

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2024
№ 4 [70]



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: Завьялов Дмитрий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Zavyalov, Dmitry A., DSc (Pedagogy), 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 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

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

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

Абрамова М.А., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск (по согласованию)

Abramova, Maria A., DSc (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk (by agreement)

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

Волкова О.В., доктор психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, Красноярск (по согласованию)

Volkova, Olesya V., DSc (Psychology), Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk (by agreement)

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

Кольга В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва, Красноярск (по согласованию)

Kolga, Vadim V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk (by agreement)

Кожкарёва 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

Молокова А.В., доктор педагогических наук, доцент, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (по согласованию)

Molokova, Anna V., DSc (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Novosibirsk (by agreement)

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

Сольвьёва 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

Фурьева 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

Янова М.Г., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

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

***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
Sambalkhunde, 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.Р. Майер, В.В. Абдулкин, Е.А. Аёшина
ПРОБЛЕМЫ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–11-х КЛАССОВ
НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ
ОТКРЫТОЙ КРАЕВОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ГЕОМЕТРИИ
им. ПРОФЕССОРА С.А. АНИЩЕНКО

V.R. Mayer, V.V. Abdulkin, E.A. Ayoshina
PROBLEMS OF GEOMETRIC TRAINING
OF STUDENTS IN 8th–11th GRADES BASED
ON THE ANALYSIS OF THE RESULTS
OF THE OPEN REGIONAL OLYMPIAD IN GEOMETRY
NAMED AFTER PROF. S.A. ANISHCHENKO

[5]

И.В. Трусей, Е.В. Марков, К.В. Атрощенко
ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ВИДЕО
ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

I.V. Trusei, E.V. Markov, K.V. Atroshchenko
APPROACHES TO THE DESIGN OF EDUCATIONAL VIDEOS
FOR THE IMPLEMENTATION OF E-LEARNING

[22]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, С.С. Ситничук, Е.Н. Тимошенко
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

V.A. Adolf, S.S. Sitnichuk, E.N. Timoshenko
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT
OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE
OF FUTURE SPECIALISTS
IN A MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT:
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

[32]

Ф.Ш. Алимов
МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

F.S. Alimov
METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION
OF WRITTEN SPEECH COMPETENCE
AMONG UNIVERSITY STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATION

[45]

Н.Ф. Ильина, Бужи Гэдэ
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ
СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА)

N.F. Ilyina, Buzhi Gede
COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTICULTURAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT
IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE
OF UNIVERSITIES OF THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT)

[56]

М.В. Стехина, Е.А. Таранчук, И.Д. Гордашевская
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ
ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА» И «ЛИТЕРАТУРА ИСПАНИИ»

M.V. Stekhina, E.A. Taranchuk, I.D. Gordashevskaya
THE USE OF VIDEO CONTENT IN THE PROCESS
OF INTEGRATING SUBJECT CONTENT
ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINES *PRACTICAL SPANISH
LANGUAGE COURSE AND LITERATURE OF SPAIN*

[65]

Е.В. Шустрова
КОНСТРУИРОВАНИЕ
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКОДОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

E.V. Shustrova
CREATION OF PROBLEM-BASED TASKS
FOR DEVELOPMENT OF MULTIMODAL COMPETENCE
IN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING

[76]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

Н.В. Канаушкин, Д.А. Завьялов
ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИКИ ПРИЕМА МЯЧА СВЕРХУ
В ВОЛЕЙБОЛЕ У ДЕТЕЙ 12–15 ЛЕТ

N.V. Kanaushkin, D.A. Zavyalov
FEATURES OF VOLLEYBALL TECHNIQUE FOR OVERARM
RECEPTION AMONG 12–15-YEAR-OLD CHILDREN

[88]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONALITY PSYCHOLOGY

Н.И. Нелюбин

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА МЫШЛЕНИЯ
КАК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНОЙ
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

N.I. Nelubin

EXISTENTIAL DYNAMICS OF THINKING AS A SUBJECT
OF SYSTEMIC ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY

[98]

Н.Н. Казыдуб

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ
КАК КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

N.N. Kazydub

LINGUISTIC MODELLING OF ARTISTIC IMAGES
AS CULTURAL CODES

[125]

И.А. Пушкарева, Ю.Е. Пушкарева

ОБРАЗ СОЛНЦА В ЛИРИКЕ П. МАЙСКОГО:
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

I.A. Pushkareva, Yu.E. Pushkareva

THE IMAGE OF THE SUN IN THE POETRY BY P. MAYSKIY:
SEMANTIC AND STYLISTIC ANALYSIS

[134]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.В. Бизюков, А.И. Богданова, Т.Н. Свиридова

ДИСКУРСИВНО ОБУСЛОВЛЕННОЕ ИСКАЖЕНИЕ
СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЛЕКСЕМЫ «ПОБЕДА»
В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

N.V. Bizyukov, A.I. Bogdanova, T. N. Sviridova

DISCURSIVELY CONDITIONED DISTORTION
OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE LEXEME 'VICTORY'
IN MODERN JOURNALISM

[116]

Чжан Юнсян

ПРОБЛЕМАТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
И КОММУНИКАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19
(С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
ПРОГРАММЫ VOSviewer)

Zhang Yongxiang

PROBLEMS OF LINGUISTIC AND COMMUNICATION
RESEARCH DURING COVID-19 PANDEMIC
(USING CAPABILITIES OF VOSviewer PROGRAM)

[146]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[159]

УДК 372.851

ПРОБЛЕМЫ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–11-х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ОТКРЫТОЙ КРАЕВОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ГЕОМЕТРИИ им. ПРОФЕССОРА С.А. АНИЩЕНКО

В.Р. Майер (Красноярск, Россия)

В.В. Абдулкин (Красноярск, Россия)

Е.А. Аёшина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Начиная с 90-х гг. XX в. в российском школьном математическом образовании наметилась тревожная тенденция, связанная со снижением качества геометрической подготовки обучающихся. По истечении почти трех десятилетий эта тенденция усилилась, причем настолько, что заявила о себе как научно-методическая проблема.

Цель статьи – выявление проблем в геометрической подготовке обучающихся 8–11-х классов на основе результатов Открытой краевой олимпиады по геометрии им. профессора С.А. Анищенко, проведенной в 2023/24 учебном году кафедрой математики и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Методология и методы исследования основаны на системно-деятельностном подходе как методологической основе федерального государственного образовательного стандарта основного общего и среднего образования. Методами исследования являются анализ научной литературы, наблюдение, анализ и систематизация материалов олимпиады по геометрии.

Результаты исследования. Приведен анализ результатов решения заданий заочного и очного туров Открытой краевой олимпиады по геометрии им. профессора С.А. Анищенко среди учащихся 8–11-х классов, проведенной в 2023/24 учебном году. Выделены основные затруднения участников в решении геометрических задач.

Заключение. Полученные результаты подтверждают выводы других исследований о существующих проблемах в геометрической подготовке школьников. Данная закономерность проявляется в каждом классе, что говорит о ее системном характере.

Ключевые слова: олимпиада, школьный курс геометрии, качество геометрической подготовки.

Майер Валерий Робертович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

Абдулкин Вячеслав Валерьевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9582-9302>; e-mail: abdulkin@kspu.ru

Аёшина Екатерина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4491-8249>; e-mail: semina@kspu.ru

Постановка проблемы. В середине XX в. советское школьное образование считалось одним из лучших в мире. Но в 90-е гг., после начала реформирования системы образования, многими исследователями стала отмечаться возрастающая проблема качества математической подготовки школьников вообще и геометрической в частности. Известный

русский геометр И.Ф. Шарыгин отмечал это в своих работах [Шарыгин, 2003; 2004]. В частности, он писал: «Русская школьная математика всегда стояла на трех китах: арифметика, текстовые задачи и геометрия. Отказ от традиционного содержания, стремление модернизировать школьные математические программы, а в последнее время прямое подражание не лучшим западным образцам стало основной причиной наблюдаемых кризисных явлений в нашем школьном математическом образовании».

На сегодняшний день данная проблема по-прежнему актуальна. Для выявления существующих трудностей в геометрической подготовке школьников специалисты по теории и методике обучения используют различные подходы. Анализируются результаты промежуточных и итоговых аттестаций в школе¹ [Тумашева, Шашкина, 2022; Журавлева, Шашкина, 2022], проверяется уровень знаний учащихся в течение учебного года с помощью контрольных срезов [Аёшина, Матюшкин, 2021], у студентов-первокурсников оцениваются остаточные знания по предмету [Дураков и др., 2023], проводятся опросы учителей [Васильчукова, 2024]. Цель данной статьи – выявление проблем в геометрической подготовке обучающихся 8–11-х классов на основе результатов Открытой краевой олимпиады по геометрии им. профессора С.А. Анищенко, проведенной в 2023/24 учебном году кафедрой математики и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Методология исследования основана на системно-деятельностном подходе как методологической основе федерального государственного образовательного стандарта основного среднего образования. Методами исследования являются анализ научной литературы, наблюдение, анализ и систематизация материалов олимпиады по геометрии.

¹ Лукичева Е.Ю. Аналитическая справка и методические рекомендации по результатам проведения Всероссийской проверочной работы по математике в 8 классе, май 2021 года, в общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга / Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. СПб., 2021. 24 с.

Обзор научной литературы. Проблемами обучения геометрии занимаются многие ученые в мире. Это явно дают понять работа исследователей из Университета Гете (Германия) [Jablonski, Ludwig, 2023], а также материалы международной конференции, проведенной во Франции в апреле 2024 г., которая посвящена передовым исследованиям в геометрическом образовании [Proceedings of the 26th ICMI Study Conference, 2024]. Первое направление, касающееся нашей темы, – изучение математических олимпиад. В этом русле проводятся исторические исследования возникновения и развития олимпиадного движения [Платонова, 2020; Кривко, Тищенко, 2024; Turner, 1978]. Анализируются качество и способы подготовки учащихся к олимпиадам [Жмурова, Васильева, 2023], здесь же можно отметить работу [Trinh et al., 2024], в которой описан опыт разработки искусственного интеллекта, обученного решать геометрические задачи на уровне призеров международной олимпиады по математике (IMO). Описывается опыт организации олимпиад различного уровня [Bernal, 2020]. Второе направление – повышение качества математической и геометрической подготовки. Данный вопрос не является новым, он был предметом изучения специалистов в области методики обучения математике фактически со времен появления геометрии в школьном курсе математики. Например, еще в 1953 г. А.К. Артёмов² предлагал в своей кандидатской диссертации для повышения качества геометрической подготовки строить курс школьной геометрии на основе представления геометрии как науки о геометрических преобразованиях. В современной истории вопросы роли геометрии в школе и содержания курса обсуждали в своих работах, например, И.Ф. Шарыгин и Г.А. Клековкин [Шарыгин, 2004; Клековкин, 2014]. В последние годы исследователями продолжается анализ существующих проблем геометрической подготовки [Тумашева, Шашкина, 2022; Журавлева, Шашкина, 2022; Аёшина, Матюшкин, 2021;

² Артёмов А.К. Некоторые вопросы построения курса геометрии в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калинин, 1953. 25 с.

Дураков и др., 2023; Juman et al., 2022; Shi et al., 2023; Sulistiowati, Herman, Jupri, 2019; Aboagye, Ke, Mante, 2021; Di Paola, Buttitta, 2022] и разрабатываются предложения по повышению ее качества [Шипицина, 2020; Майер и др., 2021].

Результаты исследования. Состязания в математике появились фактически с момента зарождения самой науки. В работе О.А. Платоновой [Платонова, 2020] отмечается, что первые упоминания о подобного рода соревнованиях встречаются еще в истории Древней Индии. И на протяжении веков математики постоянно обменивались различными проблемами, которые предлагали решить другим ученым. Это и Архимед, посылавший своим соперникам и коллегам любопытные математические задачи. И математические турниры XIII в. в Неаполитанском королевстве Фридриха II Гогенштауфена. И «математические дуэли», популярные в XIII–XVI вв. в Европе, которые в XVII–XVIII в. эволюционировали в «Соревнования по переписке».

История школьных олимпиад по математике берет начало с 1886 г., когда в Румынии состоялся первый математический конкурс среди выпускников лицеев [Жмурова, Васильева, 2023]. Первой же полноценной олимпиадой по математике считается проведенное в 1894 г., в Венгрии состязание учащихся школ. За прошедшие более ста лет математические олимпиады стали проводиться во многих странах на национальном уровне. Большинство из них сформировались во второй половине XX в. В 1976 г. впервые проведено Австралийское математическое соревнование (Australian Mathematics Competition), в 2003 г. стартовала Бангладешская математическая олимпиада (Bangladesh Mathematical Olympiad), с 1976 г. проводится Бразильская олимпиада по математике (Olimpiada Brasileira de Matematica), в 1986 г. было проведено соревнование по математике для китайских учащихся средних школ, которое с 1991 г. носит название Китайская математическая олимпиада, в 1950 г. в Нью-Йорке прошло Математическое состязание (Mathematical Contest), ставшее основой Американской математической олимпиады (USA Mathematical Olympiad), с 1989 г. проходит чемпионат Нигера по математике

(Championnat De Jeux Mathématiques Du Niger). Можно видеть, что национальные математические олимпиады проводятся по всему миру и на всех континентах.

Математические состязания для школьников проводятся также и на межнациональном уровне, например в Латинской Америке (Iberoamerican Mathematical Olympiad с 1985 г.), в Средиземноморском регионе (Mediterranean Mathematics Competition с 1998 г.), в Африке (Pan African Mathematics Olympiad с 1987 г.), в Юго-Восточной Азии (SEAMEO Mathematics Olympiad с 1998 г.). Наиболее крупные олимпиады носят международный статус, и здесь, конечно, нельзя не отметить старейшую международную математическую олимпиаду (IMO), проводимую с 1959 г.

В России, тогда еще в СССР, крупные математические олимпиады начали проводиться в 30-е гг. XX в. (Ленинградская математическая олимпиада в 1934 г. и Московская математическая олимпиада в 1935 г.), а в 1961 г. была проведена уже первая Всероссийская олимпиада по математике, которая проходит по сегодняшний день.

Появление ориентированных исключительно на геометрию математических олимпиад связано с проблемами в геометрической подготовке школьников. Желание преподавателей геометрии и учителей математики любой ценой остановить процесс выхолащивания геометрического, а как следствие, и математического образования в нашей стране явилось основной причиной организации олимпиад по геометрии для школьников.

С 2005 г. в память об Игоре Федоровиче Шарыгине инициативная группа московских математиков стала ежегодно проводить геометрическую олимпиаду им. И.Ф. Шарыгина. В Нижнем Новгороде уже много лет проводится устная геометрическая олимпиада «Угол». В Чебоксарах организуется городская олимпиада по геометрии «Что и требовалось доказать». В Тюмени на базе физико-математической школы проводится открытая олимпиада по геометрии среди обучающихся 7–11-х классов. В Якутске также проводится городская олимпиада по геометрии для обучающихся 5–11-х классов.

В Красноярском государственном педагогическом университете история проведения геометрических олимпиад ведет отсчет с 1997 г. Инициатором выступила кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии Пономарева Надежда Николаевна. В 2010 г. олимпиаде было присвоено имя одного из основателей красноярской геометрической школы – профессора Сергея Александровича Анищенко. В 2011 г. на организацию и проведение олимпиады был выигран грант Красноярского краевого фонда науки, в рамках которого были собраны и изданы задачи олимпиады нескольких последних лет³. На сегодняшний день олимпиада проводится в два тура. Заочный тур проходит в дистанционном формате в течение всего ноября и является отборочным для очного тура олимпиады, проводимого в середине марта, в субботу весенних каникул.

Проблемы геометрической подготовки школьников отражаются не только на результатах государственной итоговой аттестации. Они также достаточно хорошо проявляются на геометрических олимпиадах. Наша цель – выявить наиболее существенные пробелы в геометрической подготовке школьников на основе анализа результатов XVIII Открытой краевой олим-

пиады по геометрии им. профессора С.А. Анищенко, проведенной в 2023/24 учебном году.

Всего в заочном туре олимпиады приняло участие 219 обучающихся 8–11-х классов Красноярска, Железногорска, Дивногорска и некоторых школ районов края, близлежащих к краевому центру. Для получения приглашения в очный тур необходимо было решить хотя бы одну задачу из четырех предложенных ученикам 10-х и 11-х классов и не менее двух задач обучающимся 8-х и 9-х классов. Полное решение каждой задачи оценивалось 3 баллами. Число учащихся, которым не удалось решить ни одной задачи, составило 11 человек (5 %). Таким образом, к очному туру было допущено 163 обучающихся, из них 60 человек по разным причинам не смогли принять в нем участие. Поэтому 16 марта 2024 г. в институте математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева 113 обучающихся 8–11-х классов в течение четырех астрономических часов демонстрировали свое умение без посторонней помощи решать геометрические задачи повышенной сложности. В табл. 1 представлена информация общего характера о результатах решения задач на очном и заочном турах олимпиады по каждому классу.

Таблица 1

Сводные результаты решения задач очного и заочного туров олимпиады

Table 1

Summary results of solving problems during the offline and online rounds of the Olympiad

Действия учащихся	8-й класс	9-й класс	10-й класс	11-й класс	Итого
Приняли участие в заочном туре: количество учащихся	77	44	53	45	219
Не решили ни одной задачи заочного тура: количество учащихся (в % к общему числу)	3 (4 %)	0 (0 %)	6 (11 %)	2 (4 %)	11 (5 %)
Допущено к очному туру: количество учащихся (в % к общему числу)	67 (87 %)	36 (82 %)	34 (64 %)	38 (81 %)	163 (79 %)
Приняли участие в очном туре: количество учащихся	42	21	23	27	113
Не решили ни одной задачи очного тура: количество учащихся (в % к общему числу)	20 (48 %)	9 (43 %)	5 (22 %)	5 (19 %)	39 (35 %)
Решили не менее двух задач очного тура: количество учащихся (в % к общему числу)	6 (14 %)	5 (24 %)	5 (22 %)	10 (37 %)	26 (23 %)
Результаты победителей олимпиады: максимальное число набранных баллов	11	12	9	11	

³ Сборник олимпиадных задач по геометрии для учащихся 8–11 классов / сост. В.В. Абдулкин, Л.Р. Бусаркина, В.Р. Майер, О.М. Нарчук, Н.С. Оренчук, Н.Н. Пономарева, Т.М. Седневцев, Е.А. Семина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 210 с.

О проблемах геометрической подготовки обучающихся наиболее ярко свидетельствуют три последние строки в таблице, связанные с результатами очного тура, где учащиеся самостоятельно решали задачи. Больше трети участников очного тура (35 %) за 4 часа не смогли решить ни одной задачи. Лишь 26 обучающихся (23 %) решили две или более двух задач очного тура. И наконец, последняя строка таблицы, из которой следует, что только лишь победителю олимпиады в 9-м классе удалось справиться со всеми четырьмя задачами и набрать максимальные 12 баллов.

Эти показатели, к сожалению, являются одними из самых низких за всю почти тридцатилетнюю историю проведения олимпиад по геометрии в Красноярском крае.

Отметим сначала причины в некотором смысле общего характера, повлиявшие на результаты олимпиады, которые не зависят ни от класса, ни от типа и особенностей задач.

Во-первых, это невнимательность, которая, как правило, выражается в неверном прочтении или толковании условия задачи. Как итог, ученик решает фактически другую задачу.

Во-вторых, это арифметические и геометрические ошибки, которые связаны с неаккуратным вычислением, неумением провести элементарную проверку, использованием геометрического чертежа с дополнительными свойствами, которые не указаны в условии задачи.

В-третьих, отсутствие аргументации. Каждый шаг решения геометрической задачи должен быть аргументирован. Учащиеся зачастую достаточно халатно относятся к этому моменту. И если в простых или очевидных случаях отсутствие аргументации можно считать простительным, то в ключевых местах она должна быть обязательно.

Остановимся теперь на ошибках, которые привели к неверному решению задач участников олимпиады по каждому классу в отдельности.

8-й класс. Кратко охарактеризуем сначала сами задачи **заочного тура**.

В первой задаче предлагалось провести исследование трапеции $ABCD$, в которой боковая сторона AB равна меньшему основанию BC . Требовалось доказать, что диагональ AC является частью биссектрисы угла BAD . Для ее решения достаточно было воспользоваться равенством углов при основании AC равнобедренного треугольника ABC и равенством накрест лежащих углов при пересечении параллельных прямых AD и BC секущей AC .

Вторая задача связана с редко встречающейся на уроках геометрии, но хорошо знакомой обучающимся фигурой – пятиконечной звездой $ABCDE$ с пересекающимися несмежными сторонами, причем не обязательно правильной. В ней требовалось найти сумму всех углов при ее вершинах. Одно из решений связано с рассмотрением точек пересечения некоторой стороны, например DE со сторонами AB и BC , обозначим их H и F . По теореме о внешнем угле треугольника угол DHA равен сумме углов при вершинах A и E треугольника AHE , а угол EFC – сумме углов при вершинах C и D треугольника CFD . Отсюда сразу следует, что сумма всех углов при вершинах A, B, C, D и E звезды $ABCDE$ равна сумме углов $\angle HBF$, т.е. 180° .

В третьей задаче требовалось найти углы двух равных между собой треугольников BEA и DEF , расположенных внутри квадрата $ABCD$, если известно, что точка F принадлежит отрезку BE . При решении достаточно было увидеть, что треугольники DEA и DEF равны по трем сторонам, отсюда угол DEF равен одной трети полного угла, т.е. 120° . Из равенства углов BAE и DAE следует, что каждый из них равен половине прямого угла, т.е. 45° .

В четвертой задаче рассматривался ромб $ABCD$, его высота BM , которая образует со стороной AB угол в 30° . Требовалось найти AM , если M лежит на продолжении стороны AD , а диагональ $AC = 6$ см. Решение задачи не представляет большой сложности и связано со свойством катета, лежащего против угла 30° .

В табл. 2 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены наиболее характерные ошибки при их решении.

Таблица 2

Анализ результатов заочного тура по 8-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 2

Analysis of the results of the online round for 8th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки учащихся 8-го класса при решении задач заочного тура (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	69 (90 %)	2 (2 %)	6 (8 %)	Неумение логически увязать воедино свойство углов при основании равнобедренного треугольника и свойство углов при прямой, пересекающей параллельные прямые
2	20 (26 %)	17 (22 %)	40 (52 %)	В цепочке свойств, необходимых для решения задачи и связанных с углами фигур, наиболее проблемным оказалось свойство о внешнем угле треугольника, менее проблемным – о сумме углов треугольника, практически отсутствовала проблема о свойстве вертикальных углов
3	35 (46 %)	5 (6 %)	37 (48 %)	1. Необычным для некоторых оказался используемый в условии задачи рекурсивный способ задания треугольника. 2. Не все результативно могли использовать следствия, которые вытекают из определения равенства треугольников
4	56 (71 %)	13 (16 %)	10 (12 %)	У большинства участников заочного тура олимпиады решение задачи не вызвало больших трудностей

Участникам олимпиады по параллели 8-х классов, допущенным до **очного тура**, были предложены четыре задачи, кратко охарактеризуем их.

В первой задаче необходимо было доказать, что сумма расстояний от оснований двух высот треугольника до середины его третьей стороны равна длине этой третьей стороны. При ее решении достаточно было применить к двум прямоугольным треугольникам, в которых третья сторона является их общей гипотенузой, свойство медианы, проведенной к гипотенузе.

Во второй задаче рассматривался произвольный треугольник ABC и точка D , лежащая на стороне AC , делящая ее в отношении один к двум, считая от вершины A . Требовалось доказать что у треугольников ABD и CDB есть по равной медиане. Основная трудность в этой задаче – удачно выдвинуть гипотезу о том, что равными между собой по длине окажутся медиана AK треугольника ABD и медиана DM треугольника CDB . Для этого достаточно показать, что $AKMD$ – параллелограмм. Последнее следует из того, что прямые KM и AD параллельны и $KM = DC/2 = AC/3 = AD$.

В третьей задаче рассматривался ромб $ABCD$ с острым углом 60° и прямая EN , отсекающая

от сторон AB и BC отрезки NB и BE , сумма которых равна стороне ромба. Требовалось доказать, что треугольник DEN – равносторонний. Решение этой задачи следует из равенства треугольников ADN и BDE , которое несложно установить, если воспользоваться равенствами $NB + BE = AB$ и $\angle DAB = \angle DBE = 60^\circ$. Из равенства треугольников вытекают равенства $DE = DN$ и $\angle EDN = 60^\circ$, это сразу влечет за собой то, что треугольник DEN – равносторонний.

В четвертой задаче опять рассматривался произвольный треугольник ABC с медианой $AE = 4$, на сторонах AB и AC которого построены во внешнюю сторону квадраты $ABMN$ и $ACPQ$. Требовалось найти NQ . Изюминка решения этой задачи заключалась в дополнительном построении, связанном с удвоением медианы AE до отрезка AK и рассмотрением $\triangle ABK$. Поскольку $ABKC$ – параллелограмм (диагонали AK и BC делятся точкой E пересечения пополам), то $\triangle ABK = \triangle CAQ$ по двум сторонам и углу между ними, равному $180^\circ - \angle BAC$. Отсюда сразу следует, что $NQ = AK = 2AE = 8$.

В табл. 3 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены часто встречающиеся ошибки при их решении.

Таблица 3

Анализ результатов очного тура по 8-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 3

Analysis of the results of the offline round for 8th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач очного тура в 8-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	5 (11 %)	2 (4 %)	35 (85 %)	Неумение увидеть в расстоянии от вершины прямого угла треугольника до середины противоположной стороны длину медианы, проведенной к гипотенузе прямоугольного треугольника, либо незнание соответствующего свойства
2	5 (11 %)	2 (4 %)	35 (85 %)	Отсутствие навыков концентрировать все свои знания и умения на необходимости заимствовать из условия задачи самое необходимое, чтобы можно было строго обосновать применение одного из признаков параллелограмма
3	4 (9 %)	12 (28 %)	26 (63 %)	Незнание того, что если сумма длин отрезков AN и NB равна сумме длин отрезков NB и BE, то длины отрезков AN и BE равны (или неумение применить это свойство при решении конкретной задачи)
4	1 (2 %)	1 (2 %)	40 (96 %)	1. Недостаточное владение навыками выполнения дополнительного построения в задачах, связанных с медианой треугольника. 2. Незнание признака параллелограмма, связанного с делением каждой диагонали четырехугольника их точкой пересечения на две равные части

9-й класс. В заочном туре олимпиады обучающимся было предложено решить 4 задачи по планиметрии.

В первой задаче рассматривался ромб с определенными условиями; необходимо было вычислить угол между биссектрисой данного угла и диагональю ромба. Решение задачи опиралось на применение теоремы о сумме углов треугольника, определение биссектрисы угла и свойства диагоналей ромба. Данная задача не относилась к разряду трудозатратных, поэтому с ней справились большинство учащихся.

Задача 2 была направлена на исследование вида треугольника, в который вписана окружность. При решении данной задачи учащиеся опирались на свойство касательных к окружности и признак квадрата. Процент успешно справившихся с этой задачей достаточно высокий, что говорит о хороших знаниях понятия «вписанная окружность в многоугольник». Шесть обучающихся не приступали к решению данной задачи.

Задача 3 относилась к типу задач повышенного уровня сложности, в ней обучающиеся работали с треугольником, описанной около него

окружностью, а также двумя замечательными линиями: медианой и высотой. При нахождении радиуса описанной окружности обучающимся необходимо было вспомнить понятие вписанного в окружность угла и свойство вписанного угла, опирающегося на диаметр. Процент решаемости данной задачи ожидаемо невысокий. Также некоторым обучающимся были снижены баллы за решение в связи с тем, что участники рассмотрели частный случай – равнобедренный или равносторонний треугольник. Большинство обучающихся не приступали к решению данной задачи. Причины этого видим в недостаточном усвоении знаний об окружности.

Задача 4 содержала условие на нахождение площадей частей трапеции. При решении данной задачи обучающиеся оперировали знанием признаков подобия фигур, формулами нахождения площадей треугольника и трапеции. Достаточно большой процент участников олимпиады не приступили к решению данной задачи. Из года в год видна тенденция сокращения навыков обучающихся по решению планиметрических задач с использованием метода площадей. Не все обучающиеся способны применять

изученную теорию по теме в измененных условиях, что говорит о низком уровне сформированности критического мышления.

В табл. 4 приведены итоговые результаты заочного тура по 9-му классу, отмечены типичные ошибки при решении планиметрических задач.

Таблица 4

Анализ результатов заочного тура по 9-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 4

Analysis of the results of the online round for 9th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач заочного тура в 9-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	41 (93 %)	0 (0 %)	3 (7 %)	Невнимательное прочтение чертежа и/или условия задачи
2	33 (75 %)	3 (7 %)	8 (18 %)	Недостаточный навык определения вида фигуры по имеющимся данным
3	5 (11 %)	6 (14 %)	33 (75 %)	1. Рассмотрение частного случая. 2. Путаница в определениях и свойствах медианы и высоты треугольника
4	25 (57 %)	0 (0 %)	19 (43 %)	Недостаточное владение навыками применения метода площадей при решении задач

На **очный** этап из 30 приглашенных вышел лишь 21 обучающийся. Очный этап предполагал аналогичное количество заданий и балльную шкалу их оценки (0–3 балла). Задания очного этапа также были проранжированы по уровню сложности: задача 1–2 была ориентирована на решение большинством участников олимпиады, задача 3–4 имела повышенный уровень сложности.

В задаче 1 необходимо было вычислить площадь прямоугольника с определенными данными. При решении данной задачи необходимо было оперировать признаками подобия треугольников, а также вспомнить свойство площадей подобных треугольников.

Задача 2 содержала в условии произвольный четырехугольник с некоторыми условиями; необходимо было найти расстояние между центрами окружностей, проходящими через тройки указанных в задаче точек. Необходимые геометрические знания для успешного решения данной задачи: свойство вписанного угла, опирающегося на диаметр, свойство средней линии треугольника, теорема Пифагора.

В задаче 3 рассматривались произвольный треугольник и квадраты, построенные на его сторонах во внешнюю сторону. Необходимо было найти длину отрезка, построенного с помощью данной конфигурации фигур. При решении этой

задачи важно было вспомнить свойства и признаки параллелограмма и провести дополнительное построение.

Задача 4 имела высокий уровень сложности и требовала вычислить площадь квадрата, специальным образом построенного на двух касающихся окружностях одинакового радиуса.

Процент решаемости заданий очного тура был намного ниже, чем заданий заочного этапа. В первую очередь это связано с тем, что на заочном этапе обучающиеся не были ограничены в пользовании различной литературой, ресурсами при решении задач. Очный тур не предполагал использование какой-либо справочной литературы и гаджетов.

Примерно половина участников очного тура полностью не справились с решением задач. Анализ решений данных участников показал, что большинство заданий оказалось обучающимся не под силу – в работах отсутствовали даже чертежи и запись условий задач. Те обучающиеся, кто все же приступал к решению задач, либо не верно трактовали условие задачи, что влекло за собой некорректно выполненный чертеж, либо сводили исследование к частному случаю. Самый большой процент решаемости оказался у задачи 2.

В табл. 5 отражены результаты очного тура по 9-му классу.

Таблица 5

Анализ результатов очного тура по 9-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 5

Analysis of the results of the offline round for 9th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач очного тура в 9-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	4 (20 %)	1 (4 %)	16 (76 %)	Невнимательное прочтение чертежа и/или условия задачи
2	9 (43 %)	2 (9 %)	10 (48 %)	Недостаточный навык определения вида угла, вписанного в окружность
3	2 (9 %)	0 (0 %)	19 (91 %)	Недостаточное владение навыками выполнения дополнительного построения в задачах, связанных с медианой треугольника
4	2 (9 %)	2 (9 %)	17 (82 %)	Неверное построение чертежа по условию задачи; низкий навык работы с окружностями

10-й класс. Участникам **заочного** тура были предложены четыре задачи, первые две по планиметрии, третья и четвертая – по стереометрии.

Первая задача была посвящена геометрическим построениям на плоскости, важнейшему разделу школьного курса математики, направленному на формирование умений логически мыслить и строить корректные чертежи. В ней требовалось построить треугольник по стороне, прилежащему к ней углу и сумме двух других сторон.

Вторая планиметрическая задача относилась к часто решаемым на уроках геометрии задачам на применение теоремы синусов. В ней требовалось в данном прямоугольном треугольнике ABC с единичными катетами AB и AC найти расстояние от вершины B до точки D , лежащей внутри треугольника ABC , если известно, что треугольники BDA и CDE равны, где E – точка на отрезке BD .

В третьей задаче требовалось найти объем четырехугольной пирамиды с вершиной A_1 и основанием $DEFG$, вписанной в куб $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ объема 64, где E , F и G принадлежат ребрам куба AA_1 , BB_1 и CC_1 соответственно и $AE = 1$. Изюминка решения этой задачи, позволяющая отнести ее к разряду устных, заключается в том, что данную пирамиду можно представить в виде объединения двух треугольных пирамид с общей

вершиной G и основаниями DEA_1 и FEA_1 с равными и легко вычисляемыми объемами.

В четвертой задаче рассматривалась треугольная призма $ABCA_1 B_1 C_1$, боковые грани которой – квадраты со стороной $a = 56/\sqrt{133}$. Требовалось найти расстояние от точки P , лежащей на ребре $A_1 C_1$ и делящей ее в отношении $A_1 P : PC_1 = 3 : 1$, до прямой $A_1 Q$, где Q – середина BC . Решение задачи сводится к нахождению в прямоугольном треугольнике $A_1 P Q$ высоты, проведенной из вершины P прямого угла.

В табл. 6 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены наиболее характерные ошибки при их решении.

Участникам олимпиады, допущенным до **очного** тура, также были предложены четыре задачи, две по планиметрии и две – по стереометрии.

В первой задаче рассматривался треугольник ABC со сторонами $AB = 6$ и $BC = 8$, в котором биссектриса $BD = 6$. Требовалось найти длину стороны AC . При ее решении семь участников (30 %) успешно применили свойство биссектрисы, из которого следует, что $AD : DC = 6 : 8$, т.е. $AD = 6x$, $DC = 8x$ для некоторого x . Но составить уравнение, из которого можно найти x , удалось лишь двум из них. Один из способов: построить высоту BH и применить теорему Пифагора к треугольникам ABH и CBH .

Таблица 6

Анализ результатов заочного тура по 10-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 6

Analysis of the results of the online round for 10th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач заочного тура в 10-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	23 (43 %)	13 (25 %)	17 (32 %)	1. Неумение корректно провести анализ задачи. 2. Неумение обосновать предложенное построение
2	21 (39 %)	5 (10 %)	27 (51 %)	1. Непонимание того, что в равенстве треугольников важную роль играет порядок расположения их вершин. 2. Ни один из учащихся не сформулировал крайне важный для решения факт о том, что если А и D равноудалены от точек В и С, то AD – срединный перпендикуляр к ВС
3	6 (11 %)	4 (8 %)	43 (81 %)	1. Практически все учащиеся ограничились рассмотрением частного случая, когда вершина G основания пирамиды совпадает с вершиной С куба. 2. По неясным причинам многие учащиеся решили, что боковое ребро EA ₁ пирамиды можно принять за ее высоту
4	4 (8 %)	4 (8 %)	45 (84 %)	1. Незнание алгоритма нахождения расстояния от точки до прямой в пространстве. 2. Вычисления проводились не с параметром, а с его значением, что приводило к громоздким выкладкам

Во второй задаче рассматривался квадрат единичной площади и круг, ограниченный окружностью, проходящей через одну из вершин квадрата и касающейся двух сторон квадрата, не содержащих эту вершину. Требовалось найти сумму S площадей пяти фигур, две из которых – части круга, лежащие вне квадрата, а три – части квадрата, лежащие вне круга. Решение задачи предполагает знание обучающимися основных свойств измерения площадей фигур, умение манипулировать равносоставленными фигурами. Например, если повернуть круг около своего центра на 180° , то оба сегмента, лежащие вне квадрата, окажутся внутри и вместе с тремя оставшимися из пяти данных фигур будут образовывать невыпуклый Г-образный шестиугольник, площадь которого равна разности площадей данного квадрата и квадрата, диагональ которого совпадает с диаметром данного круга.

В третьей задаче рассматривалась наклонная призма $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$, в основании которой лежит ромб, диагональ BD которого равна 3, а боковые ребра призмы равны 4. Требовалось найти объем призмы, если ребро AA_1 образует

равные острые углы с ребрами AB и AD основания, а вершина A_1 находится на расстоянии 2 от плоскости BDD_1 . Решение этой задачи сводится к вычислению площади сечения ортогонального боковым ребрам.

В четвертой задаче рассматривалась правильная треугольная призма $ABCA_1 B_1 C_1$, все ребра которой равны a . Требовалось найти расстояние между прямыми AB_1 и $C_2 P$, где C_2 – середина CC_1 , P – середина AC .

В табл. 7 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены часто встречающиеся ошибки при их решении.

11-й класс. Участникам заочного тура были предложены четыре задачи, первые две по планиметрии, третья и четвертая – по стереометрии.

Первая задача была связана с окружностью, вписанной в трапецию. Необходимо было найти площадь трапеции при условии, что была известна пара отрезков, на которые делится боковая сторона точкой касания. Решение задачи сводилось к применению свойств биссектрис и касательных, проведенных к окружности. Это давало возможность найти основания трапеции

Таблица 7

Анализ результатов очного тура по 10-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 7

Analysis of the results of the offline round for 10th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач очного тура в 10-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	4 (17 %)	8 (35 %)	11 (48 %)	Незнание большинством участников свойства биссектрисы о делении противоположной стороны на отрезки, пропорциональные прилежащим сторонам
2	3 (13 %)	3 (13 %)	17 (74 %)	1. Слабые навыки решения задач на равновеликие и равносторонние фигуры. 2. Неумение применять геометрические преобразования для решения геометрических задач
3	2 (8 %)	6 (26 %)	15 (66 %)	1. Незнание того, что объем наклонной призмы равен произведению длины бокового ребра на площадь сечения призмы плоскостью, пересекающей все боковые ребра и перпендикулярной им. 2. Часть участников (26 %) считают, что объем наклонной призмы равен произведению площади основания на длину боковой стороны
4	1 (4 %)	4 (17 %)	18 (78 %)	Незнание алгоритма нахождения расстояния между двумя прямыми в пространстве

и ее высоту, и после этого оставалось только воспользоваться формулой нахождения площади трапеции.

Во второй задаче были даны две окружности и специальным образом проведенная прямая. Необходимо было доказать свойство, имеющее место в данной конфигурации. Для доказательства участникам необходимо было проявить умения работы с углами, вписанными в окружность.

Третья задача традиционно является аналогом стереометрической задачи из второй части профильного ЕГЭ по математике. Необходимо было найти площадь сечения четырехугольной пирамиды, при этом сечением являлась трапеция. Первым шагом решения являлось доказательство того, что сечение пирамиды будет именно трапецией. Дальнейшие ходы вели к нахождению оснований и высоты этой трапеции для нахождения ее площади.

Четвертая задача, как правило, рассматривает конфигурации с телами, которые нечасто встречаются в школьном курсе геометрии и носит зачастую исследовательский характер. В данном случае вопрос звучал фактически таким

образом: можно ли из граней одного выпуклого многогранника собрать два других выпуклых многогранника? Одним из примеров, которые достаточно быстро приходят на ум, является октаэдр, из граней которого можно собрать два тетраэдра.

В табл. 8 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены часто встречающиеся ошибки при их решении.

Участникам олимпиады, допущенным до очного тура, также были предложены четыре задачи – две по планиметрии и две по стереометрии.

Первая задача была разминочной про равнобедренный прямоугольный треугольник и вписанный в него прямоугольник. При этом условие задания предполагало два возможных способа вписать прямоугольник и, соответственно, требовало рассмотрения двух случаев. Для решения необходимо было увидеть пару маленьких равнобедренных прямоугольных треугольников внутри данной конфигурации, дальнейшее решение было уже делом простой арифметики.

Таблица 8

Анализ результатов заочного тура по 11-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 8

Analysis of the results of the online round for 11th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач очного тура в 11-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	29 (64 %)	14 (31 %)	2 (5 %)	Невнимательное прочтение чертежа и/или условия задачи
2	29 (64 %)	2 (5 %)	14 (31 %)	1. Невнимательное прочтение чертежа и/или условия задачи. 2. Рассмотрение только частного случая
3	9 (20 %)	9 (20 %)	27 (60 %)	Незнание признаков трапеции. Доказывалась параллельность двух сторон, и не обращалось внимание на необходимость показать, что другая пара сторон не параллельна, либо участники вообще не утруждали себя доказательством этого факта
4	13 (29 %)	7 (16 %)	25 (55 %)	Обоснование полученного ответа

Вторая задача, так же как и на заочном туре, была связана с пересекающимися окружностями и доказательством факта для данной конфигурации. Доказательство вновь требовало умений работать с вписанными в окружность углами.

Третья задача была вновь аналогом стереометрической задачи ЕГЭ. В этот раз был дан тетраэдр, и в нем надо было найти длину отрезка пересечения одной из граней со специально построенной плоскостью. Для решения задачи необходимо было сначала доказать, что данная плоскость перпендикулярна одному из ребер. Этот факт позволял в дальнейшем с примене-

нием теоремы косинусов найти длину искомого отрезка.

В задании 4 в качестве объекта исследования выступала правильная n -угольная пирамида. С учетом информации в условии задачи необходимо было доказать, что многоугольник в основании является правильным, и определить количество сторон многоугольника. Для решения ученикам необходимо было знать признаки правильной пирамиды и правильных многоугольников.

В табл. 9 приведены некоторые результаты решения перечисленных выше задач, отмечены часто встречающиеся ошибки при их решении.

Таблица 9

Анализ результатов очного тура по 11-му классу с указанием типичных ошибок в решениях

Table 9

Analysis of the results of the offline round for 11th grade with indication of typical mistakes in solutions

№ задач	Количество учащихся, набравших следующее число баллов			Характерные ошибки при решении задач очного тура в 11-м классе (кроме ошибок, связанных с отмеченными выше причинами общего характера)
	3	1–2	0	
1	5 (19 %)	17 (63 %)	5 (18 %)	Рассматривался только один случай из двух возможных
2	8 (30 %)	5 (18 %)	14 (52 %)	1. Невнимательное прочтение чертежа и/или условия задачи. 2. Рассмотрение только частного случая
3	4 (15 %)	2 (7 %)	21 (78 %)	Недостаточное владение навыками работы с объектами в пространстве
4	2 (7 %)	3 (11 %)	22 (82 %)	Незнание признаков правильного многоугольника. Вывод о том, что многоугольник правильный делался на основании того, что все стороны равны или все углы равны, хотя, вообще говоря, необходимы оба эти факта

Заключение. Геометрические задачи являются сложными для обучающихся общеобразовательных школ. Даже простые планиметрические задачи проведенной олимпиады вызвали затруднения у ряда участников. Стереометрические задачи были проблемой не менее чем для половины старшеклассников даже на заочном этапе, когда для решения был выделен месяц. Полученные результаты согласуются с результатами других исследований, фиксирующих проблемы в геометрической подготовке обучающихся. Трудности в решении геометрических задач начинают проявляться уже в 8-м классе. Почти половина участников очного тура (8-й и 9-й класс) за 4 часа не смогли решить ни одной задачи, хотя организаторами олимпиады среди первых задач предлагались достаточно несложные задания, ориентированные на обучающихся среднего уровня подготовки. Результаты ОГЭ

2023 г. в Красноярском крае подтверждают полученные выводы. Задания 23–25 в среднем выполняли менее 10 % обучающихся (задание 23 – 9,42 %, задание 24 – 2,74 % и задание 25 – 0,13 %). Анализ результатов ЕГЭ 2023 г. по Красноярскому краю дает схожую статистику по сравнению с результатами приведенного исследования. Стереометрическую задачу второй части профильного ЕГЭ решили всего 0,62 % выпускников, а планиметрическую – 1,58 %. Даже в базовом ЕГЭ по математике 2023 г. наиболее успешным было задание 9, с которым в среднем справились 77,4 % выпускников (фактически каждый четвертый одиннадцатиклассник не справился с простой планиметрической задачей). Остальные геометрические задания решались еще хуже.

Таким образом, геометрическая подготовка обучающихся в школе остается слабым местом, которому необходимо уделять больше внимания.

Библиографический список

1. Аёшина Е.А., Матюшкин Д.Р. Уровень геометрической подготовки учащихся старших классов г. Дудинка // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. VIII Всеросс. с междунар. участием науч.-метод. конф. Красноярск, 26–27 ноября 2021 г. / отв. ред. М.Б. Шашкина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 26–29.
2. Васильчукова К.А. Проблемы формирования умения решать задачи на геометрические построения у школьников (по результатам опроса учителей математики) // Студенческий научный форум: матер. XVI Междунар. студен. науч. конф. URL: <https://scienceforum.ru/2024/article/2018035716> (дата обращения: 17.05.2024).
3. Дураков Б.К., Кравцова О.В., Майер В.Р., Подуфалов Н.Д., Семенова Д.В., Шевелева И.В. О некоторых итогах тестирования остаточных знаний по математике в 2022 году // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: матер. междунар. науч.-практ. интернет-конф. МПГУ, 24–28 апреля 2023 г., М., 2023. С. 329–341.
4. Жмурова И.Ю., Васильева А.Ю. Исследование качества подготовки школьников к математическим олимпиадам // Молодой ученый. 2023. № 3 (450). С. 247–249. URL: <https://moluch.ru/archive/450/99121/> (дата обращения: 19.04.2024).
5. Журавлева Н.А., Шашкина М.Б. Стереометрия в школе: что изменилось за два года? (по результатам профильного ЕГЭ по математике 2020–2021 гг.) // Математика в школе. 2022. № 2. С. 8–16.
6. Клековкин Г.А. Школьное геометрическое образование: вопросы преемственности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С. 38–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-geometricheskoe-obrazovanie-voprosy-preemstvennosti> (дата обращения: 17.05.2024).
7. Кривко Я.П., Тищенко А.А. Организация и проведение школьных математических олимпиад в 70-х годах XX века: анализ актуальных исследований // Педагогические науки. 2024. № 1 (39). С. 129–138. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.11>

8. Майер В.Р., Ларин С.В., Абдулкин В.В. Компьютерная анимация как средство обучения решению прикладных задач в школьном курсе математики // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: матер. V Междунар. науч. конф. 21–24 сентября 2021 г. / СФУ. Красноярск, 2021. С. 573–578.
9. Платонова О.А. Об истории математических олимпиад // Мир транспорта. 2020. Т. 18, № 5. С. 172–189. DOI: <https://doi.org/10.30932/1992-3252-2020-18-172-189>
10. Тумашева О.В., Шашкина М.Б. Фиаско ОГЭ по математике 2021 года: какие уроки следует извлечь? // Математика в школе. 2022. № 1. С. 18–26.
11. Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе XXI века геометрия? // Математическое просвещение. 2004. Сер. 3, вып. 8. С. 37–52.
12. Шарыгин И.Ф. О математическом образовании России // Образование, которое мы можем потерять: сб. / под общ. ред. ректора МГУ акад. В.А. Садовниченко. М.: МГУ, 2003. С. 137–204.
13. Шипицина Н.В. Повышение качества геометрической подготовки с применением ИКТ («GeoGebra») // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. 20 мая 2020 г. Пенза, 2020. С. 12–14.
14. Aboagye, K.O., Ke, Y.D., & Mante, D.A. (2021). Factors influencing students' perceived difficulties in studying geometry: A case of KonogoOdumasi, Ghana. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 526–540. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.99038>
15. Di Paola, B., & Buttitta, G. (2022, February). Problems with variation in teaching/learning Geometry: an example of Chinese Cultural Transposition. In: *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (pp. 1704–1712), Bolzen-Bolzano, Italy.
16. Bernal Pedraza, O.F. (2020). Theoretical framework for research on mathematical olympiads in Latin America. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 8 (2), 95–101. DOI: <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2661>
17. Jablonski, S., & Ludwig, M. (2023). Teaching and learning of geometry – a literature review on current developments in theory and practice. *Educ. Sci.*, 13, 682. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13070682>
18. Juman, Z.A.M.S. et al. (2022). Difficulties in learning geometry component in mathematics and active-based learning methods to overcome the difficulties. *Shanlax International Journal of Education*, 10 (2), 41–58. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4299>
19. Proceedings of the 26th ICMI Study Conference (Advances in Geometry Education), Reims, France INSPÉ. Université de Reims Champagne-Ardenne, April 23–26, 2024.
20. Shi, L., Dong, L., Zhao, W., & Tan, D. (2023). Improving middle school students' geometry problem solving ability through hands-on experience: An fNIRS study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1126047. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126047>
21. Sulistiowati, D.L., Herman, T., & Jupri, A. (2019). Student difficulties in solving geometry problem based on Van Hiele thinking level. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157 (4), 4 042118. DOI: [10.1088/1742-6596/1157/4/042118/](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042118/)
22. Trinh, T.H., Wu, Y., Le, Q.V. et al. (2024). Solving olympiad geometry without human demonstrations. *Nature*, 625 (7995), 476–482. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06747-5>
23. Turner, N.D. (1978). A historical sketch of the olympiads, national and international. *The American Mathematical Monthly*, 85 (10), 802–07. DOI: <https://doi.org/10.2307/2320626>. Accessed 23 Apr. 2024

PROBLEMS OF GEOMETRIC TRAINING OF STUDENTS IN 8TH–11TH GRADES BASED ON THE ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE OPEN REGIONAL OLYMPIAD IN GEOMETRY NAMED AFTER PROF. S.A. ANISHCHENKO

V.R. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

V.V. Abdulkin (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Ayoshina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Since 1990s, an alarming trend associated with a decrease in the quality of geometric training of students has emerged in Russian school mathematics education. After almost three decades, this trend has intensified, so much that it has declared itself as a scientific and methodological problem.

The purpose of the article is to identify problems in the geometric training of students in Grades 8–11 based on the results of the Open Regional Olympiad in Geometry named after prof. S.A. Anishchenko, conducted in the 2023/24 academic year by the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics at the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev.

Methodology (materials and methods) is based on the system-activity approach as a methodological basis of the Federal State Educational Standard of Basic General and Secondary Education. The research methods include the analysis of scientific literature, observation, analysis and systematization of the geometry Olympiad materials.

Research results. The article provides the analysis of the results of solving the tasks of the online and offline rounds of the Open Regional Geometry Olympiad named after prof. S.A. Anishchenko among students in Grades 8–11, held in the 2023/24 academic year. The main difficulties of the participants in solving geometric problems are highlighted.

Conclusion. The obtained results confirm the conclusions of other studies on the existing problems in the geometric training of schoolchildren. This problem is present in every grade that indicates its systemic nature.

Keywords: *olympiad, school geometry course, quality of geometric training.*

Mayer, Valery R. – PhD (Mathematics), DSc (Pedagogy), Professor, Department of Mathematics and Teaching Methods of Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: mavr49@mail.ru

Abdulkin, Vyacheslav V. – PhD (Physics & Mathematics), Associate Professor, Department of Mathematics and Teaching Methods of Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9582-9302> ; e-mail: abdulkin@kspu.ru

Ayoshina, Ekaterina A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics and Teaching Methods of Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4491-8249>; e-mail: semina@kspu.ru

References

1. Ayoshina, E.A., & Matyushkin, D.R. (2021, November 26–27). The level of geometric training of senior school students in Dudinka. In: *Aktualnye problemy kachestva matematicheskoy podgotovki shkolnikov i studentov: metodologicheskii, teoreticheskii i tekhnologicheskii aspekty* [Topical problems of the quality of mathematical training of schoolchildren and students: methodological, theoretical and technological aspects] (pp. 26–29). The 8th All-Russian scientific and methodological conference with international participation, Krasnoyarsk, Russia.
2. Vasilchukova, K.A. (2024). Problems of developing the ability to solve problems on geometric constructions in schoolchildren (based on the results of a survey of mathematics teachers). In: *Studencheskiy nauchnyy forum* [Student Scientific Forum]. The 16th International Student Scientific Conference. URL: <https://scienceforum.ru/2024/article/2018035716> (access date: 05.17.2024).

3. Durakov, B.K., Kravtsova, O.V., Mayer, V.R., Podufalov, N.D., Semenova, D.V., & Sheveleva, I.V. (2023, April 24–28). On some results of testing residual knowledge in mathematics in 2022. In: *Aktualnye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoy shkole* [Topical problems of methods of teaching computer science and mathematics in a modern school] (pp. 329–341). The International scientific and practical Internet conference of Moscow State Pedagogical University, Moscow.
4. Zhmurova, I.Yu., & Vasilyeva, A.Yu. (2023). Study of the quality of preparation of schoolchildren for mathematical Olympiads. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 3 (450), 247–249. URL: <https://moluch.ru/archive/450/99121/> (date of access: 19.04.2024).
5. Zhuravleva, N.A., & Shashkina, M.B. (2022). Stereometry at school: what has changed in two years? (based on the results of the profile Unified State Exam in Mathematics 2020–2021). *Matematika v shkole* [Mathematics at School], 2, 8–16.
6. Klekovkin, G.A. (2014). School geometric education: issues of continuity. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 5, 38–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-geometricheskoe-obrazovanie-voprosy-preemstvennosti> (access date: 17.05.2024).
7. Krivko, Ya.P., & Tishchenko, A.A. (2024). Organization and holding of school mathematical olympiads in 1970s: analysis of current research. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical Sciences], 1 (39), 129–138. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.11>
8. Mayer, V.R., Larin, S.V., & Abdulkin, V.V. (2021, September 21–24). Computer animation as a means of teaching solving applied problems in the school mathematics course. In: *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya: tsifrovyye tekhnologii v obrazovanii* [Informatization of Education and Methodology of E-Learning: Digital Technologies in Education] (pp. 573–578). The 5th International Scientific Conference, SFU, Krasnoyarsk, Russia.
9. Platonova, O.A. (2020). On the history of mathematical Olympiads. *Mir transporta* [World of Transport], 18 (5), 172–189. DOI: <https://doi.org/10.30932/1992-3252-2020-18-172-189>
10. Tumasheva, O.V., & Shashkina, M.B. (2022). The fiasco of the 2021 OGE in Mathematics: what lessons should be learned? *Matematika v shkole* [Mathematics at School], 1, 18–26.
11. Sharygin, I.F. (2004). Does the 21st century school need Geometry? *Matematicheskoe prosveshchenie* [Mathematical Enlightenment], 3 (8), 37–52.
12. Sharygin, I.F. (2003). On mathematical education in Russia. In: *Obrazovanie, kotoroe my mozhem poteryat* [Education that we can lose] (pp. 137–204). Edited by the Rector of Moscow State University, Academician V.A. Sadovnichy. Moscow State University, Moscow.
13. Shipitsina, N.V. (2020, May 20). Improving the quality of geometric training using ICT (GeoGebra). In: *Sovremennaya nauka: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii* [Modern Science: Current Issues, Achievements and Innovations] (pp. 12–14). The 13th International Scientific and Practical Conference, Penza, Russia.
14. Aboagye, K.O., Ke, Y.D., & Mante, D.A. (2021). Factors influencing students' perceived difficulties in studying geometry: A case of KonogoOdumasi, Ghana. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 526–540. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.99038>
15. Di Paola, B., & Buttitta, G. (2022, February). Problems with variation in teaching/learning Geometry: an example of Chinese Cultural Transposition. In: *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (pp. 1704–1712), Bolzen-Bolzano, Italy.
16. Bernal Pedraza, O.F. (2020). Theoretical framework for research on mathematical olympiads in Latin America. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 8 (2), 95–101. DOI: <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2661>

17. Jablonski, S., & Ludwig, M. (2023). Teaching and learning of geometry – a literature review on current developments in theory and practice. *Educ. Sci.*, *13*, 682. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13070682>
18. Juman, Z.A.M.S. et al. (2022). Difficulties in learning geometry component in mathematics and active-based learning methods to overcome the difficulties. *Shanlax International Journal of Education*, *10* (2), 41–58. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4299>
19. Proceedings of the 26th ICMI Study Conference (Advances in Geometry Education), Reims, France INSPÉ. Université de Reims Champagne-Ardenne, April 23–26, 2024.
20. Shi, L., Dong, L., Zhao, W., & Tan, D. (2023). Improving middle school students' geometry problem solving ability through hands-on experience: An fNIRS study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1126047. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126047>
21. Sulistiowati, D.L., Herman, T., & Jupri, A. (2019). Student difficulties in solving geometry problem based on Van Hiele thinking level. *Journal of Physics: Conference Series*, *1157* (4), 4 042118. DOI: [10.1088/1742-6596/1157/4/042118/](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042118/)
22. Trinh, T.H., Wu, Y., Le, Q.V. et al. (2024). Solving olympiad geometry without human demonstrations. *Nature*, *625* (7995), 476–482. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06747-5>
23. Turner, N.D. (1978). A historical sketch of the olympiads, national and international. *The American Mathematical Monthly*, *85* (10), 802–07. DOI: <https://doi.org/10.2307/2320626>. Accessed 23 Apr. 2024

УДК 371.315

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ВИДЕО ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

И.В. Трусей (Красноярск, Россия)

Е.В. Марков (Красноярск, Россия)

К.В. Атрощенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. При реализации электронного обучения необходимо уделять внимание качеству и формату цифрового образовательного контента. Важно, чтобы цифровые дидактические средства не только были содержательными с предметной точки зрения, но и мотивировали на прохождение всего учебного материала самостоятельно, чего не всегда удается достичь. В связи с чем важно определить наиболее эффективные приемы и подходы к разработке цифрового образовательного контента, оптимальные для современного школьника. Также важно учитывать психофизиологические показатели учащихся, определяющие особенности восприятия и обработки информации.

Цель статьи – оценка эффективности учебных видео, разработанных с учетом выявленных критериев онлайн-обучения и психофизиологических особенностей учащихся, при реализации модели перевернутого обучения.

Методология и методы исследования. В педагогическом эксперименте участвовали учащиеся МБОУ СОШ № 148 города Красноярска, которые обучались на основе модели «Перевернутый класс». Для реализации электронного обучения разрабатывали цифровой образовательный контент в видеоформате, эффективность которого сравнивали с традиционными учебными видео. При разработке видео учитывали психофизиологические показатели учащихся: тип перцептивной модальности и уровень активации центральной нервной системы. Для выявления отношения к учебному видео проводили анкетирование, уровень знаний оценивали с помощью тестирования в интерактивной форме.

Результаты исследования. На основе анализа информационных источников выявлены наиболее эффективные подходы и приемы к разработке учебного видео: интерактивность, мультимедийность, небольшая продолжительность, «говорящая голова» и др. Также важны психофизиологические особенности учащихся. Выявили, что 73,4 % респондентов, участвующих в эксперименте, имеют аудиальный и смешанный (аудиальный и визуальный) тип перцептивной модальности. В связи с этим при проектировании учебного видео делали акцент на звуковом сопровождении, фоновой музыке и звуковых эффектах, а также ярких образах и аудиовизуальных эффектах. Экспериментальные видео, разработанные с учетом вышеназванных параметров, показали свою эффективность: средняя продолжительность просмотра по отношению к контрольным видео увеличилась на 28 %, количество просмотров – на 11–12. Оценка уровня знаний также показывает большую эффективность экспериментальных видео.

Заключение. При разработке учебных видео для реализации электронного обучения необходимо учитывать опыт экспертов в области онлайн-обучения, а также психофизиологические особенности учащихся. Это позволит создавать более качественный цифровой образовательный контент, стимулирующий на самостоятельное прохождение учебного материала.

Ключевые слова: учебное видео, цифровой образовательный контент, электронное обучение, перевернутый класс, основы безопасности жизнедеятельности.

Трусей Ирина Валерьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0000-0003-4831-9101; e-mail: trusey@list.ru

Марков Евгений Владимирович – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0009-0004-1267-7331; e-mail: evgenij.markov.01@mail.ru

Атрощенко Константин Владимирович – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID-ID 0009-0009-0929-1856; e-mail: k.atroshchemko@internet.ru

Постановка проблемы. Современный образовательный процесс немыслим без применения электронных технологий, ресурсов, дидактических средств и материалов. Электронное обучение реализуется в формате дистанционного, смешанного или сетевого, когда используются ресурсы образовательной организации. Наиболее перспективной формой считается перевернутое обучение (модель смешанного обучения «Перевернутый класс»), в котором освоение нового учебного материала происходит в рамках домашней работы учащихся, а классное время используется на отработку и закрепление пройденного материала [Хорн, Стейкер, 2015; Lalima, Dangwal, 2017; Данилов, 2022]. Стоит понимать, что простое использование школьником компьютера (планшета) на уроке или при выполнении домашнего задания не является смешанным обучением. Ученик должен быть активно действующим в электронной среде субъектом, самостоятельно определяющим путь, время, место и темп обучения и, самое важное, осваивающим учебный материал [Christina, Rusijono, Bachtiar, 2019; Андреева, 2020]. В связи с чем эффективность смешанного обучения в значительной степени зависит от качества цифрового образовательного контента.

Важно, чтобы цифровые дидактические средства были не только содержательны с предметной точки зрения, но и мотивировали на прохождение всего учебного материала самостоятельно [Bergmann, Sams, 2014]. Для этого используются принципы интерактивности, адаптивности, мультимедийности, позволяющие делать процесс электронного обучения увлекательным и эффективным¹. В этой области перспективным направлением является разработка адаптивного и индивидуализированного цифрового образовательного контента, учитывающего психофизиологические особенности обучающихся, такие как типы восприятия, умственная

работоспособность, способность к концентрации и др.

Цель статьи – оценка эффективности учебных видео, разработанных с учетом выявленных критериев онлайн-обучения и психофизиологических особенностей учащихся, при реализации модели перевернутого обучения.

Методология исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 148 города Красноярск. В педагогическом эксперименте приняли участие 22 учащихся 10-го класса физико-математического профиля (12 мальчиков и 10 девочек). Класс обучался на основе модели «Перевернутый класс» по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» [Адольф и др., 2022]. Для реализации модели перевернутого обучения разрабатывали цифровой образовательный контент в видеоформате, эффективность которого сравнивали с традиционными учебными видео. Комплекс организационно-дидактических условий обеспечивали посредством онлайн-платформы Moodle. Оценивали психофизиологические показатели учащихся, характеризующие работу центральной нервной системы (ЦНС). В частности, с помощью УПФТ-1/30-«Психофизиолог» оценивали уровень активности ЦНС, который определяли на основе простой зрительно-моторной реакции. По методике С. Ефремцева оценивали тип перцептивной модальности (канал восприятия): 13 баллов и более – высокий, 8–12 – средний, 7 и менее – низкий уровни². Для выявления отношения к учебному видео среди учащихся провели анкетирование, уровень знаний определяли с помощью тестирования в интерактивной форме. Математическую обработку данных проводили стандартными методами.

Обзор научной литературы. При реализации моделей смешанного обучения, делающих акцент на самостоятельной работе, важно учитывать опыт онлайн-школ, эффективно действующих в образовательном пространстве. Специалистами, работающими в данном секторе, под-

¹ Ломаско П.С., Симонова А.Л. Педагогический дизайн интерактивных и мультимедийных дидактических средств: учеб. пособие / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. 121 с.

² Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 362.

черкивается важность качества и формата представления цифрового образовательного контента. В частности, отмечается, что современная молодежь традиционному текстовому формату предпочитают видео [Bonafini et al., 2017; Видео в обучении..., 2021]. Видео способствуют лучшему пониманию учебного материала за счет повышения информационной плотности, степени восприятия, эмоциональной насыщенности. Видео несет в себе массу возможностей: привлекает и удерживает внимание, стимулирует любопытство, вовлекает, облегчает восприятие новой и сложной информации, обогащает прочие виды учебного материала, такие как текст, таблицы, схемы. Для достижения высокой эффективности видео в образовательном процессе необходимо соблюдать определенные критерии, которые выделяют исследователи электронного обучения [Bonafini et al., 2017]. В частности, рекомендуются учебные видеоролики небольшой продолжительности [Guo, Kim, Rubin, 2014]. Наиболее эффективная длительность ролика, который обучающиеся просматривали полностью и после приступали к выполнению контрольного задания, составила 6 минут. Исследования показывают, что видео, в которых спикера хорошо видно («говорящая голова»), позволяет дольше удерживать внимание по сравнению с роликами, где ведущего плохо видно или имеется только голосовое сопровождение. Также отмечается, что видео, в котором лектор от руки рисует на экране, более привлекательно для слушателя по сравнению с видео, где предлагаются готовые презентации.

Важный этап контроля самостоятельного прохождения учебного материала учащимися – наличие интерактивных заданий, которые необходимо выполнять по ходу просмотра или в конце. По сравнению с традиционными подходами они требуют активного вовлечения учащихся в процесс, делают обучение более увлекательным, что повышает мотивацию [Криричек и Киричек, 2022]. На завершающем этапе необходимо включение итогового задания, позволяющего оценить глубину освоения пройденного материала, выявить проблемные зоны. Это спо-

собствует лучшему усвоению материала, развитию критического мышления и практических навыков. Вышеназванные особенности позволяют создавать увлекательный цифровой материал, делающий процесс обучения более эффективным.

В то же время электронная среда позволяет индивидуализировать учебный процесс. Психологические особенности обучающихся влияют на скорость восприятия и усвоения учебного материала, когнитивные способности [Ефимова, Дружинин, 2023]. В электронной среде всегда присутствует возможность проходить материал в своем темпе, в удобное время со своей скоростью. Мультимедийность, включение разных видов форматов информации (видео, звук, изображение и т.д.) улучшает восприятие информации для детей с разным типом перцептивной модальности (визуалы, кинестетики, аудиалы) [Моисеева и Моисеева, 2018; Навалихина, 2022, с. 196].

Результаты исследования. Смешанное обучение в модели «Перевернутый класс» осуществляли в рамках преподавания модуля «Защита населения Российской Федерации от опасных и чрезвычайных ситуаций» [Адольф и др., 2022]. Модель реализовывали по следующей схеме:

- разработка, подбор цифрового образовательного контента и размещение его в электронной образовательной среде;
- самостоятельная работа учащихся с образовательным контентом, выполнение интерактивных заданий;
- проверка учителем уровня освоения учебного материала, оперативная обратная связь;
- работа на уроке: закрепление, углубление изученного материала, актуализация полученных знаний и умений в активных и интерактивных формах.

Для успешной реализации модели перевернутого обучения разрабатывали учебные видео, которые опирались на опыт специалистов в области онлайн-обучения, также учитывали психологические особенности респондентов [Адольф, Трусей, 2022; Адольф и др., 2022].

На входном этапе проводили анкетирование, чтобы выявить отношение респондентов к применению учебного видео на уроках, а также

особенности восприятия учебного материала в видеоформате. Выявили, что большинству (68,4 %) учащихся нравится, когда на уроках показывают учебные видео. При этом 83,3 % предпочитают воспринимать информацию от учителя, 31,6 % любят слушать учителя на уроке, 52,6 % желают, чтобы видео показывали на уроках постоянно. Большая часть учащихся (61,1 %) используют учебные видео при выполнении домашних заданий, 22,2 и 16,7 % не используют или затрудняются ответить соответственно. Стоит отметить, что, несмотря на признание того, что учебное видео эффективно, только 52,6 % учащихся утверждают, что успевают понять информацию, представленную на видео, 21,1 и 26,3 % не успевают или затрудняются ответить. Среди тех, кто не успевает воспринимать информацию на учебных видео, преобладают аудиалы. Видимо, предлагаемый учебный контент в большинстве случаев не учитывает особенности восприятия респондентов.

Для оценки психофизиологического состояния учащихся определяли тип перцептивной модальности и уровень активации ЦНС. Поскольку в педагогическом эксперименте участвовал класс физико-математического профиля, это определяло психофизиологические особенности учащихся [Рогожникова, Навалихина, 2011]. В частности, оценка перцептивного канала восприятия выявила, что 46,7 % учащихся являются аудиалами, 26,7 % – имеют смешанный тип модальности (аудиал и визуал), 20,0 % – кинестетики и 6,7 % – визуалы. При разработке цифрового учебного материала это учитывали, в частности, использовали прием «говорящая голова», когда хорошо видна артикуляция спикера, делали акцент на звуковом сопровождении, фоновая музыка и звуковые эффекты помогали создать нужную атмосферу и удержать внимание учащихся. Для привлечения внимания учащихся со смешанным типом (аудиал и визуал) и визуальным использовали яркие образы и аудиовизуальные эффекты. Кинестетиков вовлекали с помощью интерактивных заданий, которые необходимо было выполнить после просмотра видео. Видео должно было вызывать эмоции,

поэтому применялись юмористические приемы. Таким образом, при разработке учебного видео использовали приемы, позволяющие привлечь внимание обучающихся с разными типом перцептивной модальности, но акцент делали на аудиальном и визуальном [Денишова, 2017; Навалихина, 2022, с. 200]. Продолжительность учебного видео была порядка 6–7 минут, темп речи составлял 60–100 слов в минуту.

Также определяли уровень активации ЦНС, характеризующий умственную работоспособность учащихся. Выявили, что среди респондентов преобладают учащиеся со средним уровнем – 60 %, с высоким и выше среднего – 25 %, со сниженным – 10 %. Чем выше уровень активации, тем короче время реакции на сигнал и стабильность выполнения действия (среднеквадратичное отклонение), при этом допускается низкое количество ошибок. Выявили, что время реакции у учащихся с высоким уровнем активации составляет $203,8 \pm 9,7$ мс, со средним и сниженным – $225,0 \pm 8,5$ мс и $253,0 \pm 5,0$ мс соответственно. Еще один параметр, определяющий уровень активации ЦНС, – это стабильность реакции, которую отражает такой параметр, как «среднеквадратичное отклонение». Так, у учащихся с высоким уровнем активации среднеквадратичное отклонение составило $34,6 \pm 4,6$ мс, со средним и сниженным – $49,5 \pm 4,4$ мс и $185,7 \pm 49,0$ мс соответственно. В целом можно отметить, что в исследуемом классе преобладали дети с высоким и средним уровнем активации ЦНС, отражающим умственную работоспособность. Также выявили, что чем выше уровень активации ЦНС, тем выше уровень перцептивной модальности всех типов, т.е. такие учащиеся активнее используют все каналы восприятия (рис. 1). Стоит отметить, что в учебной деятельности более успешны учащиеся со средним уровнем активации ЦНС [Адольф и др., 2022]. Полученные данные свидетельствуют, что при самостоятельном прохождении цифрового образовательного контента респонденты имеют преимущество относительно среднестатистического школьника: они могут усваивать большие объемы информации при низкой скорости развития утомления ЦНС.

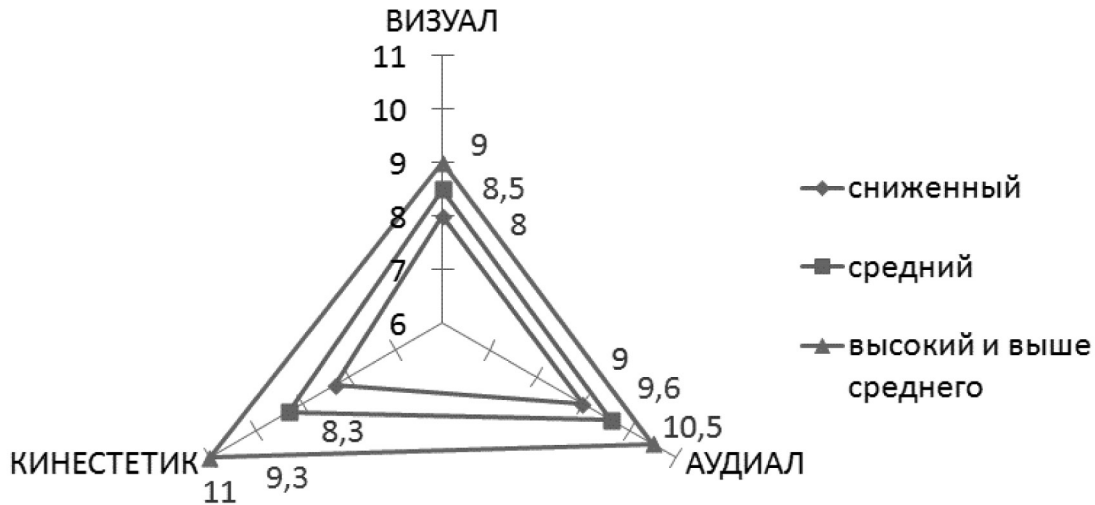




Рис. 1. Взаимосвязь уровней активизации центральной нервной системы и перцептивной модальности учащихся
 Fig. 1. The relationship between the levels of activation of the central nervous system and the perceptual modality of students



Для оценки эффективности экспериментальных учебных видео (№ 3 и 4 в табл.), разработанных с учетом эффективных критериев онлайн-обучения и психофизиологических параметров респондентов, сравнивали их с традиционными видео (№ 1 и 2), разработанными специалистами в области безопасности жизнедеятельности. Данные видеоролики используются в образовательном процессе учащихся разных возрастных категорий. Темы видеороликов соответствуют

тематике уроков модуля. Общая характеристика контрольных и экспериментальных учебных видеороликов, применяемых в педагогическом эксперименте, на соответствие выделенных критериев представлена в табл. 2. В целом можно отметить, что контрольные видео (№ 1 и 2) не соответствуют ряду критериев, в частности имеют большую продолжительность, спикера не видно, присутствует только закадровый голос, отсутствует интерактивность.

Характеристика учебных видео на соответствие критериям онлайн-обучения
Characteristics of educational videos for compliance with the criteria for online learning

№	Тема видеоролика	Продолжительность, мин	Говорящая голова	Наличие ярких образов и аудиовизуальных эффектов	Интерактивность	Ссылка на видео
1	2	3	4	5	6	7
1	Основные способы защиты населения при ЧС	13:01	—*	+	—	
2	Гражданская оборона – составная часть обороноспособности страны	19:51	—	+	—	

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7
3	ЧС природного, техногенного и социального характера	6:49	+	+	+	
4	Общие правила и рекомендации поведения при ЧС	6:17	+	+	+	

*Примечания: «+» – наличие критерия; «-» – отсутствие критерия.

Все видеоролики были размещены на видеохостинге, что позволило анализировать статистику по эффективности просмотра. Оценка эффективности экспериментальных видео осуществляли на основе аналитики просмотра (длительность видео, средняя продолжительность просмотра, количество просмотров, общее время просмотра, отметки «нравится», количество комментариев и др.), также проводили педагогическое тестирование, позволяющее оценить когнитивный компонент. Выявили, что традиционные учебные видео набрали 11–18 просмотров, а экспериментальные – 23–29, т.е. некоторые ролики просматривались обучающимися по 2 раза. Реакций от учащихся на традиционные видео не было вовсе, в отличие от экспериментальных,

где количество нажатий «нравится» составило 10–17, также под видео обучающиеся оставили по 4–7 комментариев. В целом средняя продолжительность просмотра экспериментальных видео выше и изменяется в пределах 54,1–75,6 % от общей продолжительности, а традиционных – в пределах 26,0–47,6 %. Среднее количество полных просмотров традиционных видео изменяется в пределах 2,7–7,8, у экспериментальных – 15,3–16,7. Оценка уровня знаний также показывает большую эффективность экспериментальных видеоуроков. Результаты тестирования, которое проводили сразу после просмотра традиционных видео, составили $3,90 \pm 0,60$ и $3,17 \pm 0,90$ балла из 10, экспериментальных – $6,65 \pm 0,90$ и $7,44 \pm 0,80$ (рис. 2).

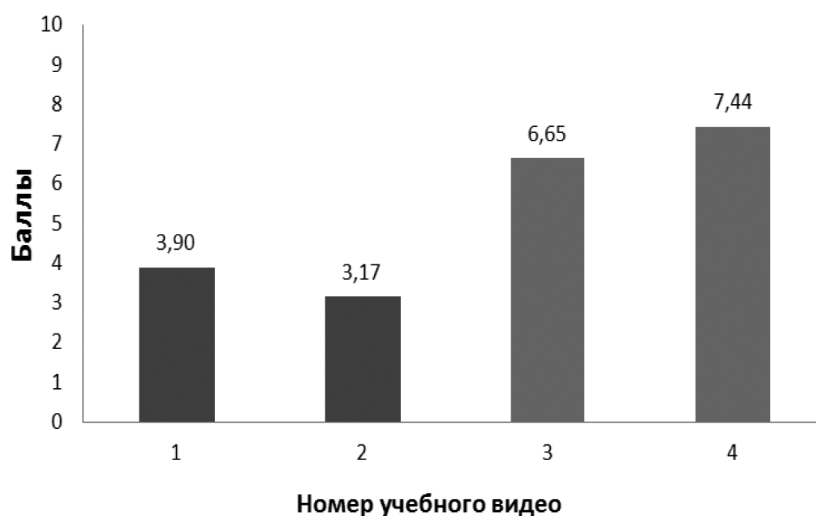


Рис. 2. Результаты тестирования после просмотра контрольных (№ 1 и 2) и экспериментальных (№ 3 и 4) учебных видео

Fig. 2. Test results after viewing control (№ 1 and 2) and experimental (№ 3 and 4) educational videos

Таким образом, предлагаемые подходы к проектированию цифрового образовательного контента в видеоформате для реализации модели перевернутого обучения показали свою эффективность. Учебные видео должны учитывать особенности восприятия современного школьника. Среди критериев, выделяемых специалистами в области онлайн-обучения, стоит отметить незначительную продолжительность учебного видео (~ 6 минут), интерактивность, приемы, при которых хорошо видно спикера («говорящая голова») и др. Также важно

учитывать психофизиологические особенности обучающихся. Выявили, что большинство респондентов, участвующих в эксперименте, имеют аудиальный и смешанный типы перцептивной модальности, поэтому для их вовлечения в видео делали акцент на звуковом сопровождении, фоновой музыке и звуковых эффектах, а также ярких образах и аудиовизуальных эффектах. Средняя продолжительность просмотра экспериментальных видео по отношению к контрольным увеличилась на 28 %, количество просмотров – на 11–12.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Трусей И.В. Особенности методики смешанного обучения в общеобразовательной организации для снижения педагогических рисков // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 5. С. 131–139. DOI: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.12>
2. Адольф В.А., Ильин А.С., Трусей И.В., Казакевич Н.Н., Казакова Г.Н. Теория и практика преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с использованием моделей смешанного обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 180 с.
3. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 8–20.
4. Видео в обучении: создаем и вовлекаем // EduTech. 2021. № 1 (39). URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/eb3/EduTech_39_web.pdf (дата обращения: 02.11.2024).
5. Данилов О.Е. О понятии электронного обучения // Инновации в образовании. 2022. № 1. С. 79–85.
6. Денишова Д.А. Репрезентативная система, каналы восприятия и синестезия в рамках вопроса о восприятии человека // Гуманитарный научный вестник. 2017. № 5. С. 8–16. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-№5-Denishova.pdf> (дата обращения: 02.11.2024).
7. Ефимова В.Л., Дружинин О.А. Время сенсомоторной реакции и когнитивные способности (обзор зарубежных исследований) // Комплексные исследования детства. 2023. Т. 5, № 1. С. 58–63. DOI: <http://doi.org/10.33910/2687-0223-2023-5-1-58-63>
8. Криричек М.А., Киричек А.В. Суть интерактивного обучения и новое видение интерактивных средств обучения // Обществознание и социальная психология. 2022. № 11-2 (41). С. 432–443.
9. Моисеева К.В., Моисеева А.А. Влияние типа перцептивной модальности на выбор методов обучения // Перспективы науки. 2018. № 5 (104). С. 80–83.
10. Навалихина А.И. Тест на определение ведущей модальности восприятия с целью применения в сфере образования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 3. С. 192–204. DOI: <http://doi.org/10.15593/2224-9389/2022.3.16>
11. Рогожникова Т.М., Навалихина А.И. Доминантные модальности восприятия и их динамика // Вестник Башкирского университета, 2011. Т. 2, № 2. С. 469–473.
12. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования // Jossey-Bass. 2015. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 02.11.2024).

13. Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
14. Bonafini, F.C., Chae, C., Park, E., & Jablokow, K.W. (2017). How much does student engagement with videos and forums in a MOOC affect their achievement? *Online Learning*, 21(4), 223–240. DOI: <http://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1270>
15. Christina, S., Rusijono, R., & Bachtiar, B. (2019). The application of blended learning's station rotation method in elementary school's science education to improve higher order thinking skills. *Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11 (2), 79. DOI: <http://doi.org/10.30595/dinamika.v11i2.5048>
16. Guo, Ph.J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In: *L@S: ACM Conference on Learning @ Scale Atlanta*, Georgia, USA. DOI: <http://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
17. Lalima, & Dangwal, K.L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (1), 129–136. DOI: <http://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>

APPROACHES TO THE DESIGN OF EDUCATIONAL VIDEOS FOR THE IMPLEMENTATION OF E-LEARNING

I.V. Trusei (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Markov (Krasnoyarsk, Russia)

K.V. Atroshchenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the implementation of e-learning, it is crucial to focus on the quality and format of digital educational content. It is essential that digital didactic resources are not only substantive from a subject matter perspective but also motivate learners to engage with the entire course material independently, which is not always achievable. Consequently, it is important to identify the most effective techniques and approaches for developing digital educational content that are optimal for contemporary students. Additionally, it is vital to consider the psychophysiological characteristics of learners, as these parameters influence their cognitive abilities.

The purpose of the article is to assess the effectiveness of educational videos developed with consideration of identified criteria for online learning and the psychophysiological characteristics of students within the framework of the flipped classroom model.

The research methodology. The pedagogical experiment involved students of Secondary School No. 148 (Krasnoyarsk), who studied in the Inverted Classroom model. Digital educational content in video format was developed for e-learning, with its effectiveness compared to traditional educational videos. In the development of educational videos, the psychophysiological indicators of students were taken into account, including the type of perceptual modality and the level of activation of the central nervous system. To gauge attitudes towards the educational videos, a survey was conducted, and knowledge levels were assessed through interactive testing.

Research results. Based on an analysis of various information sources, the most effective approaches and techniques for developing educational videos were identified: interactivity, multimedia elements, brief duration, the 'talking head' format, etc. The psychophysiological characteristics of learners, which influence their information processing abilities, were also found to be significant. It was determined that 73,4 % of respondents participating in the experiment possess auditory or mixed (auditory and visual) types of perceptual modality. Consequently, emphasis was placed on audio accompaniment, background music, sound effects, as well as vivid imagery and audiovisual effects in the design of educational videos. The experimental videos developed with these parameters demonstrated their effectiveness: the average viewing duration increased by 28 % compared to control videos, with view counts rising by 11–12. The assessment of knowledge levels also indicated a greater effectiveness of the experimental videos.

Conclusion. When developing educational videos for e-learning implementation, it is essential to consider the insights of experts in online education as well as the psychophysiological characteristics of learners. This approach will facilitate the creation of higher-quality digital educational content that encourages independent engagement with course material.

Keywords: *educational video, digital educational content, e-learning, flipped classroom, fundamentals of life safety.*

Trusei, Irina V. – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0000-0003-4831-9101; e-mail: trusey@list.ru

Markov, Evgeny V. – Master's Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0009-0004-1267-7331; e-mail: evgenij.markov.01@mail.ru

Atroshchenko, Konstantin V. – Master's Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID-ID 0009-0009-0929-1856; e-mail: k.atroshchemko@internet.ru

References

1. Adolf, V.A., & Trusei, I. V. (2022). Features of the blended learning technique in a general educational organization to reduce pedagogical risks. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, 131–139. DOI: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.12>

2. Adolf, V.A., Ilyin, A.S., Trusei, I.V., Kazakevich, N.N., & Kazakova G.N. (2022). *Teoriya i praktika prepodavaniya predmeta "Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti" s ispolzovaniem modeley smeshannogo obucheniya* [Theory and practice of teaching the subject "Fundamentals of Life Safety" using blended learning models]. Krasnoyarsk.
3. Andreeva, N.V. (2020). Pedagogy of effective blended learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Foreign Psychology], 9 (3), 8–20.
4. Video in education: Create and engage (2021). *EduTech*, 1 (39). URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/eb3/EduTech_39_web.pdf (access date: 02.11.2024).
5. Danilov, O.E. (2022). On the concept of E-learning. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in Education], 1, 79–85.
6. Denishova, D.A. (2017). Representational system, channels of perception and synesthesia within the framework of the question of human perception. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik* [Humanitarian Scientific Bulletin], 5, 8–16. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-№5-Denishova.pdf> (access date: 02.11.2024).
7. Efimova, V.L., & Druzhinin, O.A. (2023). Reaction time and cognition: foreign literature review. *Kompleksnye issledovaniya detstva* [Comprehensive Child Studies], 5(1), 58–63. DOI: <http://doi.org/10.33910/2687-0223-2023-5-1-58-63>
8. Kririchek, M.A., & Kirichek, A.V. (2022). The essence of interactive learning and a new vision of interactive learning tools. *Obshchestvoznaniye i sotsialnaya psikhologiya* [Social Science and Social Psychology], 2 (41), 432–443.
9. Moiseeva, K.V., & Moiseeva, A. A. (2018). The influence of the perceptual modality type on the choice of teaching methods. *Perspektivy nauki* [Perspectives of Science], 5 (104), 80–83.
10. Navalikhina, A.I. (2022). Leading perception modality test for learning purposes. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki* [NRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin], 3, 192–204. DOI: <http://doi.org/10.15593/2224-9389/2022.3.16> No. 3 2022
11. Rogozhnikova, T.M., & Navalikhina, A.I. (2011). Dominant modalities of perception and their dynamics. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2 (2), 469–473.
12. Horn, M., & Staker, H. (2015). *Smeshannoe obuchenie. Ispolzovanie proryvnykh innovatsiy dlya uluchsheniya shkolnogo obrazovaniya* [Blended learning. Using breakthrough innovations to improve school education. Jossey-Bass]. URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (access date: 02.11.2024).
13. Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
14. Bonafini, F.C., Chae, C., Park, E., & Jablow, K.W. (2017). How much does student engagement with videos and forums in a MOOC affect their achievement? *Online Learning*, 21 (4), 223–240. DOI: <http://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1270>
15. Christina, S., Rusijono, R., & Bachtar, B. (2019). The application of blended learning's station rotation method in elementary school's science education to improve higher order thinking skills. *Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11 (2), 79. DOI: <http://doi.org/10.30595/dinamika.v11i2.5048>
16. Guo, Ph. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In: *L@S: ACM Conference on Learning @ Scale Atlanta*, Georgia, USA. DOI: <http://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
17. Lalima, & Dangwal, K.L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129–136. DOI: <http://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД¹

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

С.С. Ситничук (Красноярск, Россия)

Е.Н. Тимошенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В современных условиях одним из ключевых показателей профессиональной состоятельности специалистов в области физической культуры становится их готовность сберечь и укреплять состояние здоровья, как собственного, так и обучающихся. Сформированная здоровьесберегающая компетентность проявляется через совокупность знаний, умений, навыков и готовности, направленных на поддержание и укрепление здоровья, и служит основой для профессиональной деятельности специалистов в области физической культуры. Учитывая необходимость всесторонней подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, важно интегрировать в данный процесс педагогическое сопровождение, которое призвано обеспечить формирование данной компетентности.

Цель статьи – теоретическое осмысление, исторический анализ, разработка педагогического сопровождения и диагностики развития здоровьесберегающей компетентности специалиста в условиях поликультурной образовательной среды вуза.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на комплексе современных подходов: компетентностном, системно-деятельностном, культурологическом и поликультурном. Основные методы исследования представлены анализом и обобщением исторических документов, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом.

Результаты исследования. Здоровьесберегающая компетентность специалистов в области физической культуры формируется на основе интеграции знаний философии, психологии, медицины и педагогики. Каждая из этих наук вносит вклад в понимание развития данного качества. Проведен анализ исторического развития идей здоровьесбережения с позиции междисциплинарного подхода. Установлено, что понятие «здоровьесберегающая компетентность» оформилось к концу XX в. и стало ключевой составляющей для профессиональной подготовки специалистов в рамках реализуемых стандартов нового поколения. Проведенный анализ позволил выделить основные этапы педагогического сопровождения по развитию здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов: мотивационно-ценностный, познавательный, практический и рефлексивно-оценочный. Определены ключевые компоненты данной компетентности: когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный. Разработана система диагностики развития здоровьесберегающей компетентности, включающая тесты, проверочные работы, ситуационные задачи, наблюдение за практической деятельностью, анкетирование и рефлексивную оценку. Оценивание проводится на основе четких критериев, таких как качество знаний, навыков, личностные характеристики и обратная связь от обучающихся.

Заключение. Предложенные педагогическое сопровождение и система оценивания развития здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста в области физической культуры могут быть реализованы в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, комплексная диагностика сформированности, будущий специалист в области физической культуры, поликультурная образовательная среда.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-00017-24-03 ПР. Тема: Теоретико-методические основы и практические аспекты развития инклюзивного образования в поликультурной образовательной среде региона.

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolfov@kspu.ru

Ситничук Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6618-5816>; e-mail: sitnichukss@kspu.ru

Тимошенко Елена Николаевна – ассистент кафедры управления персоналом, Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»; e-mail: elenatimoshenko1999@mail.ru

Постановка проблемы. Современная поликультурная образовательная среда предъявляет новые требования к профессиональной деятельности специалистов в области физической культуры. Рост культурного разнообразия обучающихся требует пересмотра традиционных подходов к сохранению и укреплению здоровья, внедрения новых практик, учитывающих культурные, этнические и религиозные особенности [Адольф, Ситничук, Попова, 2024]. При этом формирование здоровьесберегающей компетентности специалистов становится не только профессиональной задачей, но и личностной, так как является важной при воспитании толерантности, взаимопонимания и уважения к различным культурам. Однако в практике подготовки специалистов отсутствуют систематические исследования по внедрению межкультурных аспектов в здоровьесберегающую деятельность. Это не способствует формированию готовности педагогов учитывать многообразие культурных традиций при организации физкультурно-оздоровительной работы.

Цель статьи – теоретическое осмысление, исторический анализ, разработка педагогического сопровождения и диагностики развития здоровьесберегающей компетентности специалиста в условиях поликультурной образовательной среды вуза.

Детальный анализ такого качества, как здоровьесберегающая компетентность специалиста в области физической культуры с учетом поликультурной образовательной среды, возможен только с помощью комплексного подхода с позиций разных наук, так как каждая из наук вносит свое понимание в развитие исследуемого качества. Здоровьесберегающая

компетентность специалиста в области физической культуры органично вписывается в концепцию поликультурной образовательной среды, поскольку современная образовательная и профессиональная деятельность проходит в условиях глобализации и культурного многообразия. Поликультурная образовательная среда способствует решению задач, связанных с адаптацией подходов к особенностям различных культур, ценностей и традиций, а также с формированием уважительного отношения к этому разнообразию.

Философия исследует здоровьесберегающую компетентность специалиста в области физической культуры с основополагающего фундамента этого словосочетания: с термина «здоровье». Здоровье рассматривается как фундаментальная ценность человеческого существования. Оно является условием для самореализации, творчества и гармоничного существования личности. Здоровьесберегающая компетентность с этой точки зрения выступает не только как профессиональная характеристика, но и как способ реализации этической ответственности перед собой и окружающими. Человек рассматривается как единство биологического, социального и духовного начал. Здоровьесберегающая компетентность позволяет оценить данные аспекты, интегрируя их для создания условий гармоничного развития личности [Бикеева, 2017]. Специалисты в области физической культуры должны осознавать свою миссию в сохранении и укреплении здоровья других людей, что связано с философскими категориями долга, ответственности и справедливости.

Философия здоровья в поликультурной образовательной среде предполагает учет ценностей

и мировоззренческих позиций различных культур [Бортникова, Шишов, 2020]. Например, представления о здоровье и подходы к его укреплению могут варьироваться в зависимости от культурного контекста. Восточные традиции акцентируют внимание на гармонии тела и духа, в то время как западные культуры фокусируются на научных и технологических подходах. Специалист в области физической культуры, обладающий сформированной здоровьесберегающей компетентностью, способен понимать эти различия и интегрировать их в свою профессиональную деятельность, создавая программы, которые будут учитывать культурные особенности участников [Кузнецов, Мамакина, 2020].

С точки зрения психологической науки здоровьесберегающая компетентность включает формирование у специалистов устойчивой внутренней мотивации к ведению ЗОЖ [Вялова, Шутова, 2020]. Специалисты в области физической культуры должны не только обладать знаниями, но и быть способными передать их обучающимся через личный пример. Учебно-тренировочный и учебно-воспитательный процессы связаны с интенсивным взаимодействием с разными категориями обучающихся. Важным в этих условиях выступает умение сохранять эмоциональное равновесие и помогать другим справляться со стрессом. Проявлениями данного качества являются: способность к анализу и принятию решений, гибкость мышления при выборе методов сохранения здоровья, включая техники управления своим состоянием, такие как релаксация, стресс-менеджмент и эмоциональный контроль, которые специалист передает своим обучающимся. Это особенно важно в работе с представителями различных этнических групп, у которых могут быть разные представления о физической активности, здоровье и образе жизни [Тяжкий, Ситничук, Кудрявцев, 2018]. Формирование мотивации к здоровому образу жизни в такой среде требует использования адаптивных психологических методов, учитывающих культурные нормы и ценности. Специалист должен быть готов к использованию кросс-культурных подходов, таких как эмоциональная эмпатия,

гибкость и толерантность [Кожанова, Андрюшина, Пятикова 2019].

С точки зрения медицины здоровьесберегающая компетентность базируется на знаниях из физиологии, анатомии и биомеханики человека. Компетентный специалист в области физической культуры способен выявлять признаки физических и психоэмоциональных перегрузок, корректировать учебный и тренировочный режимы и предлагать меры профилактики заболеваний [Кокаева, Хубешты, 2022]. Важная составляющая здоровьесберегающей компетентности – умение применять диагностические методы для оценки состояния здоровья занимающихся (физическая форма, параметры нагрузки и восстановления). Специалисты со сформированной здоровьесберегающей компетентностью знают основы реабилитации, могут предложить разные программы восстановления после травм, болезней или стресса, способны учитывать особенности здоровья, связанные с национальной или этнической принадлежностью, в поликультурной образовательной среде [Шклярова, Григоренко, 2020]. Например, программы физического воспитания для детей-мигрантов должны учитывать как их начальный уровень физической подготовленности, так и возможные медицинские ограничения, обусловленные культурным контекстом.

Педагогический аспект рассмотрения данного качества проявляется в умении специалиста в области физической культуры формировать у обучающихся устойчивые навыки и привычки здорового образа жизни. Педагогическая составляющая данного качества охватывает умение специалиста использовать современные технологии и подходы в физическом воспитании, такие как индивидуализация занятий, создание программ с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [Адольф, Ситничук, Черепанова, 2020]. Сформированность компетентности проявляется через способность адаптировать образовательные программы под особенности и потребности каждого обучающегося. Через педагогическую деятельность специалисты передают ценностное отношение к здоровью

как к личной и общественной категории [Рыбина, 2015]. Образовательная деятельность в поликультурной среде направлена на формирование навыков здорового образа жизни с учетом многообразия культурных традиций. Все это позволяет специалисту создавать образовательные программы, которые интегрируют элементы разных культур, включая национальные виды спорта, традиционные формы физической подготовки и подходы к сохранению здоровья. Учет культурных различий и традиций в процессе подготовки способствует воспитанию толерантности и формированию гармоничной личности обучающихся [Курочкина, 2020].

Резюмируя вышеописанное можно предположить, что интеграция данных наук формирует комплексный подход к пониманию развития здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста в области физической культуры. Философия способствует осознанию глобального значения здоровья и сформированности этического отношения к нему. Психология обеспечивает внутренние механизмы мотивации и поведения, влияющие на здоровье. Педагогика определяет направленность деятельности специалиста на обучение здоровому образу жизни и воспитанию у обучающихся соответствующих привычек. Медицина обеспечивает научное обоснование и эффективность здоровьесберегающих практик [Guo, Kim, Rubin, 2014]. Таким образом, здоровьесберегающая компетентность становится междисциплинарной категорией, соединяющей теорию и практику разных наук для достижения главной цели – сохранение и укрепление здоровья личности. Подчеркнем, что нами выявлен вклад различных научных течений в формирование здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста в области физической культуры.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на комплексе современных подходов: компетентностном, системно-деятельностном, культурологическом и поликультурном. Основные методы исследования представлены анализом и обобщением исторических документов, научно-

исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом. Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ А.В. Кузнецова, И.А. Курочкиной, О.А. Шклярова, Р. Бейли (R. Bailey), Т.Л. Маккензи (T.L. McKenzie), М.А. Лаунсбери (M.A. Lounsbery) и др. Данные исследования посвящены здоровьесберегающим технологиям в образовании; педагогике поликультурного образования; вопросам воспитания в поликультурной среде и здоровьесбережения; работе с личностным развитием и ценностными ориентациями; адаптации педагогов к поликультурной среде; теории множественного интеллекта, связанной с индивидуальным подходом и применимой в поликультурной среде для успешной интеграции физического воспитания в школьное образование. Особый интерес с позиций данной работы представляют труды исследователей междисциплинарного подхода в образовании [Кларин, 2016; Ясвин, 2001; Зверев, Слободчиков, 2018].

Результаты исследования. История появления термина «здоровьесберегающая компетентность» как научного и педагогического направления в исследованиях связана с развитием идей сохранения здоровья и повышения качества жизни через образование. Этот процесс можно условно разделить на несколько ключевых этапов.

В XIX в. с развитием медицины и физиологии активно исследовались вопросы сохранения здоровья, особенно в детском возрасте. В Европе и России начали внедрять основы школьной гигиены, включающие правильный режим дня, рациональное питание, и повышать физическую активность детей. В своих работах К.Д. Ушинский, подчеркивал важность сохранения здоровья в образовательном процессе [Адольф, Адольф, Савчук, 2023].

Во второй половине XX в., стала очевидна важность физического воспитания для восстановления и укрепления здоровья населения. В СССР сформировалась система обязательной физической подготовки населения, подкрепленная медицинскими рекомендациями. Программы

физического воспитания включали элементы укрепления здоровья, но понятие «здоровьесберегающая компетентность» как таковое еще не сформировалось [Влияние..., 2018]. В 1960–1970-е гг. XX в. усилилось внимание к профилактике вредных привычек и формированию навыков здорового образа жизни через систему образования. В 1980–1990-е годы началось активное использование термина «здоровьесбережение» в педагогике. Развитие идей охраны здоровья обучающихся совпало с ростом интереса к компетентностному подходу в образовании. Исследования академика РАМН Ю.П. Лисицына о «валеологии» как науке о здоровье стали основой для внедрения соответствующих программ в школах. В СССР и затем в России появился курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), в котором рассматривались вопросы сохранения здоровья [Адольф, Адольф, Юрчук, 2023]. В конце XX в. понятие «компетенция» стало активно внедряться в образовательные стандарты. Было выделено направление «здоровьесберегающая компетентность», которое включало не только физическое здоровье, но и эмоциональное благополучие. В начале XXI в. понятие «здоровьесберегающая компетентность» стало важной частью новых образовательных стандартов подготовки специалистов в области физической культуры, что было вызвано ростом заболеваемости населения и необходимостью повышения уровня здоровья населения через образование и физкультурно-спортивные мероприятия [Ситничук, Муравьева, 2016]. Термин здоровьесберегающая компетентность закрепляется в федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе в стандарте педагогического образования по подготовке специалистов в области физической культуры.

История становления здоровьесберегающей компетентности отражает постепенное осознание важности здоровья как ключевого элемента образования и профессиональной подготовки. Сформированность здоровьесберегающей компетентности у специалиста в области физической культуры позволяет ему быть

готовым к интеграции современных подходов к укреплению здоровья в профессиональной деятельности.

На основе проведенного исторического анализа, выявления особенностей научных теорий, связанных с рассматриваемым вопросом, мы можем определить, что здоровьесберегающая компетентность специалистов в области физической культуры – это качество личности, которое включает совокупность знаний, умений, навыков и ценностных установок, направленных на сохранение, укрепление и развитие здоровья как собственного, так и занимающихся (обучающихся и спортсменов). Она выражается в умении разрабатывать, внедрять и оценивать программы физического воспитания и спортивной подготовки, ориентированные на поддержание здоровья и профилактику заболеваний, а также в готовности специалиста в области физической культуры результативно интегрировать здоровьесберегающие технологии в профессиональную деятельность.

В качестве компонентов здоровьесберегающей компетентности нами выделяются: когнитивный, деятельностный, мотивационный и рефлексивный.

Когнитивный компонент включает в себя знания в области медицины, физиологии, гигиены, педагогики и понимание принципов профилактики заболеваний. Освоение содержания данного компонента происходит при реализации учебных программ разных дисциплин, например, таких как физиология, анатомия, биомеханика человека, теория и методика физического воспитания и спорта, культура здоровья.

В результате реализации деятельностного компонента у обучающихся формируется умение применять здоровьесберегающие технологии, развиваются навыки организации безопасной среды для занятий физическими упражнениями [Dziuban et al., 2018].

Реализация содержания рефлексивного компонента формирует у обучающихся способность анализировать свою деятельность, оценивать влияние своей работы на здоровье

окружающих, что проявляется во владении методиками мониторинга физического состояния и развития занимающихся. Результатом реализации являются сформированность способности к самоанализу профессиональной деятельности с точки зрения влияния на здоровье занимающихся [Bailey, 2006]; умение оценивать результативность здоровьесберегающих мероприятий; потребность в постоянном обновлении и корректировке методов работы на основе научных данных и обратной связи.

В рамках реализации содержания мотивационного компонента происходит убеждение личности в приоритете здоровья в структуре профессиональной деятельности, в личном примере ведения здорового образа жизни, в готовности к постоянному самообразованию в области здоровьесбережения [McKenzie, Lounsbery, 2013]. Реализация содержания данного компонента способствует формированию ценностного отношения к здоровью, стремлению к личному развитию и мотивации помощи другим людям.

Таким образом, на основе проведенного анализа рассмотренного качества «здоровьесберегающая компетентность» нами выделены структурные компоненты данного качества.

Для организации деятельности по развитию здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов нами выделены следующие этапы.

Мотивационно-ценностный этап. Цель: формирование у будущих специалистов в области физической культуры устойчивой мотивации к здоровому образу жизни и здоровьесберегающей деятельности; осознание значимости здоровья как личной, так и профессиональной ценности; понимание роли физической культуры в укреплении здоровья.

Познавательный этап. Цель: освоение теоретических знаний о здоровьесберегающих технологиях и их значении в процессе изучения основ физиологии, анатомии, гигиены, психологии и педагогики и знакомства с методиками разработки программ физического воспитания.

Практический этап. Цель: развитие умений и навыков применения здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности

за счет освоения методов профилактики травм и заболеваний. В рамках практической подготовки формируются умения по организации физкультурно-массовых мероприятий с акцентом на укреплении здоровья, проведении уроков физической культуры с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Рефлексивно-оценочный этап. Цель: оценка уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности через анализ собственной деятельности и на основе разработанной комплексной диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности у обучающихся.

Проверка теоретических знаний (когнитивный компонент) осуществляется на основе разработанных тестовых заданий, контрольных работ, которые выявляют у обучающихся понимание основ здоровьесбережения, физиологии, анатомии, педагогики и психологии, теории и методики физического воспитания. Разработанные ситуационные задания позволяют определить сформированность у обучающихся умений по организации здоровьесберегающих мероприятий и разработке программ физического воспитания.

Проверка практических умений и навыков (деятельностный компонент) осуществляется за счет оценки работы студента в рамках практической подготовки: выполнение студентами проектных заданий, например разработка программы здоровьесберегающей деятельности для обучающихся; решение практико-ориентированных ситуаций; анализ практического применения знаний в смоделированных ситуациях, связанных со здоровьесберегающей деятельностью [Ситничук, Плиева, 2022].

Личностные качества и профессиональная мотивация (мотивационный компонент) выявляются в рамках анкетирования, которое включает: выявление отношения студента к вопросам здоровьесбережения и его готовности применять компетенции на практике. С этой целью используется метод экспертной оценки (оценка педагогами-наставниками уровня сформированности ключевых навыков).

Оценка рефлексивного компонента осуществляется в процессе проведения рефлексивных сессий, где студенты анализируют, как их знания и навыки влияют на окружающих; учитывается анализ отзывов от обучающихся, с которыми работал будущий специалист в области физической культуры, по вопросам влияния на их здоровье и физическое развитие.

Итоговое оценивание сформированности здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов в области физической культуры осуществляется на основе портфолио, состоящего из специализированных отчетов по всем результатам обучения, включая проекты, рефлексию, отзывы о практической подготовке. Итоговая аттестация происходит в рамках рейтинговой системы, объединяющей результаты всех диагностик.

Примерные критерии оценки:

- уровень владения теоретическими знаниями (в % правильных ответов);
- количество и качество разработанных программ или проектов;
- степень активности и профессионализма в рамках практической подготовки;
- уровень развития личностных качеств, влияющих на успешность работы (стрессоустойчивость, эмпатия и др.);
- оценка обратной связи от обучающихся образовательных организаций и педагогов-наставников.

Внедрение предложенной комплексной диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности позволит объективно оценить уровень сформированности данного качества у будущих специалистов.

Примеры оценивания в рамках комплексной диагностики. Оценивание сформированности здоровьесберегающей компетентности в рамках освоения учебных дисциплин осуществляется на комплексной основе и включает систему контрольно-диагностических и практико-ориентированных заданий:

- тестирование, содержащее различные типы заданий по учебным предметам: основы физиологии, анатомия, теория и методика физи-

ческого воспитания и спорта, культура здоровья, педагогика и психология (пример вопроса: *Какое физическое качество повышается во время аэробной нагрузки? быстрота; сила; координация; выносливость*);

- проверочные работы, включающие 10 вопросов (например: *Опишите основные составляющие здорового образа жизни*);

– ситуационные задачи по анализу конкретных ситуаций с последующим ответом на вопросы (например, обучающиеся 11-х классов испытывают высокий уровень стресса во время подготовки к Единому государственному экзамену. Составьте программу занятий физическими упражнениями, которая поможет снизить стресс и улучшить общее состояние здоровья обучающихся);

- тестовые задания в формате верно/неверно (пример: *Регулярные физические упражнения снижают риск сердечно-сосудистых заболеваний*).

Оценка результатов. Тестирование: 1 балл за правильный ответ. Проверочные работы: до 5 баллов за полноту и точность ответа. Ситуационные задачи: до 10 баллов за качество анализа и предложенные решения. Тестовые задания в формате верно/неверно: 1 балл за правильный ответ. Максимально возможный балл – 100.

Деятельность по оцениванию сформированности здоровьесберегающей компетентности в рамках практической подготовки осуществляется по следующим направлениям:

- проведение урока физической культуры. Оздоровительная задача урока: применить здоровьесберегающие технологии для обучающихся младшего школьного возраста. Оценивание: структура и логика урока (макс. 20 баллов); использование здоровьесберегающих методов и приемов (макс. 20 баллов); коммуникативные навыки (макс. 10 баллов); организация безопасной и комфортной среды (макс. 10 баллов). Общий максимальный балл – 60. Критерии оценивания: соответствие цели и задач урока; применение технологий, способствующих сохранению и укреплению здоровья; результативность взаимодействия с обучающимися;

– разработка программы занятия физическими упражнениями. Задача: разработать индивидуальную программу занятий физическими упражнениями для обучающегося 11-го класса с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей. Оценивание: актуальность и обоснованность предложений (макс. 20 баллов); детализация программы (макс. 20 баллов); креативность и индивидуальный подход (макс. 10 баллов). Общий максимальный балл – 50. Критерии оценивания: использование современных подходов к разработке программ; учет индивидуальных особенностей обучающегося;

– решение практико-ориентированных задач. Например, задача: проанализировать предложенные педагогические ситуации и предложить результативное решение. Пример ситуации: в классе, где проводится урок физкультуры, ученики имеют разный уровень физической подготовленности, а один из них недавно перенес респираторное заболевание. Оценивание: глубина анализа ситуации (макс. 15 баллов); качество предложенного решения (макс. 20 баллов); применение здоровьесберегающих подходов (макс. 15 баллов). Общий максимальный балл – 50. Критерии оценивания: способность находить решения в нестандартных условиях;

– проведение физкультурно-массового мероприятия. Задача: организовать и провести массовое спортивное мероприятие, направленное на укрепление здоровья обучающихся. Оценивание: организационная структура мероприятия (макс. 20 баллов); оригинальность мероприятия (макс. 20 баллов); учет возрастных особенностей участников (макс. 10 баллов); эффективность коммуникации и лидерские качества (макс. 10 баллов). Общий максимальный балл – 60. Критерии оценивания: безопасность мероприятия и количество участников.

Заключение. Проведенный анализ исторического развития идей здоровьесбережения и компетентностного подхода позволил установить, что понятие здоровьесберегающей компетентности оформилось к концу XX в. и стало ключевой составляющей профессиональной

подготовки специалистов в области физической культуры. На основе проведенного исследования нами выявлено, что здоровьесберегающая компетентность специалистов в области физической культуры формируется в процессе организации деятельности, в основе которой лежат знания из различных наук: философии, психологии, медицины и педагогики, что способствует пониманию сущности данного качества, обеспечивая его теоретическое обоснование и практическую реализацию. В ходе исследования определены основные этапы педагогического сопровождения процесса развития здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов: мотивационно-ценностный, познавательный, практический и рефлексивно-оценочный, которые определяются теоретическими знаниями, практическими навыками, профессиональной мотивацией и способностью к самоанализу обучающихся. Определены ключевые компоненты здоровьесберегающей компетентности: когнитивный – знания в области медицины, физиологии, педагогики и других дисциплин; деятельностный – навыки применения здоровьесберегающих технологий; мотивационный – ценностное отношение к здоровью и готовность к саморазвитию; рефлексивный – способность анализировать и оценивать собственную профессиональную деятельность. Разработана система диагностики, включающая тесты, анализ кейсов, наблюдение за практической деятельностью будущих специалистов, анкетирование и рефлексивные мероприятия. Оценивание проводится на основе четких критериев, таких как качество знаний, навыков, личностные характеристики и обратная связь от обучающихся. Исследование представляет инновационную технологию подготовки специалистов, ориентированных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Включение предложенных подходов и методов в образовательный процесс способствует повышению качества подготовки будущих специалистов. Итоги педагогического эксперимента, проводимого на базе института физической культуры, спорта и здоровья Красноярского государственного педагогического университета

им. В.П. Астафьева, позволяют уточнить и дополнить разработанные подходы, что будет отражено в следующих публикациях. Здоровьесберегающая компетентность в условиях поликультурной среды становится междисциплинарной категорией, которая соединяет здоровье, культуру и образование. Включение поликультурного компонента в подготовку специалистов в области физической культуры позволяет создать гармоничную поликультурную образовательную среду, способствующую укреплению здоровья, формированию толерантности и взаимоуважения среди участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Адольф К.В., Юрчук Г.В. К вопросу формирования культуры здоровья молодого поколения россиян: проблемы, перспективы, опыт // Адаптация детей и молодежи к современным социально-экономическим условиям на основе здоровьесберегающих технологий: матер. X Всерос. науч.-практ. конф., Абакан, 27 октября 2023 г. Абакан: Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2023. С. 76–77.
2. Адольф В.А., Ситничук С.С., Попованова Н.А. Организация физического воспитания иностранных студентов в рамках смешанного формата обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2024. № 1 (67). С. 16–25.
3. Адольф В.А., Ситничук С.С., Черепанова А.И. Особенности проектирования предметно-методического учебного модуля для студентов направления подготовки Педагогическое образование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 29–38. EDN: CLGGVC. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-239
4. Адольф В.А., Адольф К.В., Савчук А.Н. Роль педагога-наставника в подготовке будущего педагога по физической культуре // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: сборник матер. XXVI Всерос. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 25–30 сентября 2023 г. Ростов-на-Дону: Рост. гос. эконом. ун-т «РИНХ», 2023. С. 12–17.
5. Бикеева Т. В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога» // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). С. 468–471.
6. Бортникова С.А., Шишов В.В. Роль внеурочной деятельности по физической культуре в формировании здоровьесберегающей компетентности младших школьников // Культура физическая и здоровье современной молодежи: матер. III Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 15 сентября 2020 г. / редкол.: Н.И. Бугаков и др.; под ред. А.И. Бугакова, С.А. Бортниковой. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2020. С. 152–156.
7. Влияние физической культуры на здоровье студентов / Л.В. Коновалова [и др.] // Сибирский научный вестник. 2018. № 3 (33). С. 17–22.
8. Вялова Н.В., Шутова О.С. О проблеме формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в области здоровьесбережения детей // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2020. № 1. С. 147–153.
9. Зверев С.М., Слободчиков В.И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. № 4. С. 3–10.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 632 с. EDN: XCULWV.
11. Кожанова О.В., Андрияшина А.В., Пятикова С.В. Здоровьесберегающая профессиональная компетентность педагога // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: Materials of the V international scientific conference, Prague, 10–11 февраля 2019 г. Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2019. С. 17–18.

12. Кокаева И.Ю., Хубешты Г.Ф. Развитие культуры здоровья как способ управления качеством образования // Педагогическая деятельность как творческий процесс: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Грозный, 29 октября 2022 г. Махачкала: АЛЕФ, 2022. С. 301–307. EDN: CNBGWE.
13. Кузнецов А.В., Мамакина И.А. Формирование здоровьесберегающей компетентности как методологическая стратегия прикладной физической подготовки в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 6. С. 49–55.
14. Курочкина И.А. Здоровьесберегающая компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений // Акмеология профессионального образования: матер. 16-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17–18 марта 2020 г. Екатеринбург: Росс. гос. професс.-пед. ун-т, 2020. С. 212–215.
15. Рыбина И.Р. Сущность понятия здоровьесберегающая компетентность // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3 (66). С. 258–262.
16. Ситничук С.С., Плиева М.В. Здоровьесбережение обучающихся на уроках физической культуры // Адаптация детей и молодежи к современным социально-экономическим условиям на основе здоровьесберегающих технологий: матер. IX Всеросс. науч.-практ. конф., Абакан, 28 октября 2022 г. Абакан: Хакасс. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2022. С. 137–138.
17. Ситничук С.С., Муравьева О.Н. Практико-ориентированная подготовка педагога по ФК: особенности, проблемы и возможные пути решения // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: матер. науч.-практ. конф., Красноярск, 27 октября 2016 г. / отв. ред. Г.Н. Казакова; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 39–40.
18. Тяжкий В.С., Ситничук С.С., Кудрявцев М.Д. Сохранение психологического и физического здоровья младших школьников на уроках физической культуры // Дискурс. 2018. № 2 (16). С. 62–70.
19. Шклярова О.А., Григоренко Е.Н. Здоровьесберегающая компетентность педагогов // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2020. № 2. С. 34–45.
20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. EDN: OFJKFI.
21. Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. *Journal of School Health*, 76 (8), 397–401.
22. McKenzie, T.L., & Lounsbery, M.A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 419–430.
23. Dziuban, Ch., Graham, Ch.R., Moskal, P.D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (3). DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5 24
24. Guo, Ph.J., Kim, J., & Rubin. R. (2014). *How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos* [Conference session]. ACM Conference on Learning @ Scale. Atlanta, Georgia, USA. DOI: 10.1145/2556325.2566239

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN A MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

S.S. Sitnichuk (Krasnoyarsk, Russia)

E.N. Timoshenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In modern conditions, one of the key indicators of professional competence for specialists in the field of physical education is their readiness to preserve and strengthen health—both their own and that of their students. A well-developed health-preserving competence is demonstrated through a combination of knowledge, skills, abilities, and readiness aimed at maintaining and enhancing health. This competence serves as the foundation for the professional activities of specialists in physical education. Given the need for comprehensive preparation of future specialists for professional activities, it is essential to integrate pedagogical support into this process to ensure the development of this competence.

The purpose of the article is theoretical understanding, historical analysis, development of pedagogical support and diagnostics of the development of health-saving competence of a specialist in a multicultural educational environment of a university.

Methodology and Methods. The research methodology is based on a set of modern approaches: competence-based, system-activity, cultural and multicultural. The main research methods are presented by analyzing and summarizing historical documents, scientific research works of foreign and Russian scientists recognized by the scientific community.

Research results. Health-preserving competence of specialists in the field of physical education is formed based on the integration of knowledge from philosophy, psychology, medicine, and pedagogy. Each of these disciplines contributes to understanding the development of this quality. An analysis of the historical evolution of health-preservation ideas from an interdisciplinary perspective was conducted. It was established that the concept of health-preserving competence emerged by the late 20th century and has since become a key component of professional training under the framework of new-generation educational standards. Based on the conducted analysis, the primary stages of pedagogical support for developing health-preserving competence in future specialists were identified: the motivational-value stage, the cognitive stage, the practical stage, and the reflective-evaluative stage. The key components of this competence were determined: cognitive, activity-based, motivational, and reflective. A diagnostic system for assessing the development of health-preserving competence was developed. This system includes tests, assessments, situational tasks, observation of practical activities, surveys, and reflective evaluation. Evaluation is carried out based on clear criteria such as the quality of knowledge and skills, personal characteristics, and feedback from students.

Conclusion. The proposed pedagogical support and evaluation system for the development of health-preserving competence in future specialists of physical education can be implemented in professional training.

Keywords: *health-preserving competence, comprehensive diagnostics of competence formation, future specialist in physical education, multicultural educational environment.*

Adolf, Vladimir A. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolff@kspu.ru
Sitnichuk, Sergei S. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6618-5816>; e-mail: sitnichukss@kspu.ru

Timoshenko, Elena N. – Lecturer, Department of Personnel Management, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport – branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Irkutsk State Transport University” (Irkutsk, Russia); e-mail: elenatimoshenko1999@mail.ru

References

1. Adolf, V.A., Adolf, K.V., & Yurchuk, G.V. (2023, October 27). On the issue of forming a health culture among the younger generation of Russians: Problems, prospects, experience. In: *Adaptatsiya detey i molodezhi k sovremennym sotsialno-ekonomicheskim usloviyam na osnove zdorovyeberegayushchikh tekhnologiy* [Adaptation of children and youth to modern socio-economic conditions based on health-saving technologies] (pp. 76–77). The 10th All-Russian Scientific and Practical Conference, Khakass State University named after N.F. Katanov, Abakan.
2. Adolf, V.A., Sitnichuk, S.S., & Popovanova, N.A. (2024). Organization of physical education for international students within a blended learning format. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], 1 (67), 16–25.
3. Adolf, V.A., Sitnichuk, S.S., & Cherepanova, A.I. (2020). Features of designing subject-methodological educational modules for students in pedagogical education. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev], 4 (54), 29–38. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-239>
4. Adolf, V.A., Adolf, K.V., & Savchuk, A.N. (2023, September 25–30). The role of a mentor teacher in training future physical education teachers. In: *Innovatsionnye preobrazovaniya v sfere fizicheskoy kultury, sporta i turizma* [Innovative transformations in the field of physical culture, sports, and tourism] (pp. 12–17). The 26th All-Russian Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don. Rostov State University of Economics.
5. Bikeeva, T.V. (2017). Health-saving competence of a teacher in the context of the “Professional Teacher Standard” requirements. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 5 (139), 468–471.
6. Bortnikova, S.A., & Shishov, V.V. (2020, September 15). The role of extracurricular physical education activities in forming health-saving competence of younger students. In: *Kultura fizicheskaya i zdorovye sovremennoy molodezhi* [Physical culture and health of modern youth] (pp. 152–156). The 3rd International Scientific and Practical Conference. Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.
7. Konovalova, L.V., Gorlova, L.A., Rossoshanskaya, N.S., & Orlova, L.N. (2018). The impact of physical education on students’ health. *Sibirskii nauchnyi vestnik* [Siberian Scientific Bulletin], 3 (33), 17–22.
9. Vyalova, N.V., & Shutova, O.S. (2020). On the problem of forming professional competence of pre-school education teachers in the field of children’s health preservation. *Osovskie pedagogicheskie chteniya “Obrazovanie v sovremennoy mire: novoe vremya – novye resheniya”* [Osovsky Pedagogical Readings “Education in the Modern World: New Time – New Solutions”], 1, 147–153.
9. Zverev, S.M., & Slobodchikov, V.I. (2018). Design of innovative education: From prototype to precedent. *Pedagogika* [Pedagogy], 4, 3–10.
10. Klarin, M.V. (2016). *Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovaniya mirovogo opyta* [Innovative models of teaching: Research of world experience]. Moscow.
11. Kozhanova, O.V., Andryushina, A.V., & Pyatikova, S.V. (2019, February 10–11). Health-saving professional competence of a teacher. In: Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality (pp. 17–18). The 5th International Scientific Conference. Prague.
12. Kokaeva, I.Yu., & Khubeshty, G.F. (2022, October 29). Developing a health culture as a means of managing education quality. In: *Pedagogicheskaya deyatel'nost kak tvorcheskii protsess* [Pedagogical activity as a creative process] (pp. 301–307). The All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation). Makhachkala.
13. Kuznetsov, A.V., & Mamakina, I.A. (2020). Formation of health-saving competence as a methodological strategy of applied physical training at university. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* [Economic and Humanitarian Studies of Regions], 6, 49–55.

14. Kurochkina, I.A. (2020, March 17–18). Health-saving competence of preschool educational institution teachers. In: *Akmeologiya professionalnogo obrazovaniya* [Acmeology of professional education] (pp. 212–215). The 16th International Scientific and Practical Conference, Russian State Professional and Pedagogical University. Ekaterinburg.
15. Rybina, I.R. (2015). The essence of the concept of health-saving competence. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye i sotsialnye nauki* [Scientific Notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences], 3 (66), 258–262.
16. Sitnichuk, S.S., & Plieva, M.V. (2022, October 28). Health-saving of students during physical education lessons. In: *Adaptatsiya detey i molodezhi k sovremennym sotsialno-ekonomicheskim usloviyam na osnove zdorovyesberegayushchikh tekhnologiy* [Adaptation of children and youth to modern socio-economic conditions based on health-saving technologies] (pp. 137–138). The 9th All-Russian Scientific and Practical Conference. Khakass State University named after N.F. Katanov, Abakan.
17. Sitnichuk, S.S., & Muravyeva, O.N. (2016, October 27). Practice-oriented training of physical education teachers: Features, problems, and possible solutions. In: *Fizicheskaya kultura, sport i zdorovye v sovremennom obshchestve* [Physical culture, sports, and health in modern society] (pp. 39–40). Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk.
18. Tyazhkiy, V.S., Sitnichuk, S.S., & Kudryavtsev, M.D. (2018). Preserving the psychological and physical health of younger students in physical education lessons. *Nauchnyi zhurnal Discurs* [Scientific Journal “Discourse”], 2 (16), 62–70.
19. Shklyarova, O.A., & Grigorenko, E.N. (2020). Health-saving competence of teachers. *Upravlenie doshkolnym obrazovatelnyim uchrezhdeniem* [Management of Preschool Educational Institutions], 2, 34–45.
20. Yasvin, V.A. (2001). *Obrazotelnay sreda: ot modelirovaniy k proektirovaniyu* [Educational environment: From modeling to design]. Moscow.
21. Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
22. McKenzie, T.L., & Lounsbery, M.A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 419–430.
23. Dziuban, Ch., Graham, Ch.R., Moskal, P.D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (3). DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5 24.
24. Guo, Ph.J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos* [Conference session]. ACM Conference on Learning @ Scale. Atlanta, Georgia, USA. DOI: 10.1145/2556325.2566239

УДК 372.881.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ф.Ш. Алимов (Андижан, Узбекистан)

Аннотация

Постановка проблемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования письменной компетенции у студентов нефилологических факультетов высших учебных заведений в соответствии с современными требованиями цифрового образовательного пространства.

Цель статьи – представить характеристику методической системы формирования письменной компетенции студентов неязыкового вуза, построенной на основе дифференцированного подхода в условиях цифровизации образовательного пространства вуза.

Методология и методы исследования: в основу исследования положены практико-ориентированный подход с соответствующими ему методами исследования, включающими методы анализа специальной литературы и нормативных документов, анализ научных публикаций и образовательного опыта в области сформулированной проблемы; компетентностный, коммуникативный и дифференцированный подходы, обеспечивающие обучающимся позицию активного субъекта образовательного процесса и позволяющие сконцентрировать внимание на характерных особенностях формирования письменной и речевой компетентности студентов.

Результаты исследования. Разработанная методическая система внедрена в образовательный процесс Андижанского государственного университета для подготовки студентов узбекской национальности, обучающихся на первом курсе неязыковых факультетов. В рамках опытно-экспериментальной работы выявлены и апробированы организационно-педагогические условия формирования письменной компетенции студентов неязыкового вуза.

Заключение. Реализация разработанной методической системы формирования письменной компетенции студентов неязыковых факультетов обеспечивает системное формирование профессиональных компетенций студентов-узбеков, способствует их вовлеченности в научные исследования, что в результате приводит к повышению качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: методическая система, профессиональная компетенция, письменная речь, нефилологический факультет, студенты-узбеки, дифференцированный подход.

Алимов Фарход Шарабидинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Андижанский государственный университет (Узбекистан); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-2569>; e-mail: alimovfarhod1976@gmail.com

Постановка проблемы. Письмо чрезвычайно широко используется в повседневной жизни людей. Письменная деятельность очень разнообразна и охватывает общественную и профессиональную сферы, которые включают в себя такие виды деятельности, как написание личных и деловых писем, статей, отчетов, контрактов, рецептов, открыток, стихов, рассказов и т.д. [Ahiskali, Maltepe, 2023]. Однако нельзя считать подобные письменные тексты, выполненные студентами, успешными,

так как в них зачастую встречается довольно много орфографических и стилистических ошибок, что свидетельствует о низком уровне сформированности письменной компетенции студентов. Письменное общение с помощью телефонов достаточно широко используется в студенческой среде [Wong, Moorhouse, 2021]. Тем не менее уровень письменной грамотности у них довольно низкий [Арзуманова, Гостева, Бокижанова, 2024]. Проведенный анализ письменных работ студентов, а также их письменных

корреспонденций в телефонном общении свидетельствует о том, что формирование письменной компетенции на английском языке у студентов нефилологических факультетов находится на низком уровне.

Как известно, на родном языке письменно-речевые навыки формируются во время обучения в школе [Malik et al., 2022; Кудряшова, Острикова, 2018], а на иностранном языке лишь к концу школьного обучения можно сформировать элементарные иноязычные письменно-речевые навыки, которые являются основой для формирования письменно-речевой компетенции в будущем. Содержание школьного иноязычного образования ограничено. В лучшем случае у обучающихся формируются нестабильные навыки написания диктанта. Поэтому для повышения уровня подготовки студентов нефилологических факультетов необходимо проводить письменные работы с самого начала обучения в вузе. Это также способствует повышению уровня владения профессиональными умениями студентов нефилологических факультетов [Stikhina, Erofeeva, 2024; Титова, 2023]. Как отмечает Ю.А. Дубровская, специалисты, обладающие сформированными профессиональными умениями и навыками, способны самостоятельно принимать решения [Дубровская, Пихконен, 2023]. В повседневной жизни мы часто используем письма, как деловые, так и личные. По форме, значению и задачам тексты письменно-речевых актов различаются [Fang, 2023], однако для всех видов письменной деятельности характерны техника письма и соответствующие ей навыки и умения.

Как мы отмечали выше, в начале учебного года с целью адаптации студентов первого курса к условиям вуза следует определить уровень сформированных у них навыков письма с помощью письменных текстов, которые включают в себя написание диктанта или краткой автобиографии. Обучение иностранному языку на нефилологических факультетах высших учебных заведений имеет свои специфические особенности, что связано с организацией учебного процесса. Это обязывает преподавателя определить

индивидуальные особенности студентов, включающие уровень их знаний, интерес, характер и способности [Дмитренко, 2002; Андрюхина, Ломовцева, Садовникова, 2020]. Как отмечает И.А. Зимняя, выявление индивидуальных характерных особенностей студентов помогает преподавателю выработать индивидуальный подход к каждому студенту [Зимняя, 2006].

Большинство студентов не умеют выражать свое мнение по определенной теме в письменной форме, поскольку у них письменно-речевые умения не развиты на необходимом уровне. Они не могут вести деловую переписку, написать письмо, эссе или рецензию. Кроме того, у некоторых студентов отсутствуют логические связи в письменном тексте, что является одной из наиболее типичных ошибок в письменной речи. Они также не могут выразить в письменной форме свои мысли об истории страны, культуре, экономике и своей профессии. Причина этого в отсутствии у них соответствующих навыков и умений письменного общения и неумении использовать образцы предложений, характерные для письменной речи. В ряде методических исследований основное внимание уделяется развитию устной речи, а письменная речь интерпретируется как средство обучения языку, это свидетельствует о том, что роли письменной речи как средству коммуникации уделяется недостаточное внимание.

Цель статьи – представить характеристику методической системы формирования письменной компетенции студентов неязыкового вуза на основе дифференцированного подхода в условиях цифровизации образовательного пространства вуза.

Обзор научной литературы проведен нами на основе анализа работ по проблемам формирования речевых компетенций студентов неязыкового вуза, обеспечения готовности студентов нефилологических факультетов к профессиональной деятельности, по проблемам совершенствования письменно-речевых навыков студентов. Актуальным проблемам методической системы формирования профессионально-речевых и письменно-речевых компетенций

студентов посвящены работы Ю.А. Дубровской, Е.Е. Катышевой, Ф. Ялаловой, Р.А. Арзумановой, Р. Далбиталивой, С.Б. Соха, Х. Фанга, А. Шахина, Т.А. Дмитренко, К.М. Вонг и др.

Методология и методы исследования: в основу исследования положены практико-ориентированный подход с соответствующими ему методами исследования, включающими методы анализа специальной литературы и нормативных документов, анализ научных публикаций и образовательного опыта в области сформулированной проблемы; компетентностный, коммуникативный и дифференцированный подходы, обеспечивающие обучающимся позицию активного субъекта образовательного процесса и позволяющие сконцентрировать внимание на характерных особенностях формирования письменной и речевой компетентности студентов.

В настоящее время во всех сферах общественной жизни происходит процесс международной интеграции, что способствует развитию отношений между государствами во всем мире. В связи с этим роль английского языка как языка международного общения занимает особое место. Особенно можно отметить возрастающую роль письменного речевого общения в деловых и дипломатических отношениях, что требует нового подхода к формированию письменноречевых умений, которые благоприятно влияют на формирование профессионально ориентированной письменной речевой компетенции у студентов нефилологического профиля подготовки.

На основе изучения и анализа различных точек зрения об организации учебного процесса, направленного на формирование профессионально ориентированных навыков и умений, приведенных в методической литературе, можно выделить следующие факторы, влияющие на формирование письменноречевой компетенции у студентов неязыкового профиля:

– обучение иностранному языку на основе профессионально ориентированной организации учебного процесса на материалах, необходимых для будущей профессиональной деятельности студентов, направленной на решение конкретных профессиональных целей и задач;

– организация учебного процесса с учетом отсутствия базовых знаний и недостаточной сформированности навыков письменной речи на иностранном языке у студентов;

– учет того, что содержание обучения должно быть направлено на конкретную профессиональную деятельность. Отбор текстов, содержащих лексический материал, относящийся к специальности также должен служить формированию профессионально ориентированных письменноречевых умений;

– внесение изменений в учебный план и рабочую программу с учетом быстро меняющегося процесса формирования и уровня развития речевых умений;

– двусторонний коммуникативный характер образовательного процесса.

Кроме этого, целесообразно учитывать мнение студентов при разработке методики обучения письменной речи, что способствует созданию благоприятной учебной ситуации на занятиях, а также позволяет организовывать сотрудничество, основанное на взаимном доверии и уважении между преподавателем и студентом. Такая ситуация естественным образом повышает интерес студентов к учебе, позволяет одаренным студентам вовлекаться в научные исследования, раскрывать и развивать внутренний потенциал, правильно использовать свои способности. В данном образовательном процессе формирование у студентов мотивации и соответствующая организация учебного процесса во многом гарантируют успех в обучении. С этой целью преподавателю необходимо учитывать следующие виды мотивации:

– мотивация к изучению английского письма и письменной речи;

– профессиональная мотивация студентов, связанная с их будущей профессией.

Обобщая доводы, относящиеся к проблеме формирования письменноречевой компетенции, можно отметить, что уровень сформированности письменных навыков и умений у студентов первого курса, а также их мотивированность не отвечают современным требованиям. Для формирования письменной компетенции

считаем необходимым создать методическую систему формирования письменной компетенции при обучении английскому языку студентов-узбеков нефилологических факультетов. Такая методическая система формирования письменной компетенции предусматривает поэтапную деятельность в речевых актах.

При разработке методической системы формирования письменной компетенции студентов-узбеков неязыкового вуза целесообразно придерживаться определенной последовательности видов деятельности.

1. Формирование теоретических основ развития письменных компетенций.
2. Применение методов и приемов развития навыков письма.
3. Обогащение профессионального словаря студентов.
4. Создание дидактического материала, направленного на развитие письменной компетенции.

Методическая система формирования письменных компетенций студентов неязыкового вуза предполагает развитие словарного запаса и обогащение его профессиональной терминологией, формирование орфографических навыков, которые обуславливают сформированность определенных графических автоматизмов. Подобные автоматизмы способствуют формированию чувства языка, с помощью которого обучающиеся легко фиксируют графические знаки, составляющие графическую систему письма. В методической литературе система графем трактуется как самостоятельная составляющая структуры письма как родного, так и иностранного языка [Иванова, Васильева, 2024; Арзуманова, Гостева, Бокижанова 2024].

Формирование письменных компетенций обусловлено не только научным обоснованием формирования письменных навыков, но и развитием чувства орфографических правил, т.е. интуитивного ощущения этих правил. Это способствует развитию всех компонентов техники письма, которая, в свою очередь, способствует развитию письменной компетенции студентов.

Для этого необходимо выполнить следующие задачи.

1. Изучение закономерностей усвоения письма и формирование навыков письма на изучаемом иностранном языке.
2. Исследование принципов и методов развития письма.
3. Определение содержания и состояния обучения письму студентов нефилологических факультетов.
4. Создание методической системы развития письменной компетенции студентов нефилологических факультетов.

Соотношение письма с письменной речью можно сравнить с соотношением языка и речи. Как отмечает Е.Е. Катышева, любая форма коммуникации требует высокого уровня коммуникативной компетенции [Катышева, 2021]. Долгое время язык и речь не различались в языкознании, пока швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр не предложил их дифференцировать. Он определял соотношение языка и речи «как две стороны одной монеты». Методическая характеристика различия языка и речи во многом способствует определению соотношения письма и письменной речи. Известный русский психолог Б.В. Беляев отмечает, что «язык – исторически развивающееся общественное явление», «а речь – индивидуально-психологическое» [Алимов, Фахрутдинова, 2022]. Исходя из этого, он делает вывод, что творцом и носителем языка является народ, а творцом и носителем речи – отдельный, индивидуальный человек.

Это объясняется тем, что каждое из этих явлений имеет свои специфические особенности, однако они не существуют друг без друга. Их характерные черты приведены на рис. 1–6.

Дифференцированный подход к соотношению письма и письменной речи также можно сравнивать с соотношением языка и речи, поскольку дихотомия «язык – речь» также характерна для письма и письменной речи. Еще в конце прошлого века В.А. Истрин предлагал различать понятия письма и письменности. Под письменностью он имел в виду результат письменно-речевой деятельности.



Рис. 1. Характерные особенности языка
Fig. 1. Characteristic features of a language



Рис. 2. Характерные особенности речи
Fig. 2. Characteristic features of speech

У языка есть свои характерные особенности (см. рис. 1), отличающие его от речи, однако язык не может выполнять свою основную функцию – быть средством общения – без речи, так как оба этих феномена – две стороны одного явления. Язык – знания, накопленные в мышлении человека. Его можно использовать только посредством речи. Хотя письмо является первичным в отношении к письменной речи, нельзя осуществить письменную коммуникацию без формирования письменных речевых умений.

Следует отметить, что речемоторное движение характерно для письменной речи, а двигательное – для письма. Письмо состоит из графических и орфографических знаков, с помощью которых можно написать слова и предложения

без особого мыслительного усилия и в логичной последовательности. Например, списывание слов, предложений или части текста можно отнести к письменному акту, здесь главным является зрительно-моторное движение. В написании диктанта также происходят подобные двигательные процессы, основанные на слухомоторном и зрительно-моторном движении, что способствует формированию письменных навыков. В обоих случаях участие мышления минимально, основное внимание уделяется технике письма и формированию письменных навыков, которые являются опорой в формировании письменных речевых навыков. Письменные навыки также можно назвать языковыми, так как они основаны на знаниях правил.

Х. Фанг называет их «сознательной стороной речевого навыка» [Fang, 2023].

Для любого навыка характерны автоматизированность и устойчивость. Е.И. Пассов считает автоматизированность первичным в отношении устойчивости. Поскольку письмо является первичным в отношении письменной речи, соответственно, письменные навыки также являются первичными в отношении письменно-речевых навыков. Письменно-речевая деятельность –

это сложный мыслительный и творческий процесс, а письменный текст – результат письменно-речевой деятельности, иными словами, материализация мысли пишущего. Отсюда можно сделать вывод, что письменно-речевое умение формируется на основе письменного навыка как самостоятельное речевое действие в системе сознательной деятельности, для которого характерна совокупность мышления, творчества, гибкости и ситуативной обусловленности.

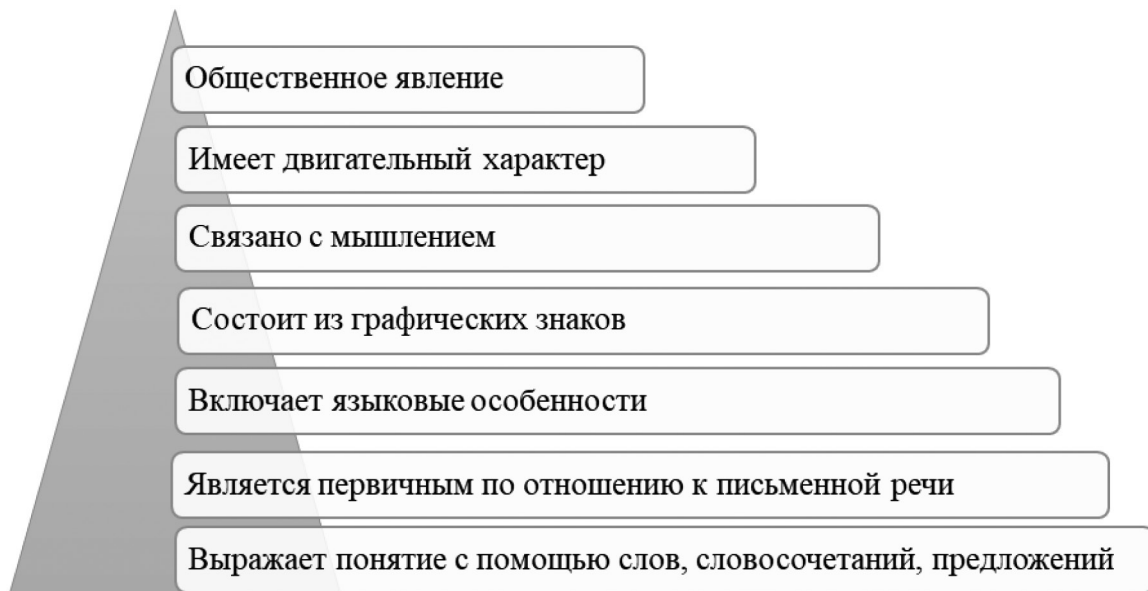


Рис. 3. Характерные особенности письма
Fig. 3. Characteristic features of writing

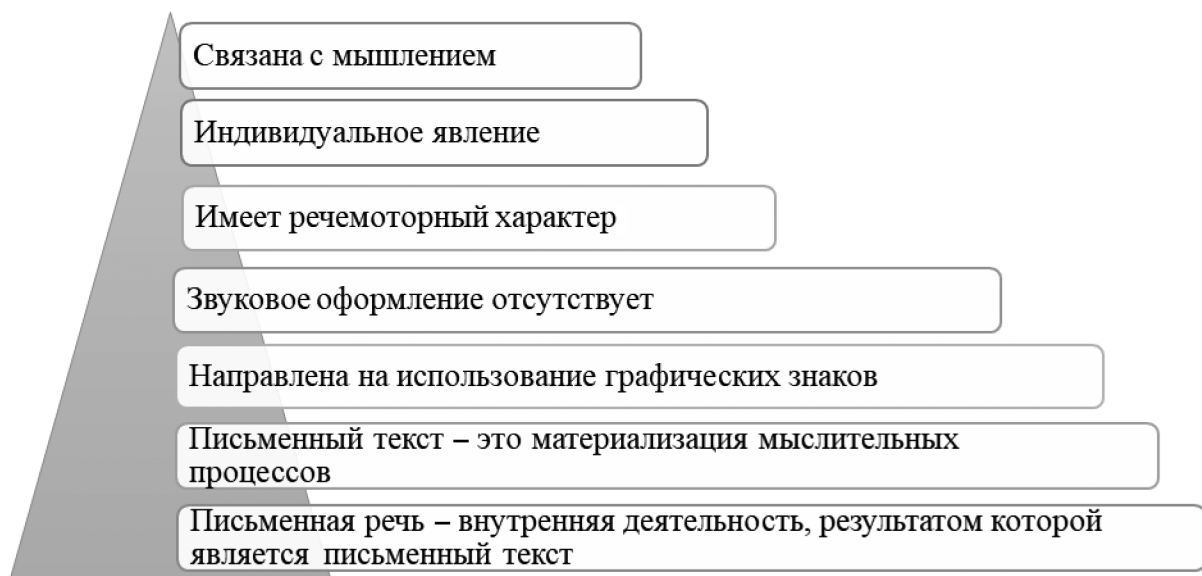


Рис. 4. Характерные особенности письменной речи
Fig. 4. Characteristic features of written speech

Известные психологи Б.В. Беляев и Б.М. Теплов уделяют большое внимание автоматизированности навыков, фактически отрицая сознательность в процессе их применения. Другие психологи, в частности П.А. Рудник, отмечают теснейшую связь автоматизированных действий с сознанием. Для подтверждения подобной точки зрения можно привести также определение С.Л. Рубинштейна, который отметил «единство автоматизма и сознательности» [Рубинштейн, 2000; Блонский 2024]. При раз-

работке системы формирования письменной компетенции следует учитывать дихотомию «письмо – письменная речь». Хотя оба данных феномена являются формами речевой деятельности, необходим дифференцированный подход к формированию письменных навыков, для которых характерно применение графических знаков, орфографических правил, двигательного фактора (использование зрительно-двигательных и рукодвигательных движений) и минимальная связь с мышлением.

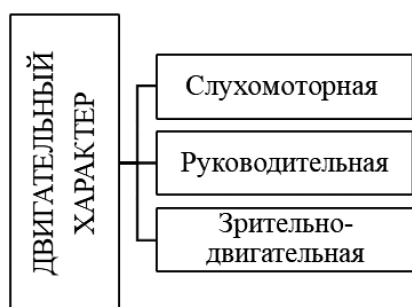


Рис. 5. Характерная деятельность письма
Fig. 5. Characteristic activity of writing



Рис. 6. Характерная деятельность письменной речи
Fig. 6. Characteristic activity of written speech

Результаты исследования. В методической системе формирования письменной компетенции студентов неязыкового вуза можно выделить следующие этапы.

1. Выявление наиболее эффективных способов формирования и развития письменных навыков с учетом языкового опыта студентов.

2. Формирование гипотезы развития письменных навыков:

– развитие письменных навыков может быть эффективным при индивидуальном подходе с учетом языкового (письменного) опыта

студентов в школьном обучении иностранному языку.

– правильный выбор методов обучения письму с методической точки зрения.

3. Определение задач организации учебного процесса, направленного на развитие письменных навыков:

– выявить мотивацию студентов к выполнению письменных работ;

– в случае отсутствия мотивации необходимо формировать ее с учетом индивидуального характера и интереса студентов;

– определить формы работы с орфографическими правилами с целью развития письменных навыков у студентов.

Методы развития письменных навыков:

– презентация букв и буквосочетаний, тренировка написания слов под спеллинг;

– тренировка написания словарного диктанта с использованием диграфов;

– тренировка в написании словосочетаний и фраз;

– списывание фрагмента текста по специальности;

– тренировка в написании диктанта с целью обогащения профессионально направленного словарного запаса студентов.

Заключение. В заключение можно сделать вывод, что методическая система формирования письменной компетенции студентов неязыкового вуза требует дифференцированного подхода к соотношению письма и письменной речи, при этом следует учитывать дихотомию «письмо – письменная речь». Умение писать диктант на изучаемом иностранном языке является завершающим этапом формирования письменной компетенции. Таким образом, в основе формирования письменной компетенции лежит комплекс тренировочных упражнений, направ-

ленных на закрепление и развитие навыков и умений, сформированных во время школьного обучения. Письменная компетенция служит основой для перехода к формированию письменноречевой компетенции. Также отметим, что уровень сформированности профессиональных навыков письма на английском языке у студентов не отвечает современным требованиям: анализ письменных работ показал, что студенты допускают ряд ошибок при изложении своих мыслей в письменной форме. Актуальными вопросами представляются анализ и классификация данных ошибок с типологической точки зрения, определение причин их возникновения, разработка методов обучения, направленных на формирование письменноречевых умений, способствующих, в свою очередь, формированию профессионально ориентированной письменноречевой компетенции, что приобретает особое значение в условиях цифровизации образовательного пространства вуза. Письменно-речевая профессиональная компетентность отражает профессиональные знания, умения, опыт студентов по решению задач, связанных с их письменной и речевой деятельностью при подготовке письменных работ в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Алимов Ф.Ш., Фахрутдинова Р.А. Лингвометодологические проблемы формирования письменной компетентности студентов в условиях цифровизации: монография. Ташкент: Фан Зиеси, 2022. 128 с.
2. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования, опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 31–33. DOI: <http://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-2-10103>
3. Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Бокижанова Г.К. Формирование академической грамотности у иностранных студентов-билингвов в цифровую эпоху // Modern Humanities Success. 2024. № 3. С. 60–64. DOI: <https://doi:10.58224/2618-7175-2024-3-60-64>
4. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2024. 184 с. URL: <https://urait.ru/bcode/538013> (дата обращения: 21.10.2024).
5. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема // AlmaMater. 2002. № 7. С. 55–56.
6. Дубровская Ю.А., Пихконен Л.В. Формирование профессиональных компетенций студентов горных специальностей методом ступенчатого погружения в производственную среду // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2023. № 4 (66). С. 5–17. URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/525> (дата обращения: 21.10.2024).

7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21594618> (дата обращения: 22.10.2024).
8. Иванова Л.И., Васильева А.Г. Адаптивный подход к отбору электронных образовательных ресурсов (на примере преподавания иностранного языка) // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 2. С. 27–34. DOI: <http://doi.org/10.18522/2658-6983-2024-2-27-34>
9. Катышева Е.Е. Коммуникативные компетенции будущих специалистов среднего звена как педагогический феномен // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 108–113. DOI: <http://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-308>
10. Кудряшова Н.В., Острикова Т.А. Единые для школьников и студентов виды письменных работ по русскому языку и литературе: интонационный диктант фразово-предложенческий и текстовый (партитурный) // Вестник оренбургского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 1 (25). С. 214–226. DOI: <https://doi:10.32516/2303-9922.2018.25.20>
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
12. Титова С.В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. № 2 (28). С. 302–316. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316>
13. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93. URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=105070 (дата обращения: 23.10.2024).
14. Ahiskali, E., & Maltepe, S. (2023). The effect of creative writing activities on pre-service teachers' narrative text composing skills. *Journal of Pedagogical Research*, 7 (4). 263–274. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.202321313> (access date: 23.10.2024).
15. Dabyltayeva, R., Dabyltayeva, N., & Kuratova, O. (2016). The professionally oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties of universities. *The Social Science*, 11 (4), 513–522. DOI: <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.513.522>
16. Fang, X. (2023). English-language creative writing in a Chinese context: translation as a supplement. *Journal New Writing*, 20 (4), 420–438. DOI: <https://doi.org/1080/14790726.2023.2185262>
17. Malik, M.A., Azam, T., Pathan, H., & Khatoon, S. (2022). Influence of mother tongue on English writing: An error-analysis study about Grade 9 students in Pakistan. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28 (2), 83–95. DOI: <https://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-06>
18. Soh, S.B. (2022). Task complexity and pre-writing condition: Exploring Malaysian L2 learners' perceptions on argumentative writing. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28 (4), 29–48. DOI: <https://ejournals.ukm.my/3l/article/view/57001/13620> (access date: 23.10.2024).
19. Şahin, A. (2021). Feasibility of using comparative judgement and student judges to assess writing performance of English language learners. *Journal of Pedagogical Research*, 5 (4). 140–154. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.2021474154>
20. Stikhina, I., & Erofeeva, E. (2024). Teaching a second foreign language at a modern non-linguistic university: challenges and prospects. *Philological Class*, 29 (1), 170–182. DOI: <https://doi.org/10.26170/2071-2405-2024-29-1-170-182>
21. Wong, K.M., & Moorhouse, B.L. (2021). Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. *System*, 103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653>

METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION OF WRITTEN SPEECH COMPETENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATION

F.S. Alimov (Andijan, Uzbekistan)

Abstract

Statement of the problem. The relevance of the research is due to the need to search for effective methods for formation of written competence among university students of non-philological departments in higher educational institutions in accordance with modern requirements of the digital educational space.

The purpose of the article is to present a characteristic of the methodological system for formation of written competence among university students of non-linguistic specialization on the basis of a differentiated approach in the condition of digitalization of the educational university space.

Research methodology is based on a practice-oriented approach, including methods of analyzing specialized literature and normative documents, analysis of scientific publications and educational experience in the field of the formulated problem; competence-based, and differentiated approaches providing students with the position of an active subject of the educational process and helping to focus attention on characteristic features of written and verbal competence among students.

Research results. The developed methodological system has been introduced into the educational process of the Andijan State University for Uzbek first-year students of non-linguistic departments. As part of the experimental work, the organizational and pedagogical conditions for the formation of written competence among university students of non-linguistic specialization have been identified and tested.

Conclusion. The implementation of the developed methodological system of teaching written speech competence to university students of non-linguistic departments ensures the systemic formation of professional competencies of Uzbek students, promotes their involvement in scientific research, that, as a result, leads to the improvement in the quality of training specialists.

Keywords: *methodological system, professional competence, written speech, non-philological department, Uzbek university students, differential approach.*

Alimov, Farhod Sh. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Andijan State University (Andijan, Uzbekistan); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-2569>; e-mail: alimovfarhod1976@gmail.com

References

1. Alimov, F.Sh., & Fakhrutdinova, R.A. (2022). *Lingvometodologicheskiye problemy formirovaniya pismennoy kompetentnosti studentov v usloviyakh tsifrovizatsii* [Lingvometodological problems of forming students' written competence in the context of digitalization]. Tashkent.
2. Andryukhina, L.M., Lomovtseva, N.V., & Sadovnikova, N.O. (2020). Concepts of digital didactics as a basis for designing, advanced education of vocational teachers. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda* [Vocational Education and Labor Market], 1, 31–33. DOI: <http://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-2-10103>
3. Arzumanova, R.A., Gosteva, Yu.N., & Bokizhanova, G.K. (2024). Formation of academic literacy of foreign bilingual students in the digital age. *Modern Humanities Success*, 3, 60–64. DOI: <https://doi.org/10.58224/2618-7175-2024-3-60-64>
4. Blonsky, P.P. (2024). *Psikhologiya i pedagogika. Izbrannyye trudy* [Psychology and Pedagogy. Selected Works]. Moscow. URL: <https://urait.ru/bcode/538013> (access date: 21.10.2024).
5. Dmitrenko, T.A. (2002). Professionally-oriented technologies in the system of higher pedagogical education as a pedagogical problem. *AlmaMater*, 7, 55–56.
6. Dubrovskaya, Yu.A., & Pikhkonen, L.V. (2023). Formation of professional competencies of students of mining specialties by the method of step-by-step immersion in the production environment. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 4 (66), 5–17. URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/525> (access date: 21.10.2024).

7. Zimnyaya, I.A. (2006). Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to educational problems? (Theoretical and methodological approach). *Vyssheye obrazovaniye segodnya* [Higher Education Today], 8, 21–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21594618> (access date: 22.10.2024).
8. Ivanova, L.I., & Vasilyeva, A.G. (2024). Adaptive approach to the selection of electronic educational resources (on the example of teaching a foreign language). *Mir universitetskoy nauki: kultura, obrazovaniye* [The World of University Science: Culture, Education], 2, 27–34. DOI: <http://doi.org/10.18522/2658-6983-2024-2-27-34>
9. Katysheva, E.E. (2021). Communicative competencies of future mid-level specialists as a pedagogical phenomenon. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 4 (58), 108–113. DOI: <http://doi.org/10.25146/1995-0861-2021-58-4-308>
10. Kudryashova, N.V., & Ostrikova, T.A. (2018). Uniform types of written work on the Russian language and literature for schoolchildren and students: intonation dictation, phrase-sentence, and text (score). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University], 1 (25), 214–226. DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2018.25.20>
11. Rubinstein, S.L. (2000). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg.
12. Titova, S.V. (2023). Teaching foreign language written speech in the digital environment of the university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyye nauki* [Bulletin of Tambov University. Humanities Series], 2 (28), 302–316. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316>
13. Yalalov, F. (2008). Activity-competence approach to practice-oriented education. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 1, 89–93. URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=105070 (access date: 23.10.2024).
14. Ahiskali, E., & Maltepe, S. (2023). The effect of creative writing activities on pre-service teachers' narrative text composing skills. *Journal of Pedagogical Research*, 7 (4), 263–274. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.202321313>
15. Dabylytayeva, R., Dabylytayeva, N., & Kuratova, O. (2016). The professionally oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties of universities. *The Social Science*, 11 (4), 513–522. DOI: <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.513.522>
16. Fang, X. (2023). English-language creative writing in a Chinese context: translation as a supplement. *Journal New Writing*, 20 (4), 420–438. DOI: <https://doi.org/1080/14790726.2023.2185262>
17. Malik, M.A., Azam, T., Pathan, H., & Khatoon, S. (2022). Influence of mother tongue on English writing: An error-analysis study about Grade 9 students in Pakistan. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28 (2), 83–95. URL: <https://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-06>
18. Soh, S.B. (2022). Task complexity and pre-writing condition: Exploring Malaysian L2 learners' perceptions on argumentative writing. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28 (4), 29–48. URL: <https://ejournals.ukm.my/3l/article/view/57001/13620> (access date: 23.10.2024).
19. Şahin, A. (2021). Feasibility of using comparative judgement and student judges to assess writing performance of English language learners. *Journal of Pedagogical Research*, 5 (4), 140–154. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.2021474154>
20. Stikhina, I., & Erofeeva, E. (2024). Teaching a second foreign language at a modern non-linguistic university: challenges and prospects. *Philological Class*, 29 (1), 170–182. DOI: <https://doi.org/10.26170/2071-2405-2024-29-1-170-182>
21. Wong, K.M., & Moorhouse, B.L. (2021). Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. *System*, 103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653>

УДК 378.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА)¹

Н.Ф. Ильина (Красноярск, Россия)

Бужи Гэдэ (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье рассматривается проблема развития поликультурной образовательной среды педагогических вузов Сибирского федерального округа. Проанализированы исследования в области создания и развития поликультурной образовательной среды российских вузов, уточнены феномены «поликультурность», «поликультурная образовательная среда».

Цель статьи – анализ и выявление особенностей поликультурной образовательной среды педагогических вузов, научное обоснование организационно-педагогических условий ее развития и предложений по ее совершенствованию.

Методологию исследования составляют подходы культурного плюрализма, системный и средовой. Используются методы сравнительного анализа, выдвижения гипотез, интерпретации данных.

Результаты исследования. Выявлены отличительные особенности поликультурной образовательной среды в вузе, научно обоснованы организационно-педагогические условия развития поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, предложены критерии ее оценки, проведен сравнительный анализ поликультурной образовательной среды в педагогических вузах Сибирского федерального округа. Анализ результатов исследования позволил выявить пути совершенствования поликультурной образовательной среды в педагогических вузах.

Заключение. Сделаны выводы о том, что качество поликультурной образовательной среды педагогического вуза определяется ее возможностями для межкультурной коммуникации обучающихся. Представлены результаты оценки поликультурной образовательной среды в педагогических вузах Сибирского федерального округа, обобщены организационно-педагогические условия ее развития.

Ключевые слова: педагогические вузы, поликультурная образовательная среда, межкультурная коммуникация.

Ильина Нина Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: iinan@kspu.ru

Бужи Гэдэ – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: burgud1215@yandex.ru

Постановка проблемы. Выстраивание деловых международных отношений на межгосударственном уровне является одной из первоочередных государственных задач, в решении которой образовательные организации высшего образования занимают определенную нишу. Происходящие в настоящее время процессы глобализации и интерна-

лизации оказывают существенное влияние на изменение роли главных социальных общественных институтов, к числу которых, несомненно, относится система образования. Одним из важнейших звеньев в образовательной цепи, оказывающим значимое влияние на развитие общества, является высшее образование [Мартынова, 2014; Мосунова, 2012]. В Указе

¹ Исследование выполнено по проекту «Теоретико-методические основы и практические аспекты развития инклюзивного образования в поликультурной образовательной среде региона», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00017-24-03 ПР.

Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в качестве одного из целевых показателей определено «увеличение к 2030 г. численности иностранных студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в российских образовательных организациях высшего образования и научных организациях, не менее чем до 500 тыс. человек»². Вышеобозначенное актуализирует проблему совершенствования поликультурной образовательной среды в вузах и придает новый импульс исследованиям в данной области.

Цель статьи заключается в анализе и выявлении особенностей поликультурной образовательной среды педагогических вузов, научном обосновании предложений по ее совершенствованию.

Методология исследования. Научное обоснование развития поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе и ее анализ мы осуществляем на основе системного, средового подходов, подхода культурного плюрализма, объединяющего концептуальные идеи поликультурности и «диалога культур». При выполнении исследования нами использовались методы сравнительного анализа, выдвижения гипотез, интерпретации данных.

Обзор научной литературы. Поликультурализм в качестве научного феномена был введен в научный оборот в 60-х гг. XX в. В современном понимании поликультурализм представляет собой направление философской мысли о тесной взаимосвязи между этносами. Ключевым в концепции поликультурализма является положение о том, что национальная культура, система социальных отношений этноса, национальный язык развиваются как результат взаимодействия с другими культурами [Ардашкин, Коробейникова, Перминова, 2024; Григорьев, Батхина,

Дубров, 2018; Hussain, Shen, 2019]. Таким образом, культурное разнообразие является движущей силой развития культурной идентичности.

В науках об образовании рабочим является феномен «поликультурность», который трактуется учеными как сохранение культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, где проявляются особенности других культур [Башмакова, Королева, Рыжова, 2014; Trofimova et al., 2021]. Представляет интерес определение данного феномена как способности личности жить в многообразии культур и интегрировать в своем сознании различные культурные смыслы [Борисенков, Гукаленко, Панова, 2019]. Необходимо отметить, что интерес к исследованию данного феномена неуклонно растет в области вузовского воспитания и образования.

В последние десятилетия российские педагогические вузы вообще и педагогические вузы Сибири в частности становятся местом получения высшего образования студентами из разных стран мира. Как справедливо отмечает А.Н. Джуринский, «пренебрежение в образовании факторами мультикультурализма и мультиэтничности – одна из заметных причин межнациональных конфликтов» [Джуринский, 2011, с. 4]. Педагогическая система, которая выстраивается под решение проблем совместной жизнедеятельности представителей различных культур в границах единого жизненного пространства, является одной из приоритетных целей современного высшего образования.

Таким образом, создание поликультурной образовательной среды, выстраивание толерантных межкультурных и межнациональных отношений в педагогических вузах приобретает особую значимость. В качестве основных факторов, объясняющих эту значимость, современные исследователи называют следующие:

– вузы способствуют развитию и формированию человеческого капитала, поэтому внутри них важно формировать максимально благоприятные условия для межнационального и межкультурного взаимодействия;

– развитие обучающейся личности, основанное на когнитивном опыте, эффективнее

² Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <https://clck.ru/3ErjFP> (дата обращения: 25.10.2024).

всего осуществляется в вузах, стремящихся создавать и воспроизводить человеческий интеллектуальный капитал, который является источником развития как самого вуза, так и каждого участника образовательных отношений. Исходя из этого, роль вузов в формировании элит дружественных стран, определяющих их отношение к представителям других национальностей и культур, имеет большое значение [Васильева, Сидоров, 2007; Presbitero, 2016].

В этой ситуации исследованию подлежит поликультурная образовательная среда, которая рассматривается как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2019]. Так, поликультурная среда и ее становление в вузе стали предметом исследования Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, В.И. Слободчикова и других ученых [Бондаревская, 2017; Гукаленко, Борисенков, Панова, 2020; Слободчиков, 2017].

Несмотря на то что каждый из них дает собственную трактовку данного феномена, можно выделить те отличительные признаки, которые отмечаются всеми:

- ценностью является сохранение человеком собственной идентичности и принятие другого, имеющего другую национальность и, соответственно, традиции;
- межкультурное содержание превращается в содержание образования для всех и каждого;
- образовательные технологии и методики обучения адаптируются к условиям конкретной страны и учитывают этнокультурные особенности народов, ее населяющих.

Обладающая такими особенностями поликультурная образовательная среда будет способствовать личностному и культурному развитию обучающегося, формированию у него способности к продуктивному межкультурному взаимодействию, готовности к пониманию других культур, умению жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

Результаты исследования. Для анализа поликультурной образовательной среды мы

сделали выборку педагогических вузов Сибирского федерального округа – городов Томск, Новосибирск, Красноярск, Барнаул, Омск. Источниками информации послужили открытые источники данных, в том числе национальный агрегированный рейтинг, сайты образовательных организаций. Оценка качества поликультурной образовательной среды в вузах проводилась по следующим показателям:

- 1) доля иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов;
- 2) достижения в студенческих международных олимпиадах и конкурсах;
- 3) наличие в вузе просветительских мероприятий и акций для иностранных обучающихся;
- 4) наличие и реализация проектов с участием иностранных обучающихся;
- 5) наличие и развитие межнациональных клубов на базе вузов.

Первые два показателя нами взяты как количественные формализованные показатели рейтинга вузов «Международное признание», с третьего по пятый предложены с учетом разработанных нами организационно-педагогических условий развития поликультурной образовательной среды вуза, а именно:

- актуализация эмоционально-ценностного отношения к другим культурам путем создания просветительского лектория;
- обогащение содержания межкультурного взаимодействия в ходе реализации межкультурных проектов;
- активизация межкультурной коммуникации и взаимодействия обучающихся разных национальностей посредством участия в работе межнационального клуба.

В 2024 г. по результатам агрегированного рейтинга вузов по первым двум показателям получены следующие результаты. В первый квартал (А) вошел Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, во второй квартал (В) – Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет,

Томский государственный педагогический университет, в третий (С) – Алтайский государственный педагогический университет.

Доля иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов в исследуемых вузах отличается незначительно, но значительные отличия отмечаются по второму показателю – «достижения в студенческих международных олимпиадах и конкурсах». Важно отметить, что в данных олимпиадах и конкурсах для достижения показателя должны участвовать как иностранные обучающиеся, так и обучающиеся граждане Российской Федерации. Вхождение вузов в первый квартиль обусловлено именно этим показателем.

Анализируя данные по следующему показателю, необходимо отметить, что педагогический смысл актуализации эмоционально-ценностного отношения к другим культурам заключается в создании возможности обсуждения таких вопросов: «Каковы ценности межкультурного взаимодействия? Зависят ли эти ценности от исторического времени или они вневременные? Как ценности межкультурного взаимодействия соотносятся с личными ценностями обучающегося? Каковы обычаи народов других стран и насколько они схожи с ценностями народа вашей малой родины?» и др. Каждый вуз в этом направлении предлагает свои решения. Например, в Томске реализуется ряд внеучебных инициатив с иностранными и российскими студентами: «образовательные форумы, мастер-классы, творческие конкурсы, интеллектуальные игры, социальные проекты» [Красильникова, 2017, с. 213]. Указанные способы взаимодействия между российскими и иностранными студентами способствуют выработке взаимопонимания, а также помогают зарубежным обучающимся эффективнее социализироваться в российском обществе. В Красноярском государственном педагогическом университете реализуется просветительский проект «Золотые лекции КГПУ им. В.П. Астафьева», где обсуждаются культурные и семейные ценности разных стран и народов. Важным,

на наш взгляд, является то, что просветительские лектории реализуются в интерактивных форматах и в их рамках обсуждаются обозначенные выше вопросы.

Следующий показатель связан с обогащением содержания межкультурного взаимодействия в ходе реализации межкультурных проектов. В первую очередь речь идет о проектах международного обмена обучающимися, которые реализуются во всех вузах, выбранных для исследования. Следует отметить, что в педагогических вузах Томска и Новосибирска обмен с зарубежными вузами-партнерами осуществляется не только на уровне обучающихся, но и на уровне научно-педагогических работников. В Алтайском государственном педагогическом университете и Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева реализуются совместные учебные программы с зарубежными вузами-партнерами, так называемые программы «двойного бакалавриата». Совместная реализация учебных программ создает благоприятные условия для обновления образовательных программ каждого из университетов стран-участников, давая возможность насыщать уже имеющиеся программы новыми элементами образовательных программ вузов-партнеров и тем самым обогащать их содержание.

Обогащение содержания межкультурного взаимодействия как результат предполагает усвоение новых знаний, умений и опыта. Обратим внимание на то, что проектная деятельность является неотъемлемой составляющей практически любой деятельности и позволяет решать конкретные задачи, в том числе и межкультурного общения [Ильина, Люсия Врейда Адвени, 2024; Ломаско, Ильина, Дьячук, 2024]. Нами в качестве примера предложен межвузовский проект, который реализуется на территории Красноярского края, «Студенчество без границ». В рамках проекта обучающиеся из разных стран не только знакомятся с культурой друг друга, но и совместно участвуют в различных мероприятиях. Например, «Кухня народов мира», «Шире круг», «Конкурс чтецов» и т.п. Реализация проектов направлена на развитие

у иностранных обучающихся умений находить ресурсы для межкультурного взаимодействия и общения, проявлять самостоятельность в решении возникающих проблем и трудностей.

И последний из предложенных нами показателей позволяет оценить наличие возможности межкультурной коммуникации иностранных обучающихся по разрешению возникающих проблем личного, в том числе психологического, характера. Педагогический смысл данной деятельности заключается в создании условий, позволяющих иностранным обучающимся включаться в обсуждение проблем, решение сложных для них ситуаций. Чаще всего это происходит в специально организованных сообществах, таких как интернациональные клубы, ассоциации. В рамках межнациональных объединений организуются тренинги, круглые столы, индивидуальные и групповые консультации для иностранных обучающихся, содержание которых определяется исходя из потребностей членов данного сообщества, обобщенных (типологизированных) трудностей, планируемых событийных форматов. Включенность в деятельность межнациональных сообществ позволяет

иностранному обучающемуся решать проблемы, имеющие отношение к адаптации иностранных студентов в стране обучения и обучению в российском вузе, находить ответы на свои вопросы, ощущать причастность к сообществу с одинаковыми взглядами, проблемами, формировать новые дружеские связи и отношения. На базе каждого из вышеобозначенных вузов такие сообщества созданы.

Заключение. Качество поликультурной образовательной среды педагогического вуза определяется ее возможностями для межкультурной коммуникации обучающихся. Для развития поликультурной образовательной среды педагогического вуза необходима реализация организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование ценности принятия культурного многообразия, обогащение содержания межкультурного взаимодействия и создание прецедентов неформального обсуждения проблем иностранных обучающихся. Оценка поликультурной образовательной среды в педагогических вузах Сибирского федерального округа позволяет сделать вывод о том, что во всех вузах мы наблюдаем интенцию ее развития.

Библиографический список

1. Ардашкин И.Б., Коробейникова Л.А., Перминова Ю.В. Терминологическое измерение культурного капитала: грани взаимодействия // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2024. № 54. С. 5–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskoe-izmerenie-kulturnogo-kapitala-grani-vzaimodeystviya/viewer> (дата обращения: 09.11.2024).
2. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528059&ysclid=m42jafemn2749282863> (дата обращения: 09.11.2024).
3. Бондаревская Е.В. Методология системной модернизации развития педагогического образования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: матер. X Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. М.: РУДН, 2017. Ч. 1. С. 26–45. URL: clck.ru/3EuL2D (дата обращения: 11.11.2024).
4. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Панова Л.Д. Межкультурное взаимодействие студентов в поликультурном пространстве высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: матер. X Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.: Российский университет дружбы народов. 2019. Ч. 1. С. 36–47. URL: clck.ru/3EuLJo (дата обращения: 11.11.2024).
5. Васильева Е.Ю., Сидоров П.И. Системный мониторинг образовательной среды: монография. Архангельск: Правда Севера, 2007. 338 с. URL: clck.ru/3EuLUS (дата обращения: 11.11.2024).

6. Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2018. № 2. С. 53–65. DOI: 10.17759/chp.2018140206
7. Гукаленко О. В., Борисенков В.П., Панова Л.Д. Поликультурное образовательное пространство университета как социально педагогический феномен // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2020. №1. С. 21–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-universiteta-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen/viewer> (дата обращения: 11.11.2024).
8. Джуринский А.Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // Образование и наука. 2011. № 4 (83). С. 3–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnom-sotsiуме-rossii-i-na-zapade/viewer> (дата обращения: 11.11.2024).
9. Ильина Н.Ф., Люсия Врейда Адвени. Социокультурное проектирование как форма организации межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: матер. междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 28–29 февраля 2024 г. / ред. кол.: Т.В. Мамаева, Н.Н. Бебриш, И.В. Ревенко (отв. ред.); Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. С. 44–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69206885> (дата обращения: 11.11.2024).
10. Красильникова О.С. Внеучебная работа с иностранными студентами как пример гражданско-патриотического воспитания (опыт вузов Западной Сибири) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28). С. 212–216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-rabota-s-inostrannymi-studentami-kak-primer-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-opyt-vuzov-zapadnoy-sibiri/viewer> (дата обращения: 11.11.2024).
11. Ломаско П.С., Ильина Н.Ф., Дьячук А.А. Теоретические основания построения модели цифровой образовательной среды для поликультурного взаимодействия // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2024. № 17 (11), 2244–2255. URL: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfukras.ru/files/fulltexts/J_HUM_2024_11_total.pdf#page=195 (дата обращения: 09.11.2024).
12. Мартынова М.Ю. Особенности становления и перспективы развития поликультурного образования в России // Коммуникология. 2014. № 5. С. 38–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-i-perspektivy-razvitiya-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossii/viewer> (дата обращения: 09.11.2024).
13. Мосунова Т.Г. Образовательная политика России: от технологического этапа к системе поликультурного образования // Научный диалог. 2012. № 5. С. 8–27. URL: clck.ru/3Euh5e (дата обращения: 09.11.2024).
14. Слободчиков В.И. На пути к новому образу образования // Народное образование. 2017. № 1–2 (1460). С. 9–14. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29043107_14661996.pdf (дата обращения: 09.11.2024).
15. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с. URL: clck.ru/3EuitR (дата обращения: 09.11.2024).
16. Hussain, M., & Shen, H. (2019). A study on academic adaptation of international students in China. *Higher Education Studies*, 9 (4), 80. DOI: 10.5539/hes.v9n4p80
17. Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28–38. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2016.05.004
18. Trofimova, N.B., Stepanova, G.S., Zhukova, A.M., & Goncharenko, E.S. (2021). The influence of the multicultural educational environment on the formation of students' moral position. *Perspectives of Science and Education*, 2 (50), 365–377. DOI: 10.32744/pse.2021.2.25

COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE OF UNIVERSITIES OF THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT)

N.F. Ilyina (Krasnoyarsk, Russia)

Buzhi Gede (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article considers the problem of development of multicultural educational environment of pedagogical universities of the Siberian Federal District. The research in the field of creation and development of multicultural educational environment of Russian universities is analyzed, the phenomena of 'multiculturalism', 'multicultural educational environment' are specified.

The purpose of the article is analysis and identification of features of multicultural educational environment of pedagogical universities, scientific substantiation of organizational and pedagogical conditions of its development and proposals for its improvement.

The methodology of the research consists of approaches of cultural pluralism, systemic and environmental. The methods of comparative analysis, hypothesizing, and data interpretation are used.

Research results. Distinctive features of the multicultural educational environment in the university are identified, organizational and pedagogical conditions for the development of a multicultural educational environment in a pedagogical university are scientifically substantiated, criteria for its assessment are proposed, a comparative analysis of the multicultural educational environment in pedagogical universities of the Siberian Federal District is conducted. Analysis of the research results made it possible to identify ways to improve the multicultural educational environment in pedagogical universities.

Conclusion. The article presents the conclusions that the multicultural educational environment of a pedagogical university is open to the formation of students' ability to intercultural communication and acceptance of other cultures. The results of the assessment of the multicultural educational environment in pedagogical universities of the Siberian Federal District are summarized, and the organizational and pedagogical conditions for its development are summarized.

Keywords: *pedagogical universities, multicultural educational environment, intercultural communication.*

Ilyina, Nina F. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ilinan@kspu.ru

Buji, Gede – PhD Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: burgud1215@yandex.ru

References

1. Ardashkin, I.B., Korobejnikova, L.A., & Perminova, Yu.V. (2024). Terminological dimension of cultural capital: facets of interaction. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvedenie* [Bulletin of Tomsk State University. Cultural Studies and Art Criticism], 54, 5–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskoe-izmerenie-kulturnogo-kapitala-grani-vzaimodeystviya/viewer> (access date: 09.11.2024).
2. Bashmakova, N.I., Koroleva, N.Yu., & Ryzhova, N.I. (2014). Directions for the development of professional training in a humanitarian university in the context of a multicultural socio-educational environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528059&ysclid=m42jafemn2749282863> (access date: 09.11.2024).
3. Bondarevskaya, E.V. (2017). Methodology of systemic modernization of development of pedagogical education. In: *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy* [Higher School: Experience, Problems, Prospects] (pp. 26–45). The 10th International scientific and practical conference. In 2 parts. Part 1.

- Edited by V.I. Kazarenkov. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia. URL: clck.ru/3EuL2D (access date: 11.11.2024).
4. Borisenkov, V.P., Gukalenko, O.V., & Panova, L.D. (2019). Intercultural interaction of students in the multicultural space of higher education. In: *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy* [Higher School: Experience, Problems, Prospects] (pp. 36–47). The 12th International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Volume Part 1. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia. URL: clck.ru/3EuLJo. (access date: 11.11.2024).
 5. Vasilyeva, E.Yu., & Sidorov, P.I. (2007). *Sistemnyy monitoring obrazovatelnoy sredy* [Systematic Monitoring of the Educational Environment]. Archangelsk. URL: clck.ru/3EuLUS (access date: 11.11.2024).
 6. Grigoryev, D.S., Batkhina, A.A., & Dubrov, D.I. (2018). Assimilationism, Multiculturalism, Ethnic Colorblindness and Polyculturalism in the Russian Context. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2, 53–65. DOI: 10.17759/chp.2018140206
 7. Gukalenko, O.V., Borisenkov, V. P., & Panova, L.D. (2020). Multicultural educational space of the university as a socio-pedagogical phenomenon. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education], 1, 21–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-universiteta-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen/viewer> (access date: 11.11.2024).
 8. Dzhurinskiy, A.N. (2011). Problems of education in the multinational society of Russia and the West. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 4 (83), 3–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnom-sotsiume-rossii-i-na-zapade/viewer> (access date: 11.11.2024).
 9. Ilyina, N.F., & Adveni, L.V. (2024, February 28–29). Sociocultural design as a form of organizing intercultural communication. In: *Aktualnye problemy izucheniya russkogo yazyka v polikulturnoy srede* [Current issues of studying the Russian language in a multicultural environment] (pp. 44–47). International scientific and practical conference. Krasnoyarsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69206885> (access date: 11.11.2024).
 10. Krasilnikova, O.S. (2017). Extracurricular work with foreign students as an example of civic-patriotic education (experience of universities in Western Siberia). *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 4 (28), 212–216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-rabota-s-inostrannymi-studentami-kak-primer-grazhansko-patrioticheskogo-vospitaniya-opyt-vuzov-zapadnoy-sibiri/viewer> (access date: 11.11.2024).
 11. Lomasko, P.S., Ilyina, N.F., & Dyachuk, A.A. (2024). Theoretical foundations for constructing a model of a digital educational environment for multicultural interaction. *Zhurnal Sibirskogo federalnogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. [Journal of the Siberian Federal University. Humanities], 17 (11), 2244–2255. URL: http://journal.sfu-kras.ru/sites/journal.sfu-kras.ru/files/fulltexts/J_HUM_2024_11_total.pdf#page=195 (access date: 09.11.2024).
 12. Martynova, M.Yu. (2014). Features of the formation and prospects for the development of multicultural education in Russia. *Kommunikologiya*. [Communicology], 5, 38–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-i-perspektivy-razvitiya-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossii/viewer>
 13. Mosunova, T.G. (2012) Educational policy of Russia: from the technological stage to the system of multicultural education. *Nauchnyy dialog* [Scientific Dialogue], 5, 8–27. URL: clck.ru/3Euh5e (access date: 09.11.2024).
 14. Slobodchikov, V.I. (2017). Towards a new image of education. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 1–2 (1460), 9–14. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29043107_14661996.pdf (access date: 09.11.2024).

15. Yasvin, V.A. (2019). *Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow. URL: clck.ru/3EuitR (access date: 09.11.2024).
16. Hussain, M., & Shen, H. (2019). A study on academic adaptation of international students in China. *Higher Education Studies*, 9 (4), 80. DOI: 10.5539/hes.v9n4p80
17. Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28–38. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2016.05.004
18. Trofimova, N.B., Stepanova, G.S., Zhukova, A.M., & Goncharenko, E.S. (2021). The influence of the multicultural educational environment on the formation of students' moral position. *Perspectives of Science and Education*, 2 (50), 365–377. DOI: 10.32744/pse.2021.2.25

УДК 378.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА» И «ЛИТЕРАТУРА ИСПАНИИ»

М.В. Стехина (Красноярск, Россия)

Е.А. Таранчук (Красноярск, Россия)

И.Д. Гордашевская (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются и формулируются возможности использования видеоконтента в ходе интегрирования предметного содержания практических и теоретических дисциплин на уровне высшего образования для студентов специализированных факультетов.

Цель статьи – проанализировать теоретические основы использования предметно-языкового интегрирования в иноязычном образовании и продемонстрировать методические приемы работы с видеоконтентом по дисциплинам «Практический курс испанского языка» и «Литература Испании».

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют критический анализ литературных источников по методике и смежным наукам, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, построение гипотез. Среди эмпирических методов можно указать обобщение имеющегося положительного педагогического опыта, пробное обучение.

Результаты исследования. В ходе исследования были спроектированы и реализованы интегрированные занятия со студентами 2-го курса с использованием видеоконтента по темам «Libros, películas y series de televisión» и «Géneros de obras literarias». В результате студенты не только овладели содержанием смежных дисциплин, но и повысили общий уровень владения испанским языком.

Заключение. На основе интегрирования содержания предложенных дисциплин был отработан практический языковой материал, видеоконтент позволил наиболее полно осуществить дидактические принципы слуховой и зрительной наглядности обучающихся, а также значительно интенсифицировать работу учебной аудитории. Все это позволило сохранить естественный процесс усвоения иностранного языка (испанского), т.к. обучение проходило в форме живого общения и было максимально приближено к реальным речевым ситуациям.

Ключевые слова: предметное обучение, интегрированное обучение, видеоконтент, междисциплинарные связи, смежные дисциплины, испанский язык, аутентичные материалы.

Стехина Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Таранчук Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shileo@list.ru

Гордашевская Ираида Дмитриевна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gid-bm@yandex.ru

Постановка проблемы. На сегодняшний день нет необходимости говорить о роли изучения иностранных языков в условиях новой реальности, будь то общеобразовательная школа, среднее профессиональное

учреждение или высшее учебное заведение. В эпоху глобализации это уже не просто дополнительные возможности для профессионального роста, а необходимость даже в повседневной жизни. Знание хотя бы одного иностранного

языка способствует развитию интеллектуальных характеристик, процессов памяти и качеств личности, что также немаловажно для всестороннего развития человека. В этой связи задача преподавателя заключается прежде всего в том, чтобы перестроить процесс обучения иностранных языков, убрав из него единообразие и тривиальность. «Хорошо обучать, – сказал Я.А. Коменский, – это значит способствовать тому, чтобы кто-либо учился быстро, приятно и основательно. Искусно обучать – это значит хорошо знать надежные приемы хорошего обучения и на их основании вести учащихся быстро, приятно и основательно к знанию вещей» [Коменский, 1982, с. 528].

Это касается содержания и форм самого обучения и влечет за собой изменение подхода к проведению занятия как по практическому, так и по теоретическому курсу иностранного языка. Помимо этого, нельзя забывать о том, что у современной молодежи преобладает клиповость мышления, к основным характеристикам которого, как правило, относятся: «высокая фрагментарность информационного потока; высокое разнообразие и разнородность поступающей информации; навык быстрого переключения между фрагментами информации» [Землинская, Ферсман, 2016, с. 158]. Также по этому поводу педагоги отмечают следующее: «Данный тип мышления – это адаптация мышления к ускорившемуся темпу обмена информацией, возросшая способность поколений последних лет к многозадачности» [Там же, с. 155]. Все это представляет необходимость трансформации и гибкости в преподавании дисциплин, а работа с видеоконтентом как раз учитывает все эти характеристики и особенности.

С некоторых пор высшее образование должно строиться на междисциплинарных началах, как того требует федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования¹. В.С. Сенашенко в этой связи

полагает: «Создание новых образовательных программ, более широкое использование новых образовательных технологий, увеличение разнообразия форм организации учебного процесса способствует образованию междисциплинарных связей, более тесному сближению специализированных дисциплинарных областей» [Сенашенко, 2017, с. 89]. Таким образом, если выстраивать практическое занятие иностранного языка не автономно, а в сочетании со смежными, например теоретическими, дисциплинами, то становится возможным предложить обучающимся ситуации общения на различные темы на иностранном языке, повышать их мотивацию и в ходе такого общения развивать лингвистическую, коммуникативную и профессиональные компетенции. Под последними мы понимаем такие компетенции, как владение понятийным аппаратом теоретической и прикладной лингвистики в профессиональной коммуникации и умение применять его для решения профессиональных задач, то есть в обучении иностранным языкам.

Кроме того, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования задает такие требования к результатам обучения, как гибкость программ за счет вариативности форм, практикоориентированность, что влечет за собой увеличение доли практической подготовки [Федеральный государственный..., 2018]. В связи с этим Е.А. Арнст считает, что «Использование практико-ориентированных заданий позволяет качественно осуществлять практическую подготовку специалистов, обобщать внутридисциплинарные и междисциплинарные знания студентов, формировать умение решать практические задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью [Арнст, 2020, с. 34]. В этом контексте нельзя не упомянуть и психологическую сторону в преподавании иностранного языка как учебной дисциплины. По этому поводу И.А. Зимняя считает, что «специфика учебной дисциплины – иностранного языка – определяет включение дополнительных, собственно психологических принципов, таких как коммуникативность обучения (учебно-комму-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125> (дата обращения: 24.09.2024).

никативные задачи, коммуникативное исправление ошибок, и т.д.), то есть включение общения в обучение как формы взаимодействия» [Зимняя, 1991, с. 22].

Методологию исследования составляют интегративный подход на базе междисциплинарного обучения, изучение и анализ научно-методической литературы по смежным наукам, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, построение гипотез; прогнозирование, проектирование.

Обзор научной литературы. Междисциплинарный подход в процессе преподавания иностранного языка предполагает использование приемов интегрированного обучения, которое является инструментом для изучения содержания (контента) и языка одновременно. Как полагает Н.Ю. Северова, «в настоящее время правомерно говорить о том, что в современной педагогической науке сложился интегративный подход, занимающий одну из господствующих позиций в образовании» [Северова, 2017, с. 61]. Ключевую роль в этом случае играет процесс интегрирования, а именно внедрение разных, но смежных по одной образовательной программе дисциплин, для которых не отводится должного объема часов при обучении второму иностранному языку на специализированном факультете. Как следствие, это не всегда позволяет достичь высокого уровня знаний и владения языком, а потребность и желание обучающихся знать, уметь и применять его в профессиональной сфере возрастают. Тем более что стейкхолдеры (заинтересованные стороны) предпочитают иметь хорошо подготовленные кадры для конкретного рабочего места, сложных видов деятельности и ускоренного выхода на рынок труда. «Одним из критериев качества образовательных программ является планирование и оценка заинтересованными сторонами (стейкхолдерами) результатов обучения и непрерывное совершенствование программ на основе этой оценки», – пишут по этому поводу А.И. Чучалин, М.С. Таюрская, Е.А. Муратова [Чучалин, Таюрская, Муратова, 2014, с. 26], то есть один сотрудник, который

знает и может говорить как минимум на двух иностранных языках, являет собой уникальность для предприятия, по крайней мере, с целью экономики. Таким образом, задача преподавателя высшего учебного заведения – организовать учебный процесс так, чтобы второй иностранный язык усваивался качественно и в равном объеме с первым. В этой связи мы согласны с мнением Е.С. Мироненко: «...важно, чтобы двуязычные программы были хорошо организованы и использовали соответствующие ресурсы и меры поддержки (обучение методологии, языку и т.д.)» [Мироненко, 2021, с. 38]. К.В. Болотская отмечает следующее преимущество интегративного подхода: «...интегрированный подход к обучению лингвотеретическим дисциплинам позволит обеспечить более эффективное формирование профессиональной компетенции обучающихся и целостности их картины мира. Для преподавателей появится возможность в полной мере использовать возможности взаимосвязи дисциплин для формирования у студентов более полноценных знаний о языке и возможных сферах его функционирования как средства общения» [Болотская, 2019, с. 213].

И еще один аргумент в пользу применения интегрированного подхода выделяет Т.А. Старшинова: «Реализация интегративного подхода в образовании позволяет сформировать органическую целостность образовательного процесса (содержание, принципы, методы, формы обучения, все компоненты целостной деятельности: целеполагание, планирование, практическая деятельность, самоконтроль, коррекция), системность в комбинировании элементов различных концепций» [Старшинова, 2013, с. 234].

Как показывает анализ научно-методической литературы, одна из основных идей интегрированного обучения заключается во внедрении изучения теоретических и практических дисциплин на иностранном языке. В этом случае предметное содержание практических дисциплин возможно изучать параллельно с освоением теоретического курса иностранного языка. Как известно, основные компоненты педагогического процесса двигаются по следующей

траектории: постановка цели – отбор содержания – методов – форм – средств – рефлексия – результат. Для достижения названных целей – формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков – мы полагаем, что необходимо тщательно продумывать содержание изучаемой дисциплины, или, как сейчас принято называть, контент (от лат. content), то есть отбор содержания первичен перед тем как выбирать методы, формы и средства для получения необходимого результата.

В.С. Басюк и О.А. Фиофанова в этой связи считают, что «...содержание образования – это отнюдь не выбитая на каменных скрижалях и застывшая на годы или десятилетия конструкция. Содержание образования – это совокупность взаимосвязанных, а часто и взаимообуславливающих и взаимодополняющих смыслов и значений, отражающих адекватные и актуальные представления о мире во всем многообразии его форм, процессов и отношений» [Басюк, Фиофанова, 2017, с. 50]. В данной статье мы рассматриваем использование видеоконтента в процессе интегрирования практической и теоретической дисциплин на испанском языке.

Для демонстрации наглядного примера такого интегрирования мы руководствовались первым этапом разработки учебных материалов, предложенным П.В. Сыроевым. Автор предлагает данные этапы как совокупность предметно-тематических модулей, которые относятся к разным профильным дисциплинам. Однако подобный подход также возможен для работы с однопрофильными дисциплинами. Мы придерживаемся первого этапа. Автор определяет его именно содержанием предметно-тематических модулей интегрированного курса, который начинается с анализа интересов и потребностей обучающихся. Данный этап предполагает реализацию двух важных методических принципов, а именно принципа опоры на межпредметные связи и принципа преемственности [Сыроев, 2020, с. 171].

Как говорит название нашей работы, мы фокусируем внимание на интегрировании конкретно содержания, то есть видеосодержания,

или, как принято называть, видеоконтента двух дисциплин. Мы разделяем взгляд Е.В. Родионовой на то, что «хотя на практике преобладающая часть образовательных программ с использованием предметно-языкового интегрированного обучения реализуется на основе английского языка, однако эта методика может быть реализована и на основе других языков» [Родионова, 2019, с.135].

В этой связи предлагаем пример практического применения интегрированного занятия с привлечением видеоконтента по дисциплине «Практический курс испанского языка» у студентов-бакалавров факультета иностранных языков. Данная дисциплина выполняет роль интегративного базиса. Далее мы пошагово представим практическое занятие по темам «Libros, películas y series de televisión» и «Géneros de obras literarias»². Для интегрирования дополнительного материала была предложена дисциплина по выбору «Литература Испании». Данная дисциплина преподается на русском языке, однако ее содержание может служить богатым материалом для работы с грамматическими структурами. Например, биография писателя позволяет отработать такую тему, как *pretérito perfecto indefinido de indicativo* (простое прошедшее время изъявительного наклонения). Как известно, при изучении данного грамматического времени в испанском языке возникают определенные трудности, а именно каждый глагол имеет свои особенности в образовании, спряжении и употреблении, не говоря уже об исключениях из правил. Все это требует четкой отработки форм глагола для их корректного употребления в речи. Еще один пример – описание происходящего события в произведении также позволяет выработать четкость в использовании еще одного грамматического времени, которое называется *pretérito imperfecto de indicativo* (несовершенное прошедшее время изъявительного наклонения).

Итак, начнем с того, что изучение любой темы требует продуманного введения. В качестве

¹ Verdía, E., Fontecha, M. (2005). *En acción 2*. Curso de español. Nivel intermedio. Libro del alumno. EnCLAVE-ELE.

введения в ту или иную тему, неважно, лексическую или грамматическую, предлагаются различные методики и приемы. Самой распространенной является работа с текстом, к которому предлагаются различные задания, например: прочитать, понаблюдать за главными героями, действием, развязкой и так далее. Поэтому именно курс «Литература Испании» является наиболее подходящим в этом случае. Работа с литературными произведениями означает не только общее развитие личности, но и развитие речи, обогащает словарный запас, что напрямую связано с умением говорить на иностранном языке. Практически каждое произведение экранизировано, так что подобрать адекватный учебный контекст, сопряженный с изучаемой дисциплиной для работы над языковым материалом, не представляет трудностей. Также могут быть предложены картинки как наглядность, при рассмотрении которых возникает та или иная реакция. С.С. Жданов по этому поводу считает, что «на помощь учителю иностранного языка приходит наглядность, под которой понимают специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности» [Жданов, 2015, с. 2]. Автор уточняет, что «в методике наглядность может использоваться двояко: с одной стороны, она может выступать средством обучения, которое позволяет учащимся овладеть языковыми нормами, понимать речь на слух и выражать свои мысли в процессе общения. С другой стороны, наглядность может являться источником информации, который вводит учащегося в образ страны изучаемого языка» [Там же]. В работе с видеоконтентом мы также имеем дело с картинками, только с подвижными. Это, в свою очередь, имеет много общего со статическими картинками.

При планировании занятия преподавателю важно сделать правильный подбор видеоисточника, в котором должно быть достаточно пространства для предположений, вопросов и так далее. Это должно побуждать к обдумыванию и говорению. В свою очередь, выбор видео-

контента обусловлен прежде всего этапом обучения, уровнем владения языком, интересом, лексическим и грамматическим аспектом. В нашем случае описывается средний этап, который предполагает разговорно-содержательный, страноведческий, межкультурный, невербальный аспекты, а также аспекты художественного фильма в широком смысле этого понятия. Не обязательно ставить перед собой задачу проработать все вышеназванные аспекты. Исходя из потребности проводимого занятия, преподаватель может делать акцент на тех аспектах, которые считает необходимыми для отработки.

Таким образом, для начала нужно отметить важность просмотра видеосюжета перед его демонстрацией на занятии. Полностью просмотренное видео позволяет выбрать соответствующие отрывки с ключевой функцией для того, чтобы определить, насколько оно является коммуникативным.

Приведем пример из вышеуказанного УМК для работы с темой «Libros, películas y series de televisión». Основная задача заключается в отработке вокабуляра по жанрам книг или фильмов, а также развитие коммуникативного навыка описания просмотренного фильма либо прочитанной книги. Работа с видеоконтентом проходила в три этапа, согласно классической логике работы с видеоматериалами на занятии: задания до просмотра (pre-watching stage), во время просмотра (while-watching stage), после просмотра (post-watching stage) [Harmer, 2000, p. 282–293]. Задания на каждом этапе были направлены на решение определенных дидактических задач.

На допросмотровом этапе предлагаемые задания направлены на то, чтобы вызвать интерес у обучающихся, а также для облегчения понимания. Это предварительная работа с лексикой, которую можно видеть либо в учебнике, либо на экране проектора. Также это может быть задано в качестве домашнего задания. Во время просмотра можно предложить различные задания. В нашем случае проходит работа с видео «Géneros literarios», взятого, например, из видеохостинга vimeo, либо rutube.ru. Данный

сюжет дает возможность ввести лексику по теме без предварительного заучивания на испанском языке. Также он соответствует уровню знаний и умений обучающихся.

Интегрируя предложенный видеоконтент, мы в первую очередь работаем с лексикой первой дисциплины и с содержательной стороной второй дисциплины. Задания могут формулироваться следующим образом: – *Veán el video siguiente. – Determinen el género del argumento. – ¿De qué trata en el video? etc. – ¿Cómo sería el argumento? etc.*

В свою очередь, при изучении теоретического курса «Литература Испании» можно продублировать вокабуляр, изучаемый в рамках практического курса испанского языка, либо наоборот: ввести здесь новую лексику для дальнейшей ее отработки и применения на практическом курсе.

Дополнительные приемы работы на среднем этапе предполагают умение выразить чувства, настроение, которые связаны с подготовкой к сюжету. В этом случае первичная работа предполагается в теоретическом курсе, а именно рекомендуется проработать выбранные произведения для изучения, как было упомянуто выше. Задания можно формулировать так:

– *Escuchen el sonido del video. Digan que asociaciones les provoca esta música. ¿En qué piensan mientras la escuchan? etc.*

– *Imagínense dónde y cuándo podría pasar la escena del episodio. ¿Qué personajes actúan en ella? ¿Cómo se ven? ¿Qué ambiente reina? ¿Qué pasa? etc.*

В качестве путеводаителя можно предложить обучающимся рассказ по следующей схеме: *tiempo/época, lugar, protagonistas, apariencia/ropa, ambiente, tema de la escena etc.*

Далее следует сам просмотр. В этом случае также определяется, какой конкретно просмотр следует предложить обучающимся. Например, выборочный просмотр предполагает содержательно-языковое извлечение информации. В этом случае продолжается стимулирование речевой деятельности через конкретно-ситуативное мышление, осуществляемое в процессе

восприятия сюжета. Задания для 1-го просмотра могут формулироваться так:

– *Veán el argumento por partes. Encuentren las frases con estructuras gramaticales y escríbanlas.*

2-й просмотр предполагает активизацию структуры. Задания для него могут формулироваться следующим образом:

– *Sin mirar el video reproduzcan la estructura necesaria por el argumento.*

Далее повторно просматривается этот же сюжет (можно в быстром темпе либо без звука). Задания могут быть следующими:

– *Cambien el diálogo por el monólogo, o viceversa.*

– *Hagan preguntas por el argumento visto.*

– *Preparen la narración usando otro tiempo gramatical.*

Послепросмотровый этап может быть связан с озвучиванием немого сюжета или демонстрацией диалога по ролям. Рекомендуется менять сюжеты с целью различных языковых реакций. Это обеспечивает развитие навыков устной иноязычной речи, речевого слуха, речевого внимания, речевой памяти обучающихся.

В случае детального просмотра предполагается акцентирование на любой интересующей информации: реконструкция локального действия, что-то особенное, бросающееся в глаза, информация об отношениях, информация места, страноведческая информация. Поиск деталей – одна из познавательных задач, которая планирует высказывание. Детали могут быть разного рода, например: даты, цифры, имена, герои и так далее. При этом предварительно обучающиеся должны прочитать определенный фрагмент из заданного произведения и на занятии просмотреть видеосюжет. Предполагаемое задание:

– *Veán el argumento y noten el lugar donde..., ¿dónde se cambia el lugar y por qué?*

По желанию либо необходимости можно поработать со спецэффектами сюжета, которые также помогают выявить нужную информацию.

Глобальный просмотр более приемлемый и продуктивный для среднего этапа, так как мы имеем дело с ответами на вопросы, пониманием

процесса или явления, умозаключением (самостоятельный логический вывод), гипотезой, которая строится на предположении на основе просмотренного.

В качестве итогового контроля были предложены различные задания. Одно из них мы представим в данной статье. Обучающиеся просматривали сюжет художественного фильма «Собака на сене» по мотивам известного произведения Лопе де Вега. В качестве монологического высказывания обучающиеся должны были подготовить рассказ по просмотренному, при этом употребить вокабуляр по теме, указанной выше. Диалогическое высказывание предусматривало беседу о героях сюжета, об эмоциях, которые вызвал просмотренный сюжет, а также возможные рекомендации для просмотра фильма. Кроме этого, был подготовлен групповой проект по теме «Бессмертная комедия великого испанского драматурга Лопе де Вега» Обучающиеся были разделены на мини-группы и представляли в проекте биографию автора и создание произведения (1-я группа), а также характеристику комедии и ее главных героев (2-я группа). Таким образом, мы имели возможность увидеть итоговый результат интегрирования смежных дисциплин: с одной стороны, смысловое содержание названного произведения было проработано в рамках дисциплины «Литература Испании». С другой – в ходе выполнения заданий студенты обсуждали содержание произведения и представляли проект на испанском языке с использованием в речи активной лексики по теме в рамках дисциплины «Практический курс испанского языка».

Результаты исследования. Таким образом, существует немало методических приемов для работы над лексической, грамматической либо коммуникативной темой. В этом случае преподавателю важно помнить о том, что цели обучения теоретической дисциплины должны быть согласованы с целью обучения практической дисциплины. Основным результатом нашего исследования является углубление знаний обучающихся о других культурах, развитие навыка говорения в ходе общения с использованием

иностранного языка, моделирование ситуаций общения на различные темы в профессиональной сфере с применением интегрированного обучения в процессе преподавания теоретической и практической дисциплин на иностранном языке (испанском).

Исходя из всего вышесказанного, мы полагаем, что можно охарактеризовать применение видеоконтента как естественный метод обучения иностранному языку и согласимся с мнением Л.Ф. Лихомановой и Н.Л. Серышевой, которые считают, что «к достоинствам видео при обучении иностранному языку относят комплексный характер видеоматериалов, которые, помимо содержательной стороны общения, содержат визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленной зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящего. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте» [Лихоманова, Серышева, 2011, с. 193].

Заключение. Таким образом, интегрирование дидактических и методических материалов, применяемых как для практической, так и для теоретической дисциплины, оказывает существенную помощь в развитии коммуникативных навыков и умений. И те и другие знания и умения развиваются за счет многогранности и универсальности видеопроекции. Медийность и объясняющая сила видеоконтента дают возможность преподавателю рационально проводить занятие с помощью динамически воздействующих элементов видеоизображения. Кроме того, налицо решение познавательных и воспитательных задач, которые способствуют анализу учебной информации, синтезу фактов, процессов, явлений. Видеоконтент, интегрированный в занятие, является незаменимым средством педагогического наблюдения и эксперимента. Говоря об интегрированном обучении, следует отметить, что оно направлено на повышение ключевых навыков, в частности

владения иностранным языком, а также на повышение качества многоязычного образования и мотивации обучающихся. Как правильно заметил в этой связи Д. Ласагэбэстер, «общие преимущества этого типа образования связаны с улучшением мотивации, расширением знаний конкретной терминологии, укреплением межкультурной коммуникативной компетентности, осмысленным и коммуникативным обучением, продвижением взаимодействия учителя с учеником и ученика с учеником и, как следствие, улучшением общего уровня владения языком» [Lasagabaster, et al., 2010].

В нашей работе использовались следующие общетеоретические методы: изучение теоретической литературы по методике и смежным наукам, критический анализ литературных

источников, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений; построение гипотез; прогнозирование, проектирование. Среди эмпирических методов можно указать обобщение имеющегося положительного педагогического опыта, пробное обучение, то есть обучение без глубокого и длительного изучения самой проблемы, но на основе собственного опыта и эрудиции, благодаря которым подтверждается или опровергается первоначальное предположение. Названные методы исследования применялись комплексно на разных этапах исследования: сбор и обобщение теоретического материала; этап подготовки и проектирования практических занятий; проведение занятий и рефлексивно-оценочный этап, то есть подведение итогов.

Библиографический список

1. Арнст Е.А. Использование практико-ориентированных заданий на учебных занятиях в ходе реализации требований ФГОС нового поколения // Образование, карьера, общество. 2020. № 4 (67). С. 32–34.
2. Басюк В.С., Фиофанова О.А. Анализ подходов к обновлению содержания образования: изменение роли носителей содержания образования и регуляторов образовательных стандартов // Образовательные стандарты и педагогическая практика. Наука и школа. 2017. № 4. С. 50–56.
3. Болотская К.В. Интегрированный подход в системе теоретической подготовки будущих лингвистов-японистов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 209–218. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.1.17
4. Жданов С.С. Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 153–159.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
8. Лихоманова Л.Ф., Серышева Н.Л. Возможности использования видео в процессе обучения иностранному языку // Материалы научно-методической конференции Северо-западного института управления. 2011. № 1. С. 193–200.
9. Мироненко Е.С. Применение технологии CLIL при разработке дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 36–52. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52

10. Родионова Е.В. CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 1. С. 134–137.
11. Северова Н.Ю. Оптимизация языкового образования на основе межпредметной и метапредметной интеграции // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения: сб. науч. ст. / отв. ред. И.В. Павлов, Е.Г. Хрисанова, Н.Г. Гаврилова, Л.Н. Иванова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. С. 60–65.
12. Сенашенко В.С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 1. С. 88–95. DOI: 10.15826/umpra.2017.01.008 (дата обращения: 15.10.2024).
13. Старшинова Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. С. 234–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-integratsiya-kak-sistemnoe-yavlenie> (дата обращения: 22.09.2024).
14. Сысоев В.П. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169–178.
15. Чучалин А.И., Таюрская М.С., Муратова Е.А. Оценка стейкхолдерами результатов обучения в системе гарантий качества образовательных программ // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 26–35.
16. Harmer, J. (2000). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
17. Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing. URL: https://www.academia.edu/81164235/CLIL_in_Spain_Implementation_Results_and_Teacher_Training (дата обращения: 23.09.2024).

THE USE OF VIDEO CONTENT IN THE PROCESS OF INTEGRATING SUBJECT CONTENT ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINES *PRACTICAL SPANISH LANGUAGE COURSE AND LITERATURE OF SPAIN*

M.V. Stekhina (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Taranchuk (Krasnoyarsk, Russia)

I.D. Gordashevskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes and formulates the possibilities of using video content in the course of integrating the subject content of disciplines at the level of higher education, using students of language training programs as an example.

The purpose of the article is to analyze the theoretical foundations of using the technology of subject-language integrated learning (CLIL) in foreign language education and to demonstrate methodological techniques for working with video content in the disciplines *Practical Course of the Spanish Language and Literature of Spain*.

Methodology and research methods. The research methodology consists of a critical analysis of literary sources on methodology and related sciences, analysis of basic research concepts, cause-and-effect analysis of the phenomena under study, and hypothesis generation. Among the empirical methods, one can specify a generalization of existing positive pedagogical experience and trial training.

Research results. During the study, integrated classes with 2nd-year university students were designed and implemented using video content on the topics “Libros, películas y series de televisión” and “Géneros de obras literarias”. As a result, the students not only mastered the interdisciplinary content of the disciplines, but also improved their overall level of Spanish language proficiency.

Conclusion. Based on the integration of the content of the proposed disciplines, practical language material was developed. The video content allowed to most fully implement the didactic principles of auditory and visual clarity of students, as well as to significantly intensify the classroom. All of these allowed to preserve the natural process of learning a foreign language (Spanish), since the training took place in the form of live communication and was as close as possible to real speech situations.

Keywords: *subject-integrated learning, CLIL technologies, video content, interdisciplinary connections, Spanish language, authentic materials.*

Stekhina, Marina V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Taranchuk, Evgeniya A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: shileo@list.ru

Gordashevskaya, Iraida D. – Senior Lecturer, Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: gid-bm@yandex.ru

References

1. Arnst, E.A. (2020). The use of practice-oriented tasks in classes during the implementation of the requirements of the new generation Federal State Educational Standard. *Obrazovanie, karera, obshchestvo* [Education, Career, Society], 4 (67), 32–34.
2. Basyuk, V.S., & Fiofanova, O.A. (2017). Analysis of approaches to updating the content of education: changing the role of carriers of the content of education and regulators of educational standards. *Obrazovatelnye standarty i pedagogicheskaya praktika. Nauka i shkola* [Educational Standards and Pedagogical Practice. Science and School], 4, 50–56.

3. Bolotskaya, K.V. (2019). An integrated approach in the system of theoretical training of future Japanese linguists // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki* [Bulletin of PNIPU. Problems of Linguistics and Pedagogy], 1, 209–218.
4. Zhdanov, S.S. (2015). Video as a means of visualization in the presentation of foreign-language linguocultural material. *Interexpo Geo-Sibir* [Interexpo Geo-Siberia], 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoyazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (access date: 15.10.2024).
5. Zemlinskaya, T.E., & Fersman, N.G. (2016). Methods of university education in the context of clip thinking of a modern student. *Nauchno-tekhicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta* [Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnical University]. Series: Humanities and social sciences. 4 (255), 153–159.
6. Zimnyaya, I.A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow.
7. Komensky, Ya.A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works], Vol. 1. Moscow.
8. Likhomanova, L.F., & Serysheva, N.L. (2011). Possibilities of using video in the process of teaching a foreign language. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii Severo-zapadnogo instituta upravleniya* [Materials of the Scientific and Methodological Conference of the North-West Institute of Management], 1, 193–200.
9. Mironenko, E.S. (2021). Application of CLIL technology in the development of additional general educational programs: problems and prospects. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education], 1, 36–52. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52
10. Rodionova, E.V. (2019). CLIL and other approaches to interdisciplinary integration of foreign language and subject: Similarities and differences. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal], 1, 134–137.
11. Severova, N.Yu. (2017). Optimization of language education based on interdisciplinary and metasubject integration. In: *Integratsiya v obrazovanii: problemy i puti resheniya* [Integration in education: problems and solutions] (pp. 60–65). Edited by I.V. Pavlov, E.G. Khrisanova, N.G. Gavrilova, L.N. Ivanova. Cheboksary.
12. Senashenko, V.S. (2017). Interdisciplinarity of education as a reflection of the diversity of the surrounding world. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 21, 88–95. DOI: 10.15826/umpa.2017.01.008
13. Starshinova, T.A. (2013). Pedagogical integration as a systemic phenomenon. *Vestnik Kazanskogo technologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kazan Technological University], 16, 234–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-integratsiya-kak-sistemnoe-yavlenie> (access date: 09.22.2024).
14. Sysoev, V.P. (2020). Stages of development of educational materials for subject-language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika I mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication], 3, 169–178.
15. Chuchalin, A.I., Tayurskaya, M.S., & Muratova, E.A. (2014). Stakeholders' assessment of learning outcomes in the quality assurance system of educational programs. *Vysshiee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 10, 26–35.
16. Harmer, J. (2000). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
17. Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing. https://www.academia.edu/81164235/CLIL_in_Spain_Implementation_Results_and_Teacher_Training (access date: 09.23.2024).

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКОДОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Шустрова (Екатеринбург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются и формулируются этапы разработки познавательно-исследовательских задач, способствующих формированию и развитию профессиональных компетенций студентов в процессе освоения программ высшего профессионального иноязычного образования. Действия разработчика в этой ситуации зависят от его умения работать со сложными семиотическими системами, т.н. полимодальными, или мультимодальными, текстами, и использования компьютерных технологий.

Цель статьи – описать этапы и возможные действия разработчика при введении в образовательный процесс поликодовых текстов, а также представить результаты экспериментальной работы на профилирующих отделениях иноязычной подготовки.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных специалистов по проблемам профессионального образования и экспериментальные методики, связанные с внедрением положений современной лингводидактики и лингвистики в образовательный процесс в вузах. В качестве основных лингводидактических подходов в исследовании используются проблемный и системный подходы.

Результаты исследования. В соответствии с принятыми в лингводидактике этапами работы с текстом предложены варианты шагов разработчика, примеры проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач, построенных с учетом особенностей полимодальных текстов на английском языке. Также описан опыт внедрения в образовательный процесс вузов.

Заключение. Предложенная в статье авторская концепция формирования поликодовой компетенции на основе проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач может быть реализована как в базовой, так и в вариативной части современной иноязычной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: поликодовая компетенция, поликодовый текст, профессиональное образование, преподаватель иностранных языков, обучение иностранным языкам в вузе.

Шустрова Елизавета Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); Scopus Author ID: 57196369801; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-5264>; e-mail: shustrovaev2@bk.ru

Постановка проблемы. В рамках данной статьи мы обратимся к проблеме использования поликодовых текстов в отечественном профессиональном иноязычном образовании и предложим этапы разработки познавательно-исследовательских задач. Мы считаем, что такие виды учебной деятельности способны совместить в себе потенциал

для развития профессиональных компетенций, связанных непосредственно с осуществлением разных типов коммуникации на иностранном языке, репродуктивных навыков и навыков интеракции, а также служить основой для формирования отдельных исследовательских компетенций обучающихся. Одновременно такие задачи формируют и развивают у студентов

способность осуществлять функции медиатора, транслируя смыслы одной лингвокультуры в преобразованных и переосмысленных кодах другой лингвокультуры. Последнее требует не только традиционных переводческих решений, а более сложных преобразований, учитывающих особенности невербального компонента, играющего все большую роль в современной коммуникации и, что особенно важно, манипулировании сознанием через подачу информации. Также мы предложим алгоритмы для действий разработчика такого содержания.

Цель статьи – показать особенности и этапы разработки познавательно-исследовательских задач на основе сложных семиотических систем с учетом действующих образовательных стандартов и карт компетенций педагога. В качестве конкретного предмета исследования выступает процесс подготовки в системе российского профессионального иноязычного образования.

Основная проблема в этой связи, на наш взгляд, продиктована пониманием в профессиональном сообществе необходимости изменения способов подачи материала, интеракции и, как следствие, педагогических технологий (ср. [Майер, Селезнева, 2024; Реморенко, Савенков, Романова, 2024; Титова, Староверова, 2023; Frau-Meigs, et al., 2020; Zainuddin, 2023]). Это приводит к необходимости разработки новых карт компетенций и новых требований к системе их формирования и оценивания (ср., например [Исследователь XXI века..., 2018; Сафонова, 2021; 2023; Bennett et al., 2020; Faramarzi et al., 2021; Jung, 2021; Marden, Herrington, 2022]). За рубежом также отмечается подобный процесс, затронувший всю образовательную систему. Так, Л. Киппер и Д. Самтер отмечают необходимость формирования компетенций, отвечающих за оценку и трактовку информации, в том числе построенной на стереотипных представлениях [Kipper et al., 2021; Sumter et al., 2021].

В статье представлено теоретико-экспериментальное исследование применения поликодового текста в процессе преподавания в высшей школе, основную *методологию* исследования составляют проблемный и системный подходы.

Обзор научной литературы. Анализируя публикации последних лет, посвященные проблемам изменения средств обучения и, как следствие, развитию новых компетенций, можно отметить, что авторы, с одной стороны, стараются дать объективную оценку сложившейся ситуации. Например, значительная доля публикаций связана с анализом постковидных изменений в системе российского образования, приведших к необходимости опоры на все большее число дистанционных, компьютерных, информационных технологий и ресурсов [Абдуллаева, Аверченко, Александрова и др., 2023; Геворкян, Савенков, 2023; Котлярова, 2022; Савенков, 2023; Сысоев, 2023; Faramarzi et al., 2021; Poonpon, 2021]. Авторы описывают проведенные опросы студентов и преподавателей, отмечают положительный и неудачный опыт использования таких технологий. В частности, далеко не все преподаватели готовы активно использовать такие ресурсы в своей практике, поскольку это увеличивает усталость и трудозатраты (ср. [Дождиков, 2020; Головчин, 2021; Некрасова, Быкова, 2024; Исаева, 2021; Lawrence et al., 2020; Twillert et al. 2020]). Другая волна обсуждения и разработок была продиктована появлением Chat GPT и развитием технологий чат-ботов [Сысоев, Филатов, 2023; Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023]. Авторы анализируют собственные чат-боты, например чат-бот, остроумно названный разработчиками «аспирант К.Д. Ушинского», который позволяет иначе взглянуть на материал дисциплин по педагогике и истории педагогических учений [Реморенко, Савенков, Романова, 2024]. В отношении иностранных языков вышел ряд статей научной группы под руководством П.В. Сысоева. Авторы исследовали возможности улучшения навыков коммуникации на иностранном языке у разных групп студентов и сделали выводы о достоинствах и ограничениях данных систем [Сысоев, Филатов, 2023; Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023, с. 46–59]. Разработки на основе моделирования информационного иноязычного учебного пространства на базе МГУ много лет активно внедряются С.В. Титовой (ср. [Титова, 2022; 2023]). В частности, это связано с применением технологий образовательного веб-квеста.

С другой стороны, отмечая определенные сложности, связанные с использованием таких систем, авторы приходят к выводу, что сейчас происходит становление нового типа педагогической и образовательной культуры [Ахренова, Зарипов, 2023; Исаева, 2021, с. 80–96], основанной на таких явлениях, как креолизованный текст, мультимодальность коммуникации и поликодовый характер подачи и восприятия информации, в том числе и образовательной. Работы З. Норрис [Norris, 2004] позволили исследователям предположить, что в любой коммуникации доминирует мультимодальность, или поликодовость, и это продиктовано самой природой нашей коммуникации (ср., например [Liaw, Chen, 2023]).

Н.А. Ахренова и Р.И. Зарипов отмечают изменения в способах трансляции информации в пользу «многослойной структуры коммуникативной среды, включающей, кроме языковых единиц, различные звуковые эффекты и визуальные образы» [Ахренова, Зарипов, 2023, с. 428–429]. Они также отмечают, что многоканальная и многомерная природа поликодовых текстов способна обеспечить более эффективное информационно-психологическое воздействие. Авторы также справедливо говорят, что это приводит к изменениям в анализе основной и дополнительной семантики и требует учета когнитивно-дискурсивных факторов [Ахренова, Зарипов, 2023].

Одновременно с этим авторы фиксируют довольно декларативный подход, когда речь идет о реальном применении поликодовых систем в образовании, в частности профессиональном. Так, И.Н. Бойченко отмечает, что нередко при описании учебных технологий виртуальной реальности в большей мере фокус смещается в сторону теоретического обоснования, нежели результатов опытно-экспериментального исследования. Анализируя проблему применения таких технологий, автор отмечает, что в отношении иностранного языка они находят более широкое применение [Бойченко, 2024]. В частности, подобные сложности в отношении содержания технологического образования

подробно описаны Г.Н. Некрасовой и Е.Л. Быковой [Некрасова, Быкова, 2024]. В отношении иноязычного образования такое широкое внедрение поликодовых систем в образовательный процесс, на наш взгляд, вполне объяснимо и связано с маркетинговой политикой англоязычных стран, в первую очередь США. Все чаще встречаются публикации, свидетельствующие о том, что появление педагогических технологий часто просто декларируется, а на самом деле это сводится только к продвижению того или иного продукта [Сафонова, 2024; Lawrence et al., 2020; Twillert et al., 2020].

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что для работы с такими семиотическими системами нужно формирование т.н. поликодовой компетенции и у обучающихся, и у преподавательского состава.

Результаты исследования. Сложность формирования проблемно ориентированной среды в профессиональном иноязычном образовании и необходимость учета новых технологий при работе с таким сложным образованием, как поликодовый текст, приводят к следующей проблеме. Преподавателю, конструирующему задания на основе поликодового текста, нередко сложно одновременно учесть лингвокультурную специфику вербальной, визуальной и иных поликодовых составляющих, сделать задания творческими, с одной стороны, и при этом не утратить лингводидактический аспект – с другой. В этом случае нужна опора на повторяющиеся алгоритмы, которые будут создавать преимущество учебных действий и в то же время позволят работать с различным языковым материалом. В рамках данной статьи мы предлагаем свой опыт разработки таких проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач, успешно апробированных в процессе преподавания дисциплин предметной подготовки в различных вузах Екатеринбурга.

При работе с поликодовыми текстами статичного и динамичного типа мы предлагаем исходить из положения о том, что изначально это именно тексты. Это принципиальное замечание, потому что это сразу снимает проблему

определения этих единиц и позволяет успешно применить по отношению к таким образованиям хорошо разработанные в лингводидактике принципы и этапы работы с текстом. Так, традиционно принято (ср., например [Майер, Селезнева, 2024]) выделять предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы работы. В данной статье мы остановимся на действиях разработчика и возможных заданиях и задачах применительно к уровню бакалавриата. Тем не менее похожие алгоритмы легко применимы на уровне специалитета и иноязычной магистратуры при условии того, что иноязычная лингвистическая и коммуникативно-прагматическая компетенции студентов сформированы не ниже уровня B2+.

Итак, на предтекстовом этапе разработчику предстоит определить те языковые и культурные феномены, которые станут ядром при дальнейшем развитии лингвистической и коммуникативно-прагматической компетенций, а также формировании поликодовой компетенции обучающихся. В этом случае мы рекомендуем обратить особое внимание на сферы-источники и сферы-мишени концептуальных метафорических моделей, характерные для изучаемой лингвокультуры. Сами модели могут носить универсальный характер (например, Бог – это Свет, Жизнь – это Путь), но конкретное языковое и текстовое наполнение может отличаться, создавая возможности для дополнительных ассоциативных связей, изменения прагматики. В английском языке этому дополнительно способствуют широко развитые конверсия, омонимия разных типов и полисемантизм, менее характерные для русского языка в силу доминирования в нем черт синтетизма. Также интересный материал можно получить при анализе лингвокультурной стереотипичности, прецедентности, символизма, тесно связанных с историей страны и лингвокультурой и в силу этого не всегда поддающихся быстрому декодированию.

Подбирая материал, разработчику стоит начать с традиционного текстового, который снимет трудности при восприятии более сложных семиотических систем. При этом материал

должен отбираться с учетом присутствия в нем наиболее частотных элементов, например структуры сюжета, типичных персонажей, прозрачных тема-рематических связей, различных точек зрения, линий конфликта. Эти составляющие впоследствии должны стать критерием для отбора поликодового материала и облегчить его восприятие, сразу создать ситуацию успеха при работе с поликодовыми системами. Еще одним критерием должна стать возможность соотнесения материала, предъявляемого в рамках одной дисциплины, с другими дисциплинами, в первую очередь профессиональной иноязычной подготовки. Так, удобно выстраивать межпредметные связи в рамках курсов как практической, так и теоретической направленности, показывать взаимосвязь одних и тех же явлений в лексикологии, теоретической грамматике, истории языка, анализе текста разных типов. Безусловно, перед отбором материала разработчику стоит определиться не только с конкретными явлениями, которые он хочет проиллюстрировать, но и с педагогическими технологиями, которые будут в дальнейшем применяться для введения и закрепления материала.

На данном этапе должны доминировать проблемно-поисковые задания и задачи на узнавание и первичное декодирование элементов анализируемого материала сначала на вербальном и только потом на поликодовом уровне. Начинать лучше с поликодового текста статичного типа, поскольку в нем одновременно присутствует меньшее число семиотических кодов. Тексты, с одной стороны, не должны содержать слишком много индивидуально-авторского символизма, а с другой – не быть слишком прямолинейными, с однозначным прочтением. Стоит избегать тем, способных вызвать неоднозначные трактовки этического, гендерного, национально-культурного характера, особенно при работе с современным англоязычным материалом.

Переходя к текстовому этапу, разработчику нужно подобрать такой поликодовый материал, который содержал бы большее количество

уже закрепленных в сознании студентов образных связей и требовал бы более тщательной интерпретации увиденного. При этом сложности должны сниматься через проблемно-поисковые задания, предполагающие работу с разными источниками информации, включая словари разных типов, корпуса, конкордансы. Проблемно-исследовательские задачи на этом этапе могут включать поиск и углубленный анализ фактологических данных, позволяющих интерпретировать поликодовый текст с позиции авторского голоса и отдельных персонажей с учетом реально происходивших событий, которые способствовали формированию общего замысла, образных линий, сюжетных взаимозависимостей. Также можно предложить проблемно-исследовательские задачи, связанные с интерпретацией лингвокультурной специфики и прагматического потенциала текста, его аксиологических составляющих. Особенности манипулятивного влияния, присущие поликодовым текстам политической, массмедийной и рекламной направленности, могут стать еще одним объектом интерпретации.

Коммуникационные виды деятельности на иностранном языке должны начинаться с преобладания развития навыков рецепции и интеракции. Но поскольку в список современных профессиональных компетенций вводится медиация, она тоже должна найти отражение в предлагаемых заданиях. Лучше это сделать на этапе перехода от текстового к послетекстовому уровню и закрепить навыки медиации уже на послетекстовых заданиях и задачах. Другой аспект, который нужно принять во внимание разработчику на данном этапе работы с поликодовым текстом, продиктован необходимостью учета проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Для этого изученный материал должен использоваться при организации дискуссий, дебатов, конкурсов, тренировочных сессий устного перевода (сначала последовательного) в условиях, приближенных к реальным. Полезными становятся и проблемные задачи, имитирующие экскурсионные туры с сопровождением

на иностранном языке и переводом. В этом случае задачи предполагают уход от или, напротив, намеренное создание стереотипов, элементов идеологического кодирования, аксиологических ценностей и манипулятивного потенциала блендовых разновидностей поликодового текста. Другое направление связано с творческими видами задач, когда студентам предлагается самостоятельно создать поликодовые тексты разных типов с опорой на конкретный теоретический материал, например гипотезу оппозиций или концептуальное метафорическое моделирование. Конкретные формулировки инструкций могут варьироваться в зависимости от дисциплины, материала, особенностей темы, готовности группы.

Отдельное направление работы послетекстового этапа составляют выступления обучающихся на научных конференциях, участие в конкурсах научных работ (ср. «Научный Олимп» в Свердловской области), ведение публикационной активности. Это тоже проблемно-исследовательские задачи, пошаговость исполнения которых зависит во многом от преподавателя, руководящего конкретным проектом. В этом случае проблемно-исследовательские задачи, как правило, предполагают комплексный анализ разных типов, построенный на материале элементов конкретного исследования, в том числе и поликодовых. В качестве таких задач могут выступать сбор и последующая обработка экспериментальных данных, включая психолингвистические и когнитивно-дискурсивные эксперименты.

Данные виды проблемно-исследовательских и познавательно-исследовательских задач были апробированы в ходе очередного этапа нашего многолетнего эксперимента. В этот раз в фокус-группу были включены студенты третьего курса балавриата и первого курса магистратуры отделений профессиональной иноязычной подготовки Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского федерального университета Екатеринбурга. Фокус-группу составили 20 молодых людей и 68 девушек и женщин

в возрасте 20–32 лет. Результаты в течение учебного года (2023/24) показали, что у 100 % бакалавров и магистрантов, участвовавших в эксперименте, на основе заданий и задач, подобных предложенным выше, была сформирована поликодовая компетенция, что позволило им успешно справляться с анализом сложных семиотических систем разных типов. При этом у 97 % обучающихся значительно улучшились навыки анализа символической составляющей. 98,4 % респондентов продемонстрировали высокий уровень анализа концептуальных метафорических моделей и концептуальных оппозиций, присущих поликодовым текстам

на английском языке. Некоторое затруднение было связано с анализом семиотики цвета, отдельных интоном и кинестетических компонентов. Тем не менее и эти параметры были зафиксированы на высоком уровне после контрольного среза у 74 % обучающихся при том, что данные входного контроля показывали узнаваемость гораздо более простых элементов подобного типа на уровне 12 %. Для обработки и оформления статистических данных использовалась программа Statistic Package for the Social Sciences (SPSS Statistics)¹. Статистические данные отдельных результатов эксперимента приведены ниже (рис.).

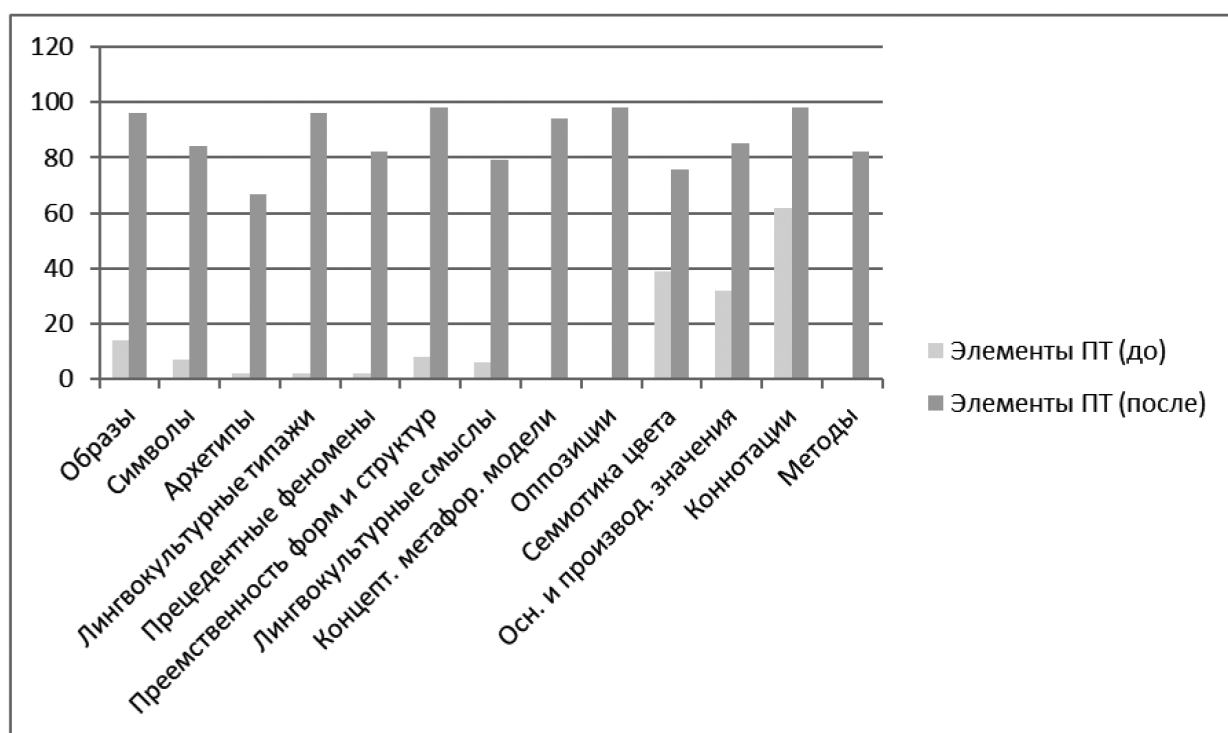


Рис. Схема статистической обработки результатов эксперимента
 Fig. Scheme of statistical processing of experimental results

Закключение. Внедрение в образовательный процесс значительной доли поликодовых текстов должно соответствовать традиционным этапам работы с традиционным текстом, сформулированным в лингводидактике. Также предъявление поликодового материала должно соотноситься не только с одной конкретной дисциплиной, а в идеале быть направлено на формирование межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки. В процессе использования

поликодовых текстов статика должна предшествовать динамике. При анализе стоит учитывать результаты лингвистических исследований, в том числе аксиологического и когнитивно-дискурсивного плана, которые позволят более эффективно осуществлять анализ и формировать у студентов исследовательские компетенции.

¹ IBM Corp. IBM Statistic Package for the Social Sciences (SPSS). Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp. 2017.

Библиографический список

1. Абдуллаева А.М., Аверченко Е.В., Александрова Т.С. и др. Возможности сочетания естественно-го и искусственного интеллектов в образовательных системах. М.: РИОР, 2023. 232 с.
2. Ахренова Н.А., Зарипов Р.И. Лингвопрагматические характеристики современного поликодового мультимодального медиатекста в контексте информационно-психологического воздействия // Медиалингвистика. 2023. № 10 (4). С. 428–449. DOI: 10.21638/spbu22.2023.401
3. Бойченко И.Н. Теоретические проблемы использования адаптивных технологий виртуальной и дополненной реальности в изучении социально-гуманитарных дисциплин // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2024. № 18 (3). С. 32–45. DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.3.02
4. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Инновационные практики подготовки будущих педагогов в педагогическом университете // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: колл. монография. М.: Экон-Информ, 2023. С. 346–358.
5. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 3. С. 59–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75
6. Дождиков А.В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 12. С. 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
7. Исаева Т.Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96 (дата обращения: 03.11.2024).
8. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования: колл. монография / отв. ред. Е.В. Караваева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с.
9. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2022. № 14 (3). С. 69–82. URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=354141&pubrole; <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-yuzhno-uralskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-obrazovanie-pedagogicheskie-nauki?i=1136311> (дата обращения: 03.11.2024).
10. Майер И.А., Селезнева И.П. Поликодовый текст как средство реализации мультимодального подхода к обучению будущего учителя иностранного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2024. № 2 (68). С. 16–26. URL: <https://www.kspu.ru/page-14666.html> (дата обращения: 03.11.2024).
11. Некрасова Г.Н., Быкова Е.Л. Проблема интерактивного использования учебного видео в условиях обновленного содержания технологического образования // Вестник Вятского государственного университета. 2024. № 1(151). С. 47–59. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.006
12. Реморенко И.М., Савенков А.И., Романова М.А. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2024. № 18 (3). С. 76–90. DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.3.05
13. Савенков А.И. Цифровизация образования как катализатор изменений профессии педагога // Известия Института педагогики и психологии образования. 2023. № 2. С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54045770> (дата обращения: 03.11.2024).
14. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник МГЛУ. Сер.: Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1 (838). С. 151–164. DOI: 10.52070/2500-3488_2021_1_838_151
15. Сафонова В.В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании // Вестник Московского

- университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 1. С. 9–25. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-1
16. Сафонова В.В. Лингвокультурные основы формирования билингвальной риторической и полемической компетенций у студентов магистратуры // Вестник Московского университета. Сер.: 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-1
 17. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
 18. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72
 19. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспектива предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Сер.: 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46–59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3
 20. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 133–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149
 21. Титова С.В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 2. С. 302–316. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316
 22. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Сер.: 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 25–45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2
 23. Bennett, P., McDougall, J., & Potter, J. (2020). *The Uses of Media Literacy*. Routledge.
 24. Faramarzi, S., Tabrizi, H.H., & Chalak, A. (2021). Vodcasting tasks in online L2 classes: investigating the potentials and challenges in distance language learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13 (1), 24–43. DOI: 10.1504/ijtel.2021.111589
 25. Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechamann, M., & Poyntz, S. (2020). *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons.
 26. Jung, C.D. (2021). Perceptions of collaborative video projects in the language classroom: A qualitative case study. *International Journal of Instruction*, 14 (4), 301–320. DOI: 10.29333/iji.2021.14418a
 27. Kipper, L.M., Iepsen, S., Dal Forno, A.J., Frozza, R., Furstenau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64, 1–9. DOI: 10.1016/j.techsoc.2020.101454
 28. Lawrence, G., Ahmed, F., Cole, C., & Johnston, K.P. (2020). Not more technology but more effective technology: Examining the state of technology integration in EAP programmes. *Regional Language Centre Journal*, 51 (1), 101–116. DOI: 10.1177/0033688220907199
 29. Liaw, M.-L., & Chen, H.-I. (2023). Guest editorial: Contextualized multimodal language learning. *Educational Technology & Society*, 26 (3), 1–4. DOI: 10.30191/ETS.202307_26(3).0001
 30. Marden, M.P., & Herrington, J. (2022). Asynchronous text-based communication in online communities of foreign language learners: Design principles for practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38 (2), 83–97. DOI: 10.14742/ajet.7370
 31. Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A Methodological framework*. Routledge.

32. Poonpon, K. (2021). Integrating self-generated online projects in an ELT class at a Thai university during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36 (2), 183–203. DOI: 10.21315/apjee2021.36.2.10
33. Sumter, D., de Koning, J., Bakker, C., & Balkenende, R. (2021). Key competencies for design in a circular economy: Exploring gaps in design knowledge and skills for a circular economy. *Sustainability*, 13 (2), 776. DOI: 10.3390/su13020776
34. Twillert, A. van, Kreijns, K., Vermeulen, M., & Evers, A. (2020). Teachers' beliefs to integrate Web 2.0 technology in their pedagogy and their influence on attitude, perceived norms, and perceived behavior control. *International Journal of Educational Research*, Open Available online November 19, 2020. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100014
35. Zainuddin, N. (2023). Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *The Electronic Journal of e-Learning*, 21 (2), 69–79. URL: <http://www.ejel.org> (access date: 03.11.2024).

CREATION OF PROBLEM-BASED TASKS FOR DEVELOPMENT OF MULTIMODAL COMPETENCE IN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING

E.V. Shustrova (Ekaterinburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes and formulates the stages of the development of problem-based tasks that contribute to the formation and development of professional competencies among students in the process of mastering programs of higher professional foreign language education. The developer's actions in this situation depend on their ability to work with complex semiotic systems, so-called polymodal or multimodal texts, and on the use of computer technology.

The purpose of the article is to describe the stages and possible actions of the developer when introducing polycode texts into the educational process, as well as to present the results of experimental work at the departments specializing in foreign language training.

Methodology (materials and methods). The research methodology consists of an analysis and generalization of scientific research works of Russian and foreign specialists on the problems of vocational education and experimental methods related to the introduction of the provisions of modern linguodidactics and linguistics into the educational process in universities. Problem-based and systemic approaches are used as the main linguistic and didactic approaches in the study.

Research results. In accordance with the stages of work with the text accepted in linguodidactics, we propose variants of the developer's steps, examples of problem-search, and problem-research tasks constructed taking into account the features of polymodal texts in English. The experience of introducing universities into the educational process is also described.

Conclusion. We believe that such experience of using problem-based tasks in formation of polycode/multimodal competence should become part of both basic disciplines and supplementary part of university curricula for modern languages departments.

The author's concept of the formation of polycode competence based on problem-search and problem-research tasks proposed in the article can be implemented both in the basic and in the variable part of modern foreign language vocational training.

Keywords: *polycode competence, polycode text, professional training, university teacher of foreign languages, language professional development.*

Shustrova, Elizaveta V. – DSc. (Philology), Professor, Department of English Philology and Professional Communication in Foreign Languages, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia); Scopus Author ID: 57196369801; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-5264>; e-mail: shustrovaev2@bk.ru

References

1. Abdullaeva, A.M., Averchenko, E.V., Aleksandrova, T.S. et al. (2023). *Vozmozhnostie sochetaniya estestvennogo i iskusstvennogo intellektov v obrazovatelnykh sistemakh* [Possibilities of using natural and artificial intelligence in educational systems]. Moscow.
2. Akhrenova, N.A., & Zaripov, R.I. (2023). The linguopragmatic characteristics of modern polycode-multimodal media text in the context of information-psychological influence. *Medialingvistika* [Media Linguistics], 10 (4), 428–449. DOI: 10.21638/spbu22.2023.401
3. Boychenko, I.N. (2024). Theoretical problems of using adaptive technologies of virtual and augmented reality in the study of social and humanitarian disciplines. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i Psikhologiya* [MSPU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology], 18 (3), 32–45. DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.3.02
4. Gevorkyan, E.N., & Savenkov, A.I. (2023). Innovational ways of teaching the would-be teachers in pedagogical university. In: *Innovation processes in university and secondary professional education and vocational self-determination* (pp. 346–358). Moscow.
5. Golovchin, M.A. (2021). Institutional traps of digitalization of Russian higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 30 (3), 59–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75

6. Dozhdikov, A.V. (2020). On-line learning as e-learning: quality and results (critical analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 29 (12), 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
7. Isaeva, T.E. (2021). Higher school teacher's competences and «electronic» pedagogical culture in the post-pandemic world. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 30 (6), 80–96.
8. *Issledovatel XXI veka: formirovaniye kompetentsiy v sisteme visshogo obrazovaniya* [Researcher in 21st century: formation of competences in higher education system] (2018). Moscow.
9. Kotlyarova, I.O. (2022). Artificial intelligence technologies in education. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of South Urals State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], 14 (3), 69–82. URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=354141&pubrole; <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-yuzhno-uralskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-obrazovanie-pedagogicheskiye-nauki?i=1136311> (access date: 03.11.2024).
10. Mayer, I.A., & Selezneva, I.P. (2024). Multimodal text as means of implementing multimodal approach in professional training of a future foreign language teacher. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)], 2 (68), 16–26. URL: <https://www.kspu.ru/page-14666.html> (access date: 03.11.2024).
11. Nekrasova, G.N., & Bykova, E.L. (2024). The problem of interactive use of educational videos in the context of the updated content of technological education. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University], 1 (151), 47–59. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.006
12. Remorenko, I.M., Savenkov, A.I., & Romanova, M.A. (2024). Candidate approaches and methodology of using specialised generative artificial intelligence systems in the study of pedagogy by university students. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i Psikhologiya* [MSPU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology], 18 (3), 76–90. DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.3.05
13. Savenkov, A.I. (2023) Digitalization of education as a catalyst of changes in teaching profession. *Izvestiya Instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya* [Institute of Pedagogy and Psychology of Education Journal], 2, 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54045770> (access date: 03.11.2024).
14. Safonova, V.V. (2021) Language pedagogy reflections on the mediation education of the teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation. *Vestnik MGLU. Seriya Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series: Education and Pedagogical Sciences], 1 (838), 151–164. DOI: 10.52070/2500-3488_2021_1_838_151
15. Safonova, V.V. (2024) Linguodidactic fundamentals of modeling a problem-oriented educational environment in university language education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiyay* [Bulletin of Moscow University. Series: Linguistics and Intercultural Communication Journal], 27(1), 9–25. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-1
16. Safonova, V.V. (2023). Linguocultural framework for developing Master's students' bilingual rhetorical and polemical competences. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiyay* [Bulletin of Moscow University. Series: Linguistics and Intercultural Communication Journal], 3 (26), 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-1
17. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice in using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 32 (10), 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
18. Sysoyev P.V., & Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 28 (1), 66–72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72

19. Sysoyev P.V., Filatov E.M., & Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsyay* [Bulletin of Moscow University. Series: Linguistics and Intercultural Communication Journal], 3 (26), 46–59. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3
20. Titova, S.V. (2022). The map of competencies of a foreign language university teacher in the context of digitalization of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 31 (5), 133–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149
21. Titova, S.V. (2023). Teaching writing in a foreign language in university digital environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 28 (2), 302–316. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316
22. Titova, S.V., & Staroverova, M.V. (2023). The stages of digitalization of language education in the 20th–21st centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsyay* [Bulletin of Moscow University. Series: Linguistics and Intercultural Communication Journal], 3 (26), 25–45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2
23. Bennett, P., McDougall, J., & Potter, J. (2020). *The Uses of Media Literacy*. Routledge.
24. Faramarzi, S., Tabrizi, H.H., & Chalak, A. (2021). Vodcasting tasks in online L2 classes: investigating the potentials and challenges in distance language learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13 (1), 24–43. DOI: 10.1504/ijtel.2021.111589
25. Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechamann, M., & Poyntz, S. (2020). *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons.
26. Jung, C.D. (2021). Perceptions of collaborative video projects in the language classroom: A qualitative case study. *International Journal of Instruction*, 14 (4), 301–320. DOI: 10.29333/iji.2021.14418a
27. Kipper, L.M., Iepsen, S., Dal Forno, A.J., Frozza, R., Furstenuau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64, 1–9. DOI: 10.1016/j.techsoc.2020.101454
28. Lawrence, G., Ahmed, F., Cole, C., & Johnston, K.P. (2020). Not more technology but more effective technology: Examining the state of technology integration in EAP programmes. *Regional Language Centre Journal*, 51 (1), 101–116. DOI: 10.1177/0033688220907199
29. Liaw, M.-L., & Chen, H.-I. (2023). Guest editorial: Contextualized multimodal language learning. *Educational Technology & Society*, 26 (3), 1–4. DOI: 10.30191/ETS.202307_26(3).0001
30. Marden, M.P., & Herrington, J. (2022). Asynchronous text-based communication in online communities of foreign language learners: Design principles for practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38 (2), 83–97. DOI: 10.14742/ajet.7370
31. Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A Methodological framework*. Routledge.
32. Poonpon, K. (2021). Integrating self-generated online projects in an ELT class at a Thai university during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36(2), 183–203. DOI: 10.21315/apjee2021.36.2.10
33. Sumter, D., de Koning, J., Bakker, C., & Balkenende, R. (2021). Key competencies for design in a circular economy: Exploring gaps in design knowledge and skills for a circular economy. *Sustainability*, 13 (2), 776. DOI: 10.3390/su13020776
34. Twillert, A. van, Kreijns, K., Vermeulen, M., & Evers, A. (2020). Teachers' beliefs to integrate Web 2.0 technology in their pedagogy and their influence on attitude, perceived norms, and perceived behavior control. *International Journal of Educational Research*, Open Available online November 19, 2020. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100014
35. Zainuddin, N. (2023). Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *The Electronic Journal of e-Learning*, 21 (2), 69–79. URL: <http://www.ejel.org>

УДК 796.325

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИКИ ПРИЕМА МЯЧА СВЕРХУ В ВОЛЕЙБОЛЕ У ДЕТЕЙ 12–15 ЛЕТ

Н.В. Канаушкин (Красноярск, Россия)

Д.А. Завьялов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируется техника приема мяча в современном волейболе. Качественная «доводка» мяча позволяет снизить риск нападения со стороны соперника, используя технику правильного приема, после чего можно сделать идеальный пас для нападающего, готовящегося к прямому удару.

Цель статьи – выявление применения пространственной ориентировки и повышение уровня технической подготовленности волейболистов среднего школьного возраста на тренировках.

Методология и методы исследования включают в себя анализ научно-методической литературы, беседы с тренерами и анкетный опрос детей, занимающихся волейболом, раскрывающие основные принципы техники приема мяча сверху, факторы, влияющие на эффективность приема мяча у данной возрастной группы, на выявление основных проблем и ошибок в технике приема мяча у детей 12–15 лет.

Исследование проводилось с сентября по декабрь 2023 г., в нем приняли участие волейболисты (64 %) и волейболистки (36 %) в возрасте от 12 до 15 лет. Всего 100 человек из городов России и Казахстана. В анкетировании принимали участие волейболисты возрастной категории от 12 до 15 лет.

Результаты исследования. В результате опроса среди волейболистов разных возрастных категорий (преимущественно 14 лет) были выявлены важные аспекты, требующие внимания в тренировочном процессе. Большинство участников (65 %) занимаются в группе спортивной специализации, однако у них наблюдается недостаток времени на отработку важных технических приемов, таких как прием сверху (49 %). Это говорит о необходимости уделить большее внимание приему мяча сверху. Также отмечается, что тренеры недостаточно следят за мнением игроков, что может негативно сказаться на командной атмосфере и безопасности. Наиболее часто отрабатываемыми приемами являются подача (37 %) и передача мяча (12 %). Важно обратить внимание на эти аспекты для повышения результативности тренировочного процесса.

Заключение. Полученные результаты исследования позволяют констатировать следующее. Прием мяча является ключевым элементом волейбольной игры, особенно прием мяча сверху, который считается наиболее важным для респондентов. Однако на тренировках ему уделяется недостаточное внимание. Это несоответствие может негативно сказаться на подготовке игроков. Оптимизация тренировочного процесса с учетом всех аспектов приема мяча позволит значительно повысить уровень мастерства спортсменов и их готовности к высоким требованиям игры.

Ключевые слова: волейбол, верхний прием мяча, пространственная ориентировка, технические элементы волейбола.

Канаушкин Николай Васильевич – аспирант института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1275-9598>; e-mail: kolyasuper98@mail.ru

Завьялов Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5184-1272>; e-mail: biopedagog@yandex.ru

Постановка проблемы. В статье рассматривается ценность приема мяча в современном волейболе. Имея хорошую «доводку» мяча, команда может минимизировать опасность атаки противника, выполнив

грамотный прием и направив идеальным точным пасом нападающего на прямой удар.

Цель статьи заключается в анализе использования пространственной ориентировки и выявлении недостатков в технической под-

готовленности волейболистов, обучающихся в среднем звене школы, в процессе тренировок. В рамках исследования рассмотрены аспекты, связанные с приемом мяча сверху в волейболе, навыки внутреннего взаимодействия в коллективе. Также проведен анализ наиболее востребованных элементов на тренировках. Результаты исследования могут быть полезны для тренеров и педагогов, помогут улучшить процесс подготовки спортсменов.

Методология и методы исследования. В работе методы исследования направлены на изучение техники приема мяча сверху в волейболе в группе 12–15 лет. Основная задача исследования – выявить проблемы и ошибки в технике приема мяча у детей указанной возрастной группы, а также факторы, влияющие на эффективность выполнения данного элемента игры. Методы исследования, направленные на сбор и анализ данных, помогают понять, как дети в возрасте 12–15 лет осваивают технику приема мяча, какие трудности они испытывают и какие аспекты требуют дополнительного внимания в процессе тренировки.

1. Анализ научно-методических материалов. Систематизированы текущие знания о технике приема мяча и выделены основные принципы, которые могут быть применены к обучению детей. Принципы реализации: изучение литературы, изучение методик обучения волейболу, анализ рекомендаций известных тренеров и педагогов, а также научных исследований. Это позволило создать теоретическую основу для дальнейшего анализа.

2. Беседы с тренерами: получение информации о практическом опыте тренеров в обучении детей технике приема мяча, а также о проблемах взаимодействия. Принципы реализации: проведение структурированного интервью, в ходе которого тренеры могут поделиться своими наблюдениями и рекомендациями. Вопросы касались периодических ошибок, типичных проблем в технике, а также методов, которые они используют для их исправления.

3. Анкетирование детей: проанализировано мнение детей, касающееся техники приема

мяча, а также степени их внимания в процессе обучения. Принципы реализации: разработка анкет, включающих как закрытые, так и открытые вопросы, что позволило детям высказать мнение относительно тренировочного процесса в целом и отработки техники приема мяча в частности, а также указать, какие аспекты своей подготовки они хотели бы улучшить.

Методология исследования строилась на комплексном подходе, который включал теоретические и практические аспекты.

Обзор научной литературы. Волейбол можно считать одним из самых популярных и зрелищных видов физической активности. Однако с точки зрения двигательной структуры и необходимых качеств, особенно на высоком уровне, волейбол является одним из самых требовательных видов спорта [Ajayati, 2017; Gregory, Harper, 2023]. Среди экспертов распространены фразы о том, что волейбол сам по себе прост, однако обучение ему и тренировка представляют трудности [Рузметов, 2021]. Особенно важен начальный этап обучения, на котором формируется базовая визуальная и техническая подготовка, а также личностная мотивация игрока, которая существенно влияет на его дальнейший путь в спортивной карьере и жизни [Ананьева, 2022; Mennen, Janssen, 2022].

Волейбол широко распространен и популярен как среди школьников, так и среди студентов и взрослых [Марков, 2013; Morbée et al., 2024]. Эта игра дает возможность задействовать все группы мышц, внутренних органов и функциональных систем, благодаря которым развиваются навыки и умения [Коробова и др., 2022; Митусова, 2021]. В результате значительно повышаются выносливость, ловкость и точность движений игроков. Простота и ясность правил, а также возможность расширить спектр физических качеств показывают, что игра становится популярной среди людей разных возрастных групп [Альтувайни, Кудрявцев, 2019].

Среди многих технических приемов игры в волейбол важное место отводится приему мяча сверху двумя руками. От точности этого приема напрямую зависит возможность связующего

сделать хорошую передачу для нападающего, что может привести к успешности игрового момента или всего матча [Кариев, 2021]. Поэтому совершенствование этого важного технического элемента на тренировках является приоритетной задачей [Zaki, 2024]. На сегодняшний день проблема приема мяча сверху является актуальной как среди юношеских команд, так и среди игроков сборной команды России по волейболу. При этом процент приема мяча значительно снизился, что связано с тенденцией «умного волейбола» [Завьялов, Канаушкин, 2022]. Происходит переход от силовой подачи к планирующей, при этом атакующий удар заменяется «скидкой» мяча. В этом отношении на первый план выходит важность верхнего приема мяча. Довольно сложно принимать планирующую подачу нижним приемом, но это не проблема, если техника приема мяча сверху хорошо отработана [Завьялов, Канаушкин, 2021].

Результаты исследования. Анкетирование – письменный опрос испытуемых, более продуктивный и эффективный способ опроса, при этом удобный в обработке информации [Кужугет, Трусей, Адольф, 2022; Новиков, 2019; Раренко, 2021]. Среди опрошенных нами респондентов большинство (39 %) представляют возрастную категорию 14 лет. За ней следуют категории 15 (23 %), 13 (21 %) и 12 лет (17 %). Эти данные указывают на широкий охват возрастных групп, что предоставляет отличную возможность выявить ключевые факторы, влияющие на проблемы в технике волейбола. Важно обратить внимание на указанные категории, чтобы определить наиболее значимые аспекты и улучшить тренировочные программы и методики в этой области. Все спортсмены разного класса: 65 % – нет разряда, 13 % – 2-й юношеский разряд, 5 % – 1-й юношеский разряд, 17 % – 3-й юношеский разряд.

Согласно результатам анкетирования, более половины участников (65 %) занимаются в группе спортивной специализации, при этом 25 % занимаются в спортивной группе начальной подготовки, а 10 % занимаются в группе совершенствования спортивного мастерства.

В современном волейболе игроки должны быть универсальны, иметь высокий уровень действий как в атаке, так и в защите, в связи с чем предъявляются серьезные требования к их скоростно-силовой и технической подготовке. Частое выполнение разнообразных технических приемов и продолжительных игр требует от волейболистов особой выносливости. Эти факторы подчеркивают необходимость интенсивных тренировок, направленных на развитие различных физических навыков и умений для достижения успеха в современном волейболе.

Согласно данным опроса, наиболее востребованным и требующим большого внимания на тренировках является прием мяча сверху, так считают 49 % респондентов. Вторым по значимости оказался нападающий удар, этот вариант выбрали 18 % участников. 15 % опрошенных отметили недостаточное внимание на тренировке к отработке блокирования, и еще 15 % респондентов все устраивает.

Можно отметить, что в процессе тренировки тренеры не всегда учитывают мнение игроков, что может негативно сказаться на отношениях внутри команды и ее игровой безопасности. Существует проблема внутреннего взаимодействия в коллективе, которая зависит как от тренера, так и от самих игроков. Тренер выполняет роль наставника, устанавливает моральные критерии перед игрой и поддерживает ее тонус на протяжении всего матча.

Далее мы выявили, какой технический прием отработывается на тренировке чаще всего. 37 % опрошенных считают, что это подача мяча, 34 % выделяют прием мяча. Передача мяча отмечена наименьшим количеством респондентов – 12 %.

Прием мяча в волейболе представляет собой ключевой элемент игрового процесса, где команда вынуждена принять мяч на своей площадке после подачи соперника. Успешный прием открывает возможность для контратаки. В случае неудачного приема, когда мяч касается напольного покрытия, команда-соперник зарабатывает ценные очки. Тренеры уделяют особое внимание обучению технике приема

мяча, поскольку уровень владения этим навыком влияет на общий уровень и качество игры. Поэтому достижение высокого профессиональ-

ного уровня в волейболе требует тщательной, детальной подготовки и совершенствования техники приема мяча.



Рис. 1. Соотношение времени на обучение приема мяча сверху и снизу на тренировках
 Fig. 1. The ratio of time for teaching overarm and underhand reception during trainings

По данным 84 % опрошенных участников, в тренировочном процессе обычно используется изучение приема мяча снизу, в то время как лишь 16 % утверждают, что в основном изучается техника приема мяча сверху. Из рис. 1 видно, что на обучение технике приема мяча сверху выделяется катастрофически мало времени, что в современных условиях является неприемлемым. Это создает еще одну проблему, связанную с формированием грамотной техники приема мяча. Важно учитывать данный аспект для создания более сбалансированного и эффективного тренировочного процесса.

Для большинства респондентов – 68 % – наиболее важным техническим действием в настоящее время является прием мяча, а 16 % опрошенных считают приоритетным нападающий удар.

В волейболе термин «пространственная ориентировка» означает умение игрока определять свое местоположение на игровом поле относительно соперников, партнеров и других элементов поля наблюдения. Она включает в себя не только понимание текущих положений игрока, но и возможность предвидеть движения соперников и выбор настроек положения

для выполнения игровых действий. Пространственная ориентировка является неотъемлемой частью успешной игры в волейбол. Она влияет на все аспекты – от техники до тактики. Развивая эту способность, игроки могут значительно повысить свою эффективность на площадке, улучшить взаимодействие с командой и в конечном итоге добиться лучших результатов.

78 % респондентов отмечают, что на их тренировке не уделяется время на развитие пространственной ориентировки, 21 % считают, что уделяется 10–15 минут, 1 % – 20–30 минут (рис. 2). Из рис. 2 мы видим, что, к сожалению, тренеры практически не применяют упражнения для улучшения пространственной ориентировки для роста мастерства спортсменов. В целом развитие пространственной ориентировки в волейболе играет ключевую роль в повышении эффективности игрока, его приема и способности принимать правильные решения в динамичной игре.

Также мы выявили причины, влияющие, по мнению респондентов, на построение тренировок без учета пространственной ориентировки. 38 % опрошенных говорят о том, что тренер не видит в этом необходимости: он считает, что



Рис. 2. Построение тренировки с применением пространственной ориентировки

Fig. 2. Training planning using spatial orientation

должны быть развиты «другие качества». 27 % отмечают, что нет потребности в таких тренировках, 19 % говорят о том, что не получается организовать тренировку с учетом пространственной ориентировки.

Игра в волейбол представляет собой взаимодействие с мячом, при котором соблюдение основных правил, таких как избегание длительного удержания мяча в руках, предотвращение его касания пола или пересечения боковой линии, является ключевым. Используются различные техники приема и передачи мяча, чтобы доставить мяч нужному игроку в нужное место площадки. Чем точнее мяч будет передан атакующему игроку или в соответствующую зону, тем выше вероятность успешного завершения игры.

Заключение. Таким образом, исследование направлено на глубокое понимание проблем и разработку рекомендаций для повышения качества техники приема мяча у детей 12–15 лет, занимающихся волейболом, что, в свою очередь, должно обеспечить повышение их игровых навыков и эффективности выступления на соревнованиях.

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Прием мяча является важной частью игрового процесса, который напрямую влияет на успешность применения нападающего удара

и возможность контратак, поэтому необходимо уделять данному элементу пристальное внимание в тренировочном процессе.

2. Большинство респондентов нашли прием мяча сверху как наиболее эффективный элемент. Это указывает на необходимость его более тщательной отработки на тренировках, так как он может стать решающим в игровых условиях.

3. Тренеры и спортсмены часто уделяют внимание подаче и приему мяча снизу, в то время как прием мяча сверху остается недооцененным. Это является пробелом в подготовке игроков и требует пересмотра спортивных программ.

4. Если в тренировочном процессе будет учитываться и применяться пространственная ориентировка, то это позволит оптимально и качественно подготовить игроков, которые впоследствии будут на высочайшем уровне владеть навыками и умениями на площадке.

Итоги исследования позволяют предложить следующие рекомендации:

– тренировочные занятия должны включать больше упражнений, направленных на развитие навыков приема мяча сверху, чтобы игроки могли уверенно выполнять этот элемент в игре;

– необходимо включение в процесс тренировки различных игровых ситуаций, которые помогают игрокам адаптироваться к различным стилям подачи мяча соперником;

– важно регулярно производить оценку приема мяча, использовать анализ видеозаписей соревнований для выявления ошибок и их устранения;

– знать уровень подготовки каждого игрока и корректировать его слабые стороны подготовки, чтобы обеспечить комплексный подход к развитию его навыков.

Библиографический список

1. Альтувайни А.Х., Кудрявцев М.Д. Особенности развития физических качеств на занятиях по волейболу у студентов высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 12–15. URL: <https://research.sfu-kras.ru/publications/publication/37003447> (дата обращения: 12.08.2024).
2. Ананьева И.В. Методика развития ловкости в волейболе // Аллея науки. 2022. Т. 1, № 3 (66). С. 680–684. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48661180> (дата обращения: 13.08.2024).
3. Завьялов Д.А., Канаушкин Н.В. Выявление особенностей технической подготовки волейболистов 12–15 лет // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития: матер. XI Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 01 июня 2021 г. / Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2021. С. 240–242. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47144074> (дата обращения: 26.08.2024).
4. Завьялов Д.А., Канаушкин Н.В. Повышение результативности приема мяча сверху волейболистами 12–15 лет // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: матер. всеросс. науч.-практ. конф., посвящ. памяти мастера спорта СССР по самбо и дзюдо, заслуженного тренера РСФСР полковника милиции Э.В. Агафонова, Красноярск, 21 мая 2022 г. / редколл.: Е.В. Панов, В.М. Дворкин. Красноярск: Сиб. юрид. ин-т Мин. внутр. дел Российской Федерации, 2022. С. 188–190. DOI: 10.51980/2022_12_188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49381747> (дата обращения: 26.08.2024).
5. Кариев Ш.Х. Основные технические приемы волейболистов // Вестник Военного института Министерства обороны. Серия политических, военных и общественных наук. 2021. № 4 (30). С. 171–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47835171> (дата обращения: 14.08.2024).
6. Коробова Е.В. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов // Шаг в науку: сб. ст. по матер. V науч.-практ. конф. молодых ученых (III Всероссийской), Москва, 17 декабря 2021 г. М.: Медиагруппа «ХАК», 2022. С. 148-154. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47590367>
7. Кужугет А.А., Трусей И.В., Адольф В.А. Количественная и качественная обработка данных в педагогических исследованиях сферы физической культуры, спорта и здоровья / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 174 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49766427> (дата обращения: 26.08.2024).
8. Марков К.К. Техника современного волейбола / Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2013. 247 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25511581> (дата обращения: 22.07.2024).
9. Митусова Е.Д. Техничко-тактическая подготовка юных волейболистов // Место и роль физической культуры в современном обществе: матер. V Всеросс. науч.-практ. конф., Севастополь, 26–29 мая 2021 г. / Министерство науки и образования РФ, Севастопольский государственный университет. Севастополь: Интерактивные технологии, 2021. С. 153–160. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46320158>
10. Новиков М.Д. Анкетирование как метод исследования // Мир современной науки. 2019. № 4 (56). С. 27–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42328809> (дата обращения: 27.08.2024).

11. Раренко А.А. Инструменты оценки поведения персонала в российских организациях: достоинства и недостатки // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11: Социология. 2021. № 2. С. 135–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46128385> (дата обращения: 27.08.2024).
12. Рузметов М.А. Методика обучения техническим действиям в волейболе студентов МИСиС // Проблемы науки. 2021. № 9 (68). С. 76–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47843035> (дата обращения: 29.07.2024).
13. Ajayati, T. (2017). The learning model of forearm passing in volleyball for junior high school. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 218–223. STKIP Singkawang. URL: <https://www.learntechlib.org/p/209085/> (дата обращения: 21.08.2024).
14. Gregory, A., Harper, H. (2023). Volleyball. In: B. Krabak, & A. Brooks (Eds.), *The Youth Athlete* (pp. 953–959). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-323-99992-2.00092-X
15. Mennen, T., & Janssen, I. (2022). Volleyball. In: Janssen, I., Mennen, T., van Poppel, D. (eds) *Voeten en sport*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-368-2765-2_12
16. Morbée, S., Haerens, L., Soenens, B., Thys, J., & Vansteenkiste, M. (2024). Coaching dynamics in elite volleyball: The role of a need-supportive and need-thwarting coaching style during competitive games. *Psychology of Sport and Exercise*, 73. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029224000669> (дата обращения: 28.08.2024).
17. Zaki, H. (2019). The effect of the reciprocal method in learning reception skill for middle school students aged 15_16 years. *Mustansiriyah Journal of Sports Science*, 1 (3), 213–222. DOI: 10.62540/mjss.2019.01.03.25. URL: https://www.researchgate.net/publication/379657657_The_effect_of_the_reciprocal_method_in_learning_reception_skill_for_middle_school_students_aged_15_16_years (дата обращения: 21.08.2024).

FEATURES OF VOLLEYBALL TECHNIQUE FOR OVERARM RECEPTION AMONG 12–15-YEAR-OLD CHILDREN

N.V. Kanaushkin (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the technique of receiving the ball in modern volleyball. High-quality 'fine-tuning' of the ball helps to reduce the risk of an attack from the opponent, using the technique of the correct reception, after which you can make an ideal pass to the attacker preparing for a direct hit.

The purpose of the article is to identify the use of spatial orientation and improve the level of technical training of middle school age volleyball players during training.

The methodology and methods of the research include the analysis of scientific and methodological literature, revealing the basic principles of the technique of overarm reception, factors affecting the effectiveness of receiving the ball in this age group, identifying the main problems and errors in the technique of receiving the ball among children aged 12–15.

The study was conducted from September to December 2023 and involved volleyball players aged 12 to 15. One-hundred people took part in this study. Of these, 64 % were men, 36 % were women from cities in Russia and Kazakhstan. Volleyball players aged 12 to 15 took part in the survey.

Research results. As a result of a survey among volleyball players of different age categories (mainly 14 years old), important aspects requiring focusing in the training process were identified. The majority of participants (65 %) are engaged in a sports specialization group, however, they lack time to practice important techniques, such as overarm reception (49 %). This indicates the need to pay more attention to the overarm reception. It is also noted that the coaches do not take into account the opinion of the players enough, and this can negatively affect the team atmosphere and safety. The most frequently practiced techniques are serving (37 %), while passing the ball requires more attention (12 %). It is important to pay attention to these aspects in order to increase the effectiveness of the training process.

Conclusion. The obtained results of the study lead us to the following conclusions. Ball reception is a key element of the volleyball game, especially the overarm reception, which is considered the most important by respondents. However, insufficient attention is paid to this element during training. This discrepancy can negatively affect the preparation of players. Optimization of the training process taking into account all aspects of ball reception will significantly improve the skill level of athletes and their readiness for the high requirements of the game.

Keywords: volleyball, overarm reception, spatial orientation, volleyball technical elements.

Kanaushkin, Nikolay V. – PhD Candidate, Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1275-9598>; e-mail: kolyasuper98@mail.ru

Zavyalov, Dmitry A. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5184-1272>; e-mail: biopedagog@yandex.ru

References

1. Altuvayni, A.Kh., & Kudryavtsev, M.D. (2019). Features of development of physical qualities in volleyball classes for students of higher educational institutions. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 62 (2), 12–15. URL: <https://research.sfu-kras.ru/publications/publication/37003447> (access date:12.08.2024).
2. Ananyeva, I.V., & Toporova A.V. (2022). Methodology for developing agility in volleyball. *Alleya nauki* [Alley of Science], 3 (66), 680–684. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48661180> (access date: 13.08.2024).

3. Zavyalov, D.A., & Kanauskin, N.V. (2021, June 01). Identification of the technical training characteristics of volleyball players aged 12–15 years. In: *Fizicheskoe vospitanie, sport, fizicheskaya rehabilitatsiya i rekreatsiya: problemy i perspektivy razvitiya* [Physical education, sports, physical rehabilitation and recreation: problems and development prospects] (pp. 240–242). The 11th International scientific and practical conference. Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russia. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47144074> (access date: 26.08.2024).
4. Zavyalov, D.A., & Kanauskin, N.V. (2022, May 21). Improving the effectiveness of overhead ball reception in volleyball players aged 12–15 years. In: E.V. Panov, V.M. Dvorkin (Eds), Optimization of the educational and training process in higher education institutions. Healthy lifestyle as a factor in the prevention of drug addiction (pp. 188–190). The All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of the USSR Master of Sports in Sambo and Judo, Honored Coach of the RSFSR, Police Colonel E.V. Agafonov, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnoyarsk. DOI: 10.51980/2022_12_188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49381747> (access date: 26.08.2024).
5. Kariev, Sh.Kh. (2021). Basic technical techniques of volleyball players. *Vestnik Voennogo instituta Ministerstva oborony. Seriya politicheskikh, voennykh i obshchestvennykh nauk* [Bulletin of the Military Institute of the Ministry of Defense. Series of political, military and social sciences], 4 (30), 171–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47835171> (access date: 14.08.2024).
6. Korobova, E.V. (2022; December 17, 2021). Volleyball as a means of developing physical qualities of university students. In: *Shag v nauku* [Step into Science] (pp. 148–154). The 5th scientific and practical conference of young scientists (3rd all-Russian). Moscow. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47590367> (access date: 26.08.2024).
7. Kuzhuget, A.A., Trusey, I.V., & Adolf, V.A. (2022). *Kolichestvennaya i kachestvennaya obrabotka dannykh v pedagogicheskikh issledovaniyakh sfery fizicheskoy kultury, sporta i zdorovya* [Quantitative and qualitative data processing in pedagogical research in the field of physical education, sports and health]. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49766427> (access date: 26.08.2024).
8. Markov, K.K. (2013). *Tekhnika sovremennogo voleybola* [Technique of modern volleyball]. Siberian Federal University, Krasnoyarsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25511581> (access date: 22.07.2024).
9. Mitusova, E.D. (2021, May 26–29). Technical and tactical training of young volleyball players. In: *Mesto i rol fizicheskoy kultury v sovremennom obshchestve* [The place and role of physical culture in modern society] (pp. 153–160). The 5th All-Russian Scientific and Practical Conference. Ministry of Science and Education of the Russian Federation, Sevastopol State University, Sevastopol. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46320158> (access date: 22.07.2024).
10. Novikov, M.D. (2019). Questionnaire as a research method. *Mir sovremennoy nauki* [The World of Modern Science], 4 (56), 27–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42328809> (access date: 27.08.2024).
11. Rarenko, A.A. (2021). Tools for assessing personnel behavior in Russian organizations: advantages and disadvantages. *Sotsialnyye i gumanitarnyye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 11: Sotsiologiya* [Social and Humanitarian Sciences. Russian and Foreign Literature. Series 11: Sociology], 2, 135–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46128385> (access date: 27.08.2024).
12. Ruzmetov, M.A. (2021). Methodology of teaching technical actions in volleyball to students of Moscow Institute of Steel and Alloys. *Problemy nauki* [Problems of Science], 9 (68), 76–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47843035> (access date: 29.07.2024).

13. Ajayati, T. (2017). The learning model of forearm passing in volleyball for junior high school. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2 (2), 218–223. STKIP Singkawang. URL: <https://www.learntechlib.org/p/209085/> (access date: 21.08.2024).
14. Gregory, A., Harper, H. (2023). Volleyball. In: B. Krabak, & A. Brooks (Eds.), *The Youth Athlete* (pp. 953–959). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-323-99992-2.00092-X
15. Mennen, T., & Janssen, I. (2022). Volleyball. In: Janssen, I., Mennen, T., van Poppel, D. (eds) *Voeten en sport*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-368-2765-2_12
16. Morbée, S., Haerens, L., Soenens, B., Thys, J., & Vansteenkiste, M. (2024). Coaching dynamics in elite volleyball: The role of a need-supportive and need-thwarting coaching style during competitive games. *Psychology of Sport and Exercise*, 73. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029224000669> (access date: 28.08.2024).
17. Zaki, H. (2019). The effect of the reciprocal method in learning reception skill for middle school students aged 15–16 years. *Mustansiriyah Journal of Sports Science*, 1 (3), 213–222. DOI: 10.62540/mjss.2019.01.03.25. URL: https://www.researchgate.net/publication/379657657_The_effect_of_the_reciprocal_method_in_learning_reception_skill_for_middle_school_students_aged_15_16_years (access date: 21.08.2024).

УДК 159.995

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА МЫШЛЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.И. Нелюбин (Томск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье изложено теоретико-методологическое обоснование необходимости включения экзистенциальной динамики мышления в предметное поле системной антропологической психологии. В процессе анализа основных концептуальных векторов становления данной научной школы, определения ее базисных положений и перспектив дальнейшего развития были выделены смежные с психологией человеческого бытия ориентиры исследования. Основной проблемой, которой продиктована необходимость написания статьи, является вопрос теоретической разработанности экзистенциально-онтологического измерения мышления. Существующие концепции о динамике мышления сосредоточены на достаточно коротких темпоральных измерениях мыслительного процесса, ограниченного решением экспериментальной задачи, и не позволяют перекрыть весь спектр фактов и феноменов, не вписывающихся в эти временные рамки. Человек в ходе самостоятельно инициированных и продолжительных мыслительных практик вовлекается в них не только как носитель интеллекта ради решения прагматических задач, но и как целостный субъект жизни ради осуществления в этих практиках напряженных возможностей осмысленного бытия.

Цель статьи – раскрыть объяснительно-описательный потенциал конструкта «экзистенциальная динамика мышления» и его значение для разработки экзистенциально-антропологического подхода к изучению мышления.

Методологию исследования составляют концептуальный аппарат системной антропологической психологии, идеи экзистенциально-феноменологической философии и психологии, а также универсальный методологический инструмент постнеклассики – трансспективный анализ. Транспективный взгляд на динамику мышления позволяет сделать аналитической фигурой хронотопическое измерение мышления человека, вовлеченного в мыслительный поиск продолжительное время, воспринимающего его напряженность и плодотворность как маркеры экзистенциальной наполненности и осмысленности собственной жизни.

Результаты исследования. В процессе феноменологической реконструкции и теоретического осмысления онтологической ситуации и экзистенциальной динамики мышления человека мы сформулировали ряд эвристических для системной антропологической психологии идей. Во-первых, учет экзистенциальной динамики мышления позволяет объяснять феномен свободного, самостоятельного включения человека в продолжительный мыслительный поиск (на уровне жизненной необходимости) как в один из модусов жизненного самосуществления. Во-вторых, данный конструкт позволяет расширить эпистемологические границы предметного поля психологии мышления, включить в него ряд характеристик мыслительного акта, понимаемого с позиции постнеклассики: многомерность, нелинейность, трансспективность, включенность в жизненные отношения. В-третьих, экзистенциальная динамика мышления сопряжена с процессами аутентификации самотрансценденции человека как субъекта мыслительной активности. В-четвертых, это необходимость исследования мышления не только как познавательного процесса, но и как переживания экзистенциального порядка. Обоснована возможность применения концепта «событие-мышление» в качестве целостной единицы анализа экзистенциальной динамики мышления. Показано, что в качестве целостного онтологического пространства, в котором разворачивается экзистенциальная динамика мышления человека, выступает непрерывно становящийся и усложняющийся жизненный мир, а в качестве принципа ее организации выступает хронотоп.

Заключение. Анализ феноменологии экзистенциальной динамики мышления отвечает исследовательским трендам, наметившимся на стыке системной антропологической психологии и психологии человеческого бытия. Разработка этого сектора предметного поля антропологически ориентированной психологии мышления позволяет переместить исследовательские акценты с ситуативных, локально-средовых характеристик мыслительной активности на хронотопические параметры мышления в контексте пространственно-временной организации его жизненного мира. Новое объяснение получают: 1) актуальные и надактуальные познавательные интенции и потребности, испытываемые человеком на уровне свободного и надситуативного мыслительного поиска (экзистенциальной необходимости мыслить); 2) феномен интерференции и связывания смыслов, мыслей и интеллектуальных переживаний, имевших место в разных пространственно-временных измерениях длящегося ментального опыта человека. В установлении комплементарности между этими интеллектуально-аффективными комплексами решающее значение имеет их смысловая связь, выражающаяся в актуальных и надактуальных познавательных интенциях и потребностях человека.

Ключевые слова: мышление, экзистенциальная динамика мышления, жизненный мир, постнеклассическая психология, хронотоп, трансспектива.

Нелюбин Николай Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет; доцент кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет; Scopus Author ID: 57216981850; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>; e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Разработка предметного поля системной антропологической психологии ведется по нескольким магистральным направлениям. Каждое из них сосредоточивается на определенном секторе многомерного бытия человека, стремящегося к обретению психологической устойчивости и суверенности в меняющемся мире. Если попытаться выразить в предельно концентрированном виде основной тезис, посредством которого можно очертить предметное поле системной антропологической психологии, то он будет иметь следующий вид: «Человек непрерывно преобразует безликую среду в хронотопически организованное жизненное пространство, принимает решение о выборе той или иной линии жизненного самоосуществления, на которой каждый топос его индивидуального бытия есть место схождения и совмещения разных времен».

На сегодняшний день к числу наиболее разработанных направлений исследования системной антропологической психологии можно отнести:

1) изучение свободной инициации мышления как условия обнаружения и разрешения человеком противоречий между образом мира и образом жизни (О.М. Краснорядцева)¹;

2) исследование психологических закономерностей и механизмов самореализации и инновационного поведения личности (Э.В. Галажинский)²;

3) изучение хронотопического принципа пространственно-временной организации жизненного мира человека (Некрасова)³;

¹ Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1997. 47 с.

² Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2002. 320 с.

³ Некрасова Е.В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / БГПУ. Барнаул, 2005. 47 с.

4) постнеклассическая концепция самоидентичности, объясняющая устойчивость человека в условиях нестабильного, быстро меняющегося мира [Лукьянов, 2008];

5) выявление системных детерминант стрессоустойчивости и совладающего поведения в возрастном, гендерном и этнопсихологическом контекстах [Бохан, 2008];

6) изучение феноменологии различных вариантов жизненного самоосуществления человека в разных средах и условиях жизнедеятельности человека, его пространственно-временных и ценностно-смысловых параметров [Логонова, 2009];

7) разработка и операционализация конструкта «индивидуальное когнитивное образовательное пространство», экспериментальное выявление его темпоральных, операциональных, когнитивных и метакогнитивных мерностей [Баланев, Кабрин, Лукьянов и др., 2022].

Отдельное положение в эпистемологическом корпусе САП занимает линия разработки смысловой теории мышления. С точки зрения В.Е. Ключко и его последователей, исследовательская программа О.К. Тихомирова послужила импульсом к возникновению САП [Klochko et al., 2014]. В качестве одного из краеугольных камней выступила идея (получившая широкое экспериментальное подтверждение) о регулирующей функции аффективного отношения (как воплощение идеи Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта), которое опережает гностическое отражение в контексте произвольной мыслительной деятельности, прокладывает дорогу и оформляет «зоны поиска решения задач». Другим открытием научной школы О.К. Тихомирова является определение ценностно-смыслового измерения ситуации решения мыслительной задачи [Тихомиров, 1984], которое феноменологически переживается как наиболее актуальный, динамический и напряженный сектор многомерного жизненного мира человека.

Качественно новый виток своего развития смысловая теория мышления получила в цикле исследований, проведенных О.М. Краснорядцевой. Они были вынесены за рамки лабораторной экспериментальной среды и сосредоточены на изучении мышления и психологических механизмов его свободной инициации в онтологическом контексте реальной жизнедеятельности человека. В них было установлено, что «главное качество» всех проявлений мышления состоит «в его включенности в конкретный момент бытия человека как один из возможных способов реализации образа жизни»⁴. В силу открытия этого свойства мышление начинает пониматься как один из модусов бытия человека, на чем в свое время настаивали и С.Л. Рубинштейн, и Л.С. Выготский.

В качестве сквозных методологических оснований в разработке предметного поля САП выступают метод транспективного анализа, теория психологических систем и концепция об уровнях развития профессионально-психологического мышления, созданные В.Е. Ключко [Ключко, 2005; 2012]. Категория «транспектива» используется в контексте САП как минимум в трех аспектах: как объяснительный принцип (например, при объяснении феномена синхронизации жизненных событий и переживаний, привязанных к разным пространственно-временным измерениям многомерного жизненного мира человека); как универсальный метод исследования (при выявлении основных тенденций и сквозных методологических сюжетов развития психологического познания); как отдельный предмет исследования (при изучении становления сложных человекообразных систем или при выявлении феноменологических маркеров согласования и взаимообуславливания времен бытия человека).

Как было обозначено выше, системная антропологическая психология выросла из смысловой теории мышления [Тихомиров, 1984],

которая во второй половине прошлого столетия представляла собой теорию неклассического типа. В ней убедительным образом преодолевалась бинарная логика субъект-объектного взаимодействия и получал экспериментальное подтверждение принцип единства аффекта и интеллекта, ранее сформулированный Л.С. Выготским [Выготский, 2017]. Помимо этого, были изучены и объяснены такие свойства мыслительной деятельности, как избирательность и направленность, определяемые не только устойчивыми мотивационными и когнитивными стратегиями человека, но и операциональными смыслами, которые образуются по ходу решения задач. В этой теории была описана полиморфная феноменологическая ткань мышления (именно так ее и понимал А.Н. Леонтьев [Леонтьев, 2001]) и раскрыта связь между операционально-динамическим и ценностно-смысловым планом мыслительной деятельности, что отвечало положительной эвристике деятельностного подхода. К тому же выявленные О.К. Тихомировым и его учениками отношения между двумя планами мыслительной деятельности существенным образом обогащали «двухрядку» деятельности, описанную А.Н. Леонтьевым. Смысловая теория мышления на момент ее создания являла собой очень продуктивный вариант преодоления разрыва между психологией личности и психологией познания, в ней отчетливо наметился курс на изучение динамики мышления в контексте целостной человекообразной психологической системы, выходящей за рамки безликого психологического аппарата.

Экспериментальные исследования, проводимые в научной лаборатории О.К. Тихомирова, находятся в комплементарных отношениях с исследовательскими и теоретическими изысканиями А.В. Брушлинского. Как отмечает Б.И. Беспалов, их результаты убедительным образом раскрывали важнейшее свойство мышления – его недизъюнктивность [Беспалов, 2003]. Первый аспект этого свойства был обозначен в работах М.М. Бахтина, Л.М. Веккера, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Он определяется его как «единство познавательных

⁴ Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1997. С. 17.

и эмоционально-волевых аспектов психического процесса, пронизанность познания чувствами, эмоциями, волевыми тенденциями» [Беспалов, 2003, с. 31]. Второй аспект недизъюнктивности связан с онтологической непрерывностью и взаимопроникновением стадий мыслительного процесса, в котором обнаруживаются диффузия и нерасчлененность его компонентов. Третья сторона недизъюнктивности, по мнению автора, заключается в неосознаваемости способов решения мыслительной задачи и в нелинейном характере мыслительных усилий и действий, что проявляется в феноменах инсайта и интерференции [Беспалов, 2003].

Современный этап развития психологии характеризуется возрастающим интересом исследователей к экзистенциально-феноменологическим основаниям многомерного бытия и жизненного мира человека [Клочко, 2005; Леонтьев, 2019; Субъект..., 2005], стремящегося к плодотворному самоосуществлению и сохранению психологической устойчивости в транзитивном мире, вынужденного конструировать и преобразовывать образ мира в семантически и ценностно нескоординированной информационной среде. В таких условиях существования мышление не может ограничиваться функцией инструмента познавательной ориентировки в изменяющемся мире, оно обретает масштабы особого ментального пространства, в котором необходимо суметь разместиться и удержаться, чтобы начать плодотворно мыслить. На это условие впервые в отечественном философско-психологическом дискурсе обратил внимание П.А. Флоренский, который считал, что «акт познания есть акт не только гносеологический, но и онтологический, не только идеальный, но и реальный» [Флоренский, 1990, с. 73–74]. Н.А. Бердяев отмечал: «Познание по глубочайшей своей сущности не может быть лишь послушным отражением действительности, приспособлением к данности – оно есть также активное преображение, осмысливание бытия...» [Бердяев, 1916, с. 117]. Или, как замечает М. Хайдеггер, «мысль... допускает бытию захватить себя» [Хайдеггер, 1993, с. 192]. В собственном реальном мышле-

нии человек берет ответственность за собственное бытие, считал К. Ясперс [Ясперс, 2013]. Перечень убедительных тезисов, сформулированных выдающимися гуманитарными учеными, может быть продолжен, но если, не вдаваясь в коллекционирование высказываний, обобщить их смысл, то можно обозначить один из принципов экзистенциально-антропологического понимания мышления: «В мышление человек вовлекается не только на уровне ситуативной мыслительной активности, но и на уровне собственной жизненной онтологии».

Пространственно-временные границы, в которых обычно полагается динамика мышления, длительное время ограничивались достаточно узкими рамками. Это пространство-время решения экспериментальных задач, в которое человек включен лишь как носитель интеллекта. В ходе развития психологического познания научные представления о когнитивно-поведенческом плане мышления (как предмете классической психологии) были дополнены данными о ценностно-смысловых и аффективно-мотивационных составляющих мыслительной активности (в рамках неклассической психологии). Научная рефлексия над многомерностью человеческого бытия приводит исследователей к изучению экзистенциально-онтологического пространства мышления, в которое спроецированы значимые переживания, ценности и смыслы как образующие жизненного мира. Новое понимание мышления не ограничивается только интеллектуалистскими представлениями о нем. Так, в работах В.К. Зарецкого, А.Н. Поддьякова и А.С. Пляскиной показано, что при решении моральных дилемм человек руководствуется не только статистическими гипотезами и рациональными доводами, но и мировоззренческим, ценностно-смысловым отношением к предлагаемым альтернативам. В качестве средства смещения аналитического фокуса (с метанