь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID ID: 0009-0005-2373-2102; e-mail: 1042225085@rudn.ru

Постановка проблемы. По мере расширения сотрудничества России и Китая в области политики, экономики, торговли и культуры русский язык становится более востребован среди китайцев. Аудирование – важный аспект изучения языка. В рабочей программе курса «Русский язык» (предусмотренного в учебном плане студентов, обучающихся в китайских колледжах и университетах) в качестве цели обучения указано «развитие у студентов способности слушать и понимать русский язык». Существуют особые требования к аудированию

на всех уровнях обучения. На базовом уровне студенты должны быть знакомы с материалами, содержащими простые предложения [Учебный план преподавания русского языка, 2012].

Аудирование является одним из видов речевой деятельности [Рубцова, 2019] и составляет основу общения, с которой начинается владение устной коммуникацией [Al-Nafisah, 2019]. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять

вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь¹.

Для китайских студентов, не имеющих возможности постоянно коммуницировать в русскоязычном обществе, аудирование является одним из самых сложных аспектов при изучении русского языка. Существует множество факторов, осложняющих понимание речи на слух. Одним из основных факторов является то, что родной язык студентов оказывает большое влияние при обучении аудированию [Ши, 2000].

Русский и китайский языки относятся к разным языковым системам. Китайский язык является аналитическим языком (analytic language) и принадлежит к сино-тибетской языковой семье. Он не имеет большого количества морфологических норм, характеризуется лаконичностью, глагольной множественностью и повторами [Ли, 2020]. Русский язык – флективный язык (inflectional language), также называемый синтетическим языком (synthetic language). Для русского языка характерно множество морфологических норм.

В этой статье описывается, как различия в китайском и русском синтаксисе влияют на обучение аудированию при изучении русского языка китайскими студентами.

Обзор научной литературы по проблеме. В настоящее время исследований по этой теме не очень много, но есть несколько статей о влиянии различий в китайской и русской грамматике на аудирование при изучении русского языка. Например, Ли Х. [2013] проанализировала различия в синтаксисе русского и китайского языков и их влияние на изучение русского языка. К.В. Волков рассматривает особенности русского и китайского языков на грамматическом уровне, исследуя их взаимное влияние [Волков, 2019]. А.А. Лазарева и Г.В. Улазаева [2022] обозначили, что языковая система родного языка, безусловно, сильно влияет на усвоение иностранного

языка. Т.К. Тран и Т.М. Дуонг [Tran, Duong, 2020] утверждают, что аудирование – это сложный процесс, требующий грамматической основы, и из-за специфических культурных норм носителям языка трудно выбирать формы, подходящие для определенных ситуаций. В исследовании Д. Пурванта [Purwanto et al., 2021] было отмечено, что идиоматические выражения в китайском языке влияют на изучение иностранного языка студентами.

Что касается методов обучения, уменьшающих негативное влияние родного языка на понимание на слух, Н.Д. Гайбуллаева и Н.З.К. Тешабоева [Gaybullayeva et al., 2022] исследовали работу при аудировании с использованием различных современных технологических инструментов. Ю.З. Богданова [2019] анализирует возможности использования ресурсов сети Интернет. Л.П.Р. Утами с группой исследователей [Utami et al., 2021] предложили использовать виртуальную реальность для создания реальных ситуаций, что полезно для иммерсивного изучения языка. Иммерсивное обучение – это метод обучения, при котором обучающиеся погружаются в виртуальный диалог, ощущение присутствия используется как свидетельство погружения [Freina et al., 2015]. Одним из главных преимуществ иммерсивного обучения является создание условий, при которых обучающиеся постоянно находятся в среде изучаемого языка, что способствует развитию языковой интуиции.

Цель статьи – проанализировать влияние синтаксических различий в китайском и русском языках при обучении китайских обучающихся и предложить эффективные методы обучения аудированию.

Методология и методы исследования. Исследование построено на основе метакогнитивного подхода к обучению [Goh et al., 2021; Дейкина, 2019]. В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы исследования:

- метод анкетирования;
- метод системного описания;
- метод исторического сравнения;
- сравнительный индукционный метод;

¹ Кононова Н.А. Роль аудирования в процессе обучения иностранному языку // Открытый урок. М., 2010. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/580944> (дата обращения: 12.06.2024).

– метод сравнительного исследования [Конг, 2008];

– педагогический эксперимент.

Методологической основой исследования послужили труды Э.Г. Азимова, Т.М. Балыхиной, Н.А. Боженковой, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Л.В. Московкина, Л.П. Мухаммад, в том числе работы по обучению аудированию: Н.В. Елухина, Я.М. Колкер, Л.Ю. Кулиш, Е.В. Носонович, Дж. Поуви, М. Рост; а также труды китайских исследователей Ван Гохун, Ван Юэхань, Дэй Хуэй, Ло Сяоя, Лю Цянь, Ма Чуньюй, Сюй Венюй и др.

Материалом для эмпирической базы послужил эксперимент по определению уровня развития умений аудирования у 28 китайских студентов второго курса Российского университета дружбы народов (РУДН).

Результаты исследования. В данной статье был определен ряд различий в русском и китайском синтаксисе:

– порядок слов в китайском языке единый и фиксированный, в то время как порядок слов в русском языке более свободный;

– структура китайского предложения проста и коротка, что позволяет легко определить взаимосвязь между компонентами предложения, тогда как структура русского предложения более сложная и одно русское предложение иногда содержит два и более придаточных предложений;

– в китайском языке часто используется повторение, а в русском часто используются указательные местоимения или опущения.

Эти различия вызвали трудности при работе над аудированием у китайских студентов, привыкших к простому синтаксису.

Различия синтаксических структур в русском и китайском языках и их влияние на обучение аудированию при изучении русского языка. Синтаксис (англ. Syntax) представляет собой совокупность правил и языковых процессов, которые управляют структурой предложения и определяют, как компоненты предложения, такие как слова и словосочетания, объединяются [Chomsky, 2002].

Китайский и русский языки имеют большие различия в синтаксисе, что серьезно влияет на понимание русского языка китайскими обучающимися.

В рамках данного исследования был проведен эксперимент среди 28 китайских студентов-второкурсников Российского университета дружбы народов. Они владели русским языком на уровне А2. Студенты были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную – по 14 человек в каждой. Для каждой группы было проведено по три эксперимента, чтобы проверить влияние на понимание при аудировании различий в порядке слов (табл. 2), структуре предложений (табл. 3) и межсентенциальном отношении (табл. 4).

1. Порядок слов. Порядок слов в китайских предложениях очень строгий, обычно используется схема «субъект-предикат-объект». Порядок слов в русских предложениях более свободный. В русском существует такая же формула «субъект-предикат-объект», т.е. в предложении используется прямой порядок слов, например «Я люблю фильмы».

Однако русское предложение – это гораздо больше, чем простой порядок слов. Есть и менее привычный (нарушенный) – обратный порядок слов в предложении (инверсия, от лат. «перестановка»), выражающийся в следующей форме [Ли, 2013, с. 15]: 1) SOV: Я фильмы люблю; 2) VSO: Люблю я фильмы; 3) VOS: Люблю фильмы я; 4) OSV: Фильмы я люблю; 5) OVS: Фильмы люблю я (табл. 1).

Как показано в табл. 2, когда предложение имеет прямой порядок слов, китайским обучающимся легко судить о структуре и понимать смысл предложения, но инверсия в предложении затрудняет аудирование. Когда предложение содержит обратный порядок слов, китайские студенты, привыкшие к прямому порядку слов, не могут быстро понять структуру и значение слова. Им нужно больше времени, чтобы понять русские предложения, проанализировать порядок слов и поменять связи между словами на привычные, чтобы достичь понимания [Сюй, 2008].

Таблица 1

Сравнение порядка слов в русском и китайском языках

Table 1

Comparison of word order in Russian and Chinese

Порядок слов в китайском	Пример	Порядок слов в русском языке	Пример
1. Субъект-предикат-объект	我喜欢电影。 (Я люблю фильмы.)	1. Субъект-предикат-объект	Я люблю фильмы
		2. Субъект-объект-предикат	Я фильмы люблю
		3. Предикат-субъект-объект	Люблю я фильмы
		4. Предикат-объект-субъект	Люблю фильмы я
		5. Объект-субъект-предикат	Фильмы я люблю
		6. Объект-предикат-субъект	Фильмы люблю я

Таблица 2

Влияние различий в порядке слов на понимание при аудировании.
Результаты эксперимента

Table 2

The effect of differences in word order on listening comprehension.
The results of the experiment

Управляющая переменная	Эксперимент	Средняя скорость реакции студентов	Средняя точность понимания студентов
Порядок слов	Контрольная группа Эксперимент 1. Прослушивание русских предложений, используется тот же порядок слов, что и в китайском: субъект-объект-предикат	3 секунды	92 %
	Экспериментальная группа Эксперимент 2. Прослушивание тех же предложений, что и в эксперименте 1, но с другим порядком слов	6 секунд	76 %

Например:

1. Я попросил друга передать ей мои наилучшие пожелания (我请朋友向她转达我最美好的祝福).

В этом примере порядок слов в китайском и русском предложениях одинаковый, применяется схема «субъект-предикат-объект». При аудировании сразу можно понять, что между словами есть подчинительная связь «Я попросил друга передать...».

2. Снегом белым на город навалилась зима.

Чтобы понять это предложение, его необходимо преобразовать, чтобы оно соответствовало нормам китайского языка. Поменяем порядок слов: «Зима навалилась на город белым снегом». Китайские студенты могут подумать, что существительное *снег*, стоящее в начале

предложения, является подлежащим и ожидать глагола-сказуемого после этого существительного, но вместо него появляются обстоятельство *на город* и, наконец, сказуемое *навалилась* с подлежащим *зима*. В то же время учащиеся, не заметившие склонения существительного *снег*, могут ошибочно подумать, что *снег* – это подлежащее, а *зима* – дополнение. Чтобы избежать ошибок, вызванных влиянием родного языка, необходимо знать падежную систему современного русского языка и времена глаголов для определения грамматической структуры предложений.

Разный порядок слов подчеркивает разные значения. Как правило, ключевые слова располагаются в конце предложения. В связи с этим в китайском языке ключевые слова выделяются

только посредством преобразования тонов, а порядок слов в предложении из-за ключевых слов не меняется. Например, в следующих трех предложениях ударение делается на месте – университет, времени – завтра и человеке – Антон.

Например:

Антон завтра пойдет в университет.

Антон пойдет в университет завтра.

Завтра в университет пойдет Антон.

2. Структура предложения. Структура предложений в китайском языке очень проста и в основном описывается схемой «субъект-предикат-объект», двойными объектными предложениями, предложениями с двумя и более сказуемыми, логически тесно связанными и совпадающими предложениями [Ли, 2015]. Поскольку предложения короткие, легко определить взаимосвязь между членами предложения. Русские предложения, напротив, длинные и многоуровневые. В русском языке, в частности в научной речи, широко используются сложно-подчиненные предложения, которые содержат два и более придаточных предложения. Между придаточными и главными предложениями используются союзы или союзное слово.

Например:

Те, кто любит оперу и балет, идут в театр, который открылся в прошлом году на Тверской улице.

Это предложение состоит из одного главного и двух придаточных предложений. Некоторые обучающиеся подумают, что главная основа – *Те любит оперу и балет* или *театр открывался*. Другие подумают, что оба придаточных предложения являются главными предложениями, что приведет к путанице в понимании. В этом случае обучающимся необходимо определить главное предложение без придаточных с помощью местоимений *кто* и *который*, понять основной смысл главного предложения, а затем смысл каждого придаточного предложения по отдельности. Это сложно для китайских студентов, которые, как мы подчеркивали, привыкли к коротким предложениям, что показано в результатах в табл. 3. Сложные предложения мешают студентам воспринимать информацию на слух и извлекать нужную информацию, они часто сталкиваются с трудностями при поиске главных предложений в длинных предложениях во время аудирования.

Таблица 3

Влияние различий в структуре предложения на понимание при аудировании.

Результаты эксперимента

Table 3

The effect of differences in sentence structure on listening comprehension.

The results of the experiment

Управляющая переменная	Эксперимент	Средняя скорость реакции студентов	Средняя точность понимания студентов
Структура предложения	Контрольная группа Эксперимент 3. Прослушивание русского предложения, содержащего простую структуру	3,5 секунда	90 %
	Экспериментальная группа Эксперимент 4. Прослушивание русских предложений, содержащих два придаточных предложения	8 секунд	68 %

3. Связь слов в предложении. В разговорных выражениях в китайском языке часто встречаются повторы, а в русском – часто используются указательные местоимения или опущения.

Например:

1. Вы можете пойти, если хотите (пойти).

В этом предложении опущено слово «пойти» и сохранено только центральное слово

«хотите», а в китайском языке глагол «пойти» повторяется.

2. В прошлом господствующее мышление и вводящая в заблуждение информация о СПИДе усиливали страх общественности перед **этой болезнью** и предвзятое отношение к **ее** жертвам, что препятствовало **ее** профилактике и контролю (过去, 有关艾滋病的主流思想和误导性信息增加了公众对艾滋病的恐惧和对艾滋病受害者的偏见, 阻碍了艾滋病的防治.).

В китайском языке слово «СПИД» просто повторяется. В русском языке слова *эта болезнь* и *ее* используются для обозначения СПИДа.

Слушатель должен быть внимательным, чтобы понять, о чем идет речь.

В китайском языке местоимения *он, она, оно, они*, относятся к одушевленным субъектам в зависимости от пола, тогда как в русском языке данные местоимения могут относиться к одушевленным и неодушевленным существительным, которые имеют одни и те же род и число. В русском языке местоимения применяются широко и часто, в связи с этим китайским обучающимся трудно понять, к чему относится местоимение, а это влияет на скорость и точность понимания при аудировании [Ли, 2013] (табл. 4).

Таблица 4

**Влияние различий в межсентенциальном отношении на понимание при аудировании.
Результаты эксперимента**

Table 4

**The influence of differences in the inter-exponential relationship on understanding in listening.
The results of the experiment**

Управляющая переменная	Эксперимент	Средняя скорость реакции студентов	Средняя точность понимания студентов
Связь слов в предложении	Контрольная группа Эксперимент 5. Прослушивание русских предложений, не содержащих дейксисов или пропусков	4 секунды	88,6 %
	Экспериментальная группа Эксперимент 6. Прослушивание русских предложений, содержащих дейксисы и пропуски	7,5 секунды	63,2 %

Заключение. Из приведенного выше анализа можно сделать вывод, что различия в порядке слов, структуре предложений и связях между предложениями в русском и китайском языках оказывают влияние на понимание текста на слух, которое нельзя игнорировать. Соответственно, во время обучения аудированию при изучении русского языка преподаватели должны сначала усилить грамматическую подготовку учащихся [Хасанова, 2022], чтобы способствовать пониманию текста на слух, поскольку морфология русского языка отличается от морфологии китайского, а род, число и падеж влияют на смысл предложения [Хун, 2006]. Будь то сложное или простое предложение, студенты должны понять главную структуру предложения при работе

над аудированием. Когда обучающиеся хорошо владеют различными морфологическими нормами, они легко могут определить главную структуру субъекта-предиката при прослушивании предложения [Лю, 2010].

Сложности при аудировании, вызванные различиями между русским и китайским языками, усугубляются тем, что китайские студенты не имеют возможность погрузиться в иную языковую среду. Преподаватели могут искусственно создать такую среду, например используя методику «обучение с погружением» [Burdea et al., 2003].

Иммерсивные методы обучения включают интерактивность и активное вовлечение, культурное погружение, постоянную практику языка.

Эти методы используются при обучении аудированию на русском языке и включают использование мультимедийных технологий для воспроизведения русских видеороликов обучающимися или виртуальной реальности для моделирования реальных русских сценариев общения и общения с обучающимися в процессе преподавания только на русском языке. Регулярное общение и работа с аудиоматериалами значительно улучшают произношение и восприятие речи на слух. Студенты начинают лучше понимать тонкости интонации, акценты и ритм речи, избавляться от языкового барьера, чего не всегда возможно достичь при традиционных подходах. Иммерсивное обучение часто сопровождается более высоким уровнем эмоционального вовлечения в процесс обучения. Язык изучается не как набор правил и слов, а как живое средство общения². Многим студентам требуется больше времени, чтобы понять тексты, так как они не привыкли к русским выражениям. Однако после многократного прослушивания текстов, студенты значительно быстрее усваивают русскую лексику и грамматику.

В иммерсивном обучении для понимания содержания аудирования обучающимся необходимо выявить речевые образцы и их лексическое наполнение; понять целое независимо от отдельных и непонятных мест; отделить основное в содержании от второстепенного; уловить логические связи. Для развития этих умений необходимы специальные упражнения, охватывающие процесс восприятия речи с разных сторон. Наиболее распространенные виды упражнений в аудировании можно разделить на две основные группы: подготовительные упражнения и речевые упражнения.

Подготовительные упражнения предназначены для устранения индивидуальных трудностей в узнавании новых слов, грамматики, словосочетаний и предложений и требуют повтор-

ной практики до тех пор, пока обучающиеся не приобретут определенный уровень автоматического декодирования языковых форм. Речевые упражнения направлены на восприятие общего смысла высказывания или выявление связей отдельных смысловых групп. Они требуют направления внимания слушающего на содержание речи. В процессе выполнения таких упражнений студенты прослушивают тексты и определяют их главную мысль [Бежина³, 2015].

Примеры подготовительных упражнений на формирование рецептивного навыка – аудирования

1. Прослушивание «перевернутых» предложений и выделение в предложении подлежащего, сказуемого и дополнения.

2. Прослушивание сложных предложений, содержащих разные придаточные предложения и логики предложения.

3. Прослушивание предложений, содержащих замены или пропуски и пояснение этих замен/пропусков.

4. Определение разницы между предложениями, имеющими одинаковое лексическое оформление и различные грамматические конструкции.

Примеры речевых упражнений

1. Прослушивание двух вариантов одного и того же текста и определение расхождений между двумя вариантами.

2. 3–4-кратное прослушивание текста со сложным содержанием и пересказ содержания с добавлением деталей после каждого нового прослушивания.

3. Прослушивание связного текста на нормальной скорости и ответы на вопросы по содержанию [Бежина, 2015].

При таком методическом подходе процент понимания устной речи на слух значительно вырос и эффект обучения аудированию улучшился.

² Британская международная школа. Иммерсивное обучение иностранным языкам. М., 2024. URL: <https://bismoscow.com/ru/news/blog/immersivnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam/?ysclid=lxhdcumhf17452281> (дата обращения: 12.06.2024).

³ Бежина Л.В. Эффективные упражнения и приемы работы при обучении аудированию // Инфоурок. 2015. URL: https://infourok.ru/effektivnye-uprazhneniya_i-priemy_raboty_pri-obuchenii-audiovaniyu-414626.htm (дата обращения: 12.06.2024).

Библиографический список

1. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе // Перспективы науки. 2019. № 3 (114). С. 68–71.
2. Волков К.В. Лингвотипологические и лингвокультурологические особенности китайского и русского языков // Вестник адъюнкта. М., 2019. URL: <https://www.vestnik-adyunkta.ru/soderzhanie-zhurnala/razdely/8-vestnik/133-lingvotipologicheskie-i-lingvokulturologicheskie-osobennosti-kitajskogo-i-russkogo-yazykov> (дата обращения: 21.06.2024).
3. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2019. 212 с.
4. Дасюэ и цзяосюэдаган (гаодэнсюэсиаофэй эй жуаньтунгенг) [Учебный план преподавания русского языка (предусмотренный в учебном плане студентов, обучающихся в китайских колледжах и университетах)]. Гаоденцзяойючубонше [Издательство высшего образования]. Пекин, 2012 (大学俄语教学大纲(高等学校非俄语专业通用). 北京: 高等教育出版社, 2012).
5. Конг Я. Юян сюэ яньцзю фанфу де лишу хуигу [Исторический обзор методов лингвистических исследований] // Ляонин Гунъе Дасюэ Сюэбао [Журнал Технологического университета Ляонин]. Ляонин. 2008. № 10 (2). С 39–41. (丛岩. 语言学研究方法的历史回顾. 辽宁工业大学学报: 社会科学版, 2008, 10 (2), 39–41).
6. Лазарева А.А., Улазаева Г.В. О Языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 7 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-yazykovyh-trudnostyah-kitayskih-studentov-izuchayuschih-russkiy-yazyk> (дата обращения: 21.06.2024).
7. Ли В. Чжунвэньдечжецигэтэдюн, нежидаома? [Знаете ли вы эти семь характеристик китайского языка?] // Sohu.com. Пекин, 2020 (李威. 中文的这七个特点, 你知道吗? Sohu.com, 北京, 2020).
8. Ли Х. Дандзе де дзечэнфэн й дзефуфэнси [Компоненты предложения и синтаксический анализ отдельных предложений: учеб. пособие] // Сюньсишифандаксюэ [Педагогический университет Шэньси]. Сиань, 2015 (李虹. 单句的句子成分与句法分析. 陕西师范大学, 西安, 2015).
9. Ли Х.М. Эханюфучайидуисюешэнтингли лжи ненгли де юнксионг [Влияние грамматических различий между русским и китайским языками на способность учащихся к пониманию на слух] // Цзилинь Хуагун Сюэюань Сюэбао [Журнал Химико-технологического университета Цзилинь]. Цзилинь, 2013. № 2 (30). С. 14–16 (李慧明. 俄汉语法差异对学生听力理解能力的影响. 吉林化工学院学报, 2013, 2 (30), 14–16).
10. Лю Ю. Цюаньсиньдаксуэ и цзунхэцзяочэн (2) [Новый комплексный университетский курс русского языка (2)]. Гаоденцзяойючубонше [Издательство высшего образования]. Пекин, 2010 (刘玉英. 全新大学俄语综合教程 (2). 北京: 高等教育出版社, 2010).
11. Рубцова Е.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 87–91. EDN MBYRWC. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0802-0019.
12. Суй Г. Элүосисиньлиюансюэхэ вайю цзяосюэ [Русская психоллингвистика и преподавание иностранных языков]. Пекин Дасюэ Чубон Шэ [Издательство Пекинского университета]. Пекин, 2008 (许高渝. 俄罗斯心理语言学和外语教学. 北京: 北京大学出版社, 2008).
13. Хасанова В.Х. Преподавание русского языка при подготовке международных специалистов в области транспорта: проблемы и решения // Academic research in educational sciences. 2022. № 3 (TSTU Conference 1). С. 624–631.
14. Хун Ц. ТинглиЦзяосюй Тупо [Прорывы в обучении аудированию] // Цзянсу вайю цзяосюэяньцзю [Исследование преподавания иностранных языков Цзянсу]. 2006. № 2. С. 86–89. (洪洁. 听力教学的突破. 江苏外语教学研究, 2006, 2, 86–89).

15. Ши Г. Синь бянхиньлуюянсюэ [Новое издание Психолингвистики]. Шанхой вайю цзяойючубоншэ [Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам]. Шанхай, 2000. С. 204–207 (诗桂春. 新编心理语言学. 上海外语教育出版社, 2000, 204–207).
16. Al-Nafisah, K.I. (2019). Issues and strategies in improving listening comprehension in a classroom. *International Journal of Linguistics*, 11 (3), 93–106.
17. Burdea, G., & Coiffet Ph. (2003). Virtual reality technology. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12 (6), 663–664. DOI: 10.1162/105474603322955950. S2CID 60307652
18. Chomsky, N. (2002) *Syntactic structures*. Walter de Gruyter.
19. Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *International Scientific Conference: eLearning and Software for Education*, 1, 133–141.
20. Gaybullayeva, N.D.K., & Teshaboyeva N.Z.K. (2022). The role of innovative methods for listening comprehension in teaching language learners foreign languages and mainly English. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS)*, 2 (10), 8–10.
21. Goh, C.C., & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
22. Purwanto, D., Fadhly, F.Z., & Rahmatunisa, W. (2021). Listening comprehension study: difficulties and strategies used by college students. *Listening*, 4 (1).
23. Tran, T.Q., & Duong, T.M. (2020). Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 59, 77–100.
24. Utami, L.P.R.A., Suwastini, N.K.A., Dantes, G.R., Suprihatin, C.T., & Adnyani, K.E.K. (2021). Virtual reality for supporting authentic learning in 21st century language classroom. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 18 (1), 132–141.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO CHINESE UNIVERSITY STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT THE DIFFERENCES IN SYNTACTIC STRUCTURES BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

J. Hu (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. As Russia and China expand their cooperation in politics, economics, trade and culture, the Russian language is becoming more popular among Chinese people. Listening comprehension is an important aspect of language learning. For Chinese students who do not have the opportunity to constantly communicate in Russian-speaking society, listening comprehension is one of the most difficult aspects of learning Russian. There are many factors that complicate listening comprehension. This article describes how the differences in Chinese and Russian syntax affect the teaching of listening comprehension when teaching Russian to Chinese students.

The purpose of the article is to analyze the influence of syntactic differences in Chinese and Russian languages on teaching Chinese students and propose effective methods for teaching listening comprehension.

Methodology (materials and methods). The study is based on a metacognitive approach to learning. Theoretical and empirical research methods were used in the study (questionnaire method, system description method, historical comparison method, comparative induction method, comparative research method, and pedagogical experiment).

Research results. This article identified a number of differences in Russian and Chinese syntax. These differences caused difficulties in listening activities for Chinese students accustomed to simple syntax.

Conclusion. The article analyzes the influence of syntactic differences in Chinese and Russian on teaching listening comprehension in Russian language classes. It is established that Chinese and Russian languages differ in the sequence of words and phrases in a sentence. This has syntactic meaning and performs the necessary stylistic role, the structure of sentences, that affects the process of understanding texts when listening. It is recommended to strengthen grammar training and create an immersive learning environment when working on listening comprehension.

Keywords: *teaching listening comprehension in Russian, influence of the native language, word order, sentence structure, intersentential relations.*

Hu Jian – PhD Candidate, Department of Russian Language and Teaching Methods, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow); ORCID ID: 0009-0005-2373-2102; e-mail: 1042225085@rudn.ru

References

1. Bogdanova, Yu.Z. (2019). Innovative methods of teaching the Russian language and speech culture at a non-linguistic university. *Perspektivy nauki* [Prospects of Science], 3 (114), 68–71.
2. Volkov, K.V. (2019). Linguo-typological and linguo-culturological features of the Chinese and Russian languages. *Vestnik adyunkta* [Bulletin of the Adjunct].
3. Deykina, A.D. (2019). *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka* [Axiological methods of teaching the Russian language]. Moscow Pedagogical State University.
4. *Daxue eyu jiaocai dagang (Gaodeng xuexiao feiyuzhuanye tongyong)* [University Russian Language Teaching Syllabus (common to all non-Russian majors in colleges and universities)]. (2012). Gaodeng jiaoyu chubanshe [Higher Education Press]. Beijing (大学俄语教学大纲(高等学校非俄语专业通用). 北京: 高等教育出版社, 2012).
5. Cong, Y. (2008). Yuyan xue yanjiu fangfa de lishi huigu [A Historical Review of Linguistic Research Methods]. *Liaoning gongye daxue xuebao* [Journal of Liaoning University of Technology], 10 (2), 39–41 (丛岩. 语言学研究方法的历史回顾. 辽宁工业大学学报: 社会科学版, 2008, 10(2), 39–41).
6. Lazareva, A.A., & Ulazaeva, G.V. (2022). About the language difficulties of Chinese students, studying Russian language. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* [Education Management: Theory and Practice], 12 (7).

7. Li, W. (2020). Zhongwen de zheqige tedian, ni zhidao ma? [Do you know these seven characteristics of Chinese language?]. *Sohu.com*. Beijing (李威. 中文的这七个特点, 你知道吗? Sohu.com, 北京, 2020).
8. Li, H. (2015). Danju de juzichengfen yu jufafenxi [Analysis of sentence components and syntax of a single sentence]. *Shanxi shifan daxue* [Shaanxi Normal University] (李虹. 单句的句子成分与句法分析. 陕西师范大学, 2015).
9. Li, H. (2013). E han yufa chayi dui xueshengtinglilijienegli de yingxiang [Influence of Grammatical Differences between Russian and Chinese on the Students Listening Comprehension Ability]. *Jilin huagong xueyuan xuebao* [Journal of Jilin Institute of Chemical Technology], 2(30), 14–16 (李慧明. 俄汉语法差异对学生听力理解能力的影响. 吉林化工学院学报, 2013, 2(30), 14–16).
10. Liu, Y. (2010). *Quanxin daxue eyu zonghe jiaocheng (2)* [New Russian language course for undergraduate students (2)]. Gaodengjiaoxue chubanshe [Higher Education Press]. Beijing (刘玉英. 全新大学俄语综合教程(2). 北京: 高等教育出版社, 2010).
11. Rubtsova, E.V., & Devdariani, N.V. (2019). Communicative aspect in the method of teaching Russian as a foreign language. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2 (27), 87–91. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0802-0019.
12. Xu, G. (2008). *Eluosi xinliyuyanxue he waiyujiaoxue* [Russian Psycholinguistics and Foreign Language Teaching]. Beijing daxue chubanshe [Peking University Press]. Beijing, 2008 (许高渝. 俄罗斯心理语言学和外语教学. 北京: 北京大学出版社, 2008).
13. Khasanova, V.Kh. (2022). Prospects for training international specialists in the field of transport. *Academic Research in Educational Sciences, 3 (TSTU Conference 1)*, 624–631.
14. Hong, J. (2006). Tingli jiaoxue de tupo [Прорывы в обучении аудированию] // *Jiangsu waiyu jiaoxue yanjiu* [Jiangsu Foreign Language Teaching Research], 2. 86–89 (洪洁. 听力教学的突破. 江苏外语教学研究, 2006, 2, 86–89).
15. Shi, G. (2000). *Xinbian xinli yuyanxue* [New Psycholinguistics]. Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe [Shanghai Foreign Language Education Press]. Shanghai. 204–207 (诗桂春. 新编心理语言学. 上海外语教育出版社, 2000, 204–207).
16. Al-Nafisah, K.I. (2019). Issues and strategies in improving listening comprehension in a classroom. *International Journal of Linguistics, 11 (3)*, 93–106.
17. Burdea, G., & Coiffet Ph. (2003). Virtual reality technology. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 12 (6)*, 663–664. DOI: 10.1162/105474603322955950. S2CID 60307652
18. Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Walter de Gruyter.
19. Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *International Scientific Conference: eLearning and Software for Education, 1*, 133–141.
20. Gaybullayeva, N.D.K., & Teshaboyeva N.Z.K. (2022). The role of innovative methods for listening comprehension in teaching language learners foreign languages and mainly English. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS), 2 (10)*, 8–10.
21. Goh, C.C., & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
22. Purwanto, D., Fadhly, F.Z., & Rahmatunisa, W. (2021). Listening comprehension study: difficulties and strategies used by college students. *Listening, 4(1)*.
23. Tran, T.Q., & Duong, T.M. (2020). Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 59*, 77–100.
24. Utami, L.P.R.A., Suwastini, N.K.A., Dantes, G.R., Suprihatin, C.T., & Adnyani, K.E.K. (2021). Virtual reality for supporting authentic learning in 21st century language classroom. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan, 18 (1)*, 132–141.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *eLibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во все-российской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций *Readera*. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), обзор научной литературы по проблеме, результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на все источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library *KiberLeninka* and in the all-Russian electronic library system *Lan*.

The journal is published on the *Readera* publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), review of scientific literature on the problem, research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, "...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, УДК;

– сведения об авторе – указываются фамилия, имя и отчество, занимаемая должность, ученая степень, звание, место работы, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты, контактный телефон; Scopus Author ID; ORCID ID; научная специальность согласно новой номенклатуре научных специальностей (*все сведения предоставляются полностью без сокращений*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (5). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (5).

Пристатейный список литературы (не менее 17 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author/authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (5).

A reference list (at least 17 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5–2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

ОБЪЯВЛЕНИЕ В ДОКТОРАНТУРУ

КГПУ им. В.П. Астафьева объявляет конкурсный отбор в докторантуру для проведения научных исследований в рамках следующих **научных специальностей**:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) – 2 места.

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение) (педагогические науки) – 1 место.

Прием документов в докторантуру осуществляется с **05 ноября по 02 декабря 2024 г.**

Конкурс проводится с **03 декабря по 30 декабря 2024 г.**

Требования к кандидату для поступления в докторантуру

Работник должен иметь:

– ученую степень кандидата наук или ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации, обладателю которой предоставлены те же академические и (или) профессиональные права, что и кандидату наук в Российской Федерации;

– стаж педагогической и (или) научной работы не менее 5 лет;

– трудовой стаж в направляющей организации не менее 1 года;

– научные достижения, подтвержденные списком работ, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, и (или) патентов на изобретения, патентов (свидетельств) на полезную модель, патентов на промышленный образец, патентов на селекционные достижения, свидетельств о государственной регистрации программ для электронных вычислительных машин, баз данных, топологий интегральных микросхем, зарегистрированных в установленном порядке;

– план подготовки диссертации.

Порядок приема документов для конкурсного отбора в докторантуру

Направляющая организация – организация, осуществляющая образовательную и научную деятельность, работники которой направляются в КГПУ им. В.П. Астафьева для подготовки докторской диссертации, – **подает** в университет **письмо-ходатайство, подписанное руководителем направляющей организации и заверенное печатью направляющей организации**, об участии работника, направляемого в докторантуру, в конкурсном отборе.

К указанному письму-ходатайству **прилагаются документы, подтверждающие соответствие работника требованиям.**

Подробная информация представлена на странице: Информация для докторантов КГПУ им. В.П. Астафьева.

URL: <https://www.kspu.ru/page-26184.html>

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА
(ВЕСТНИК КГПУ)**

2024 № 3 (69)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Я.М. Дайнеко
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 24.10.24. Формат 60x84 1/8.

Дата выхода в свет 30.10.2024.

Усл. печ. л. 22,5. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-001

Свободная цена
Подписной индекс 66001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,
т. +7 904-895-03-40

Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ: 16+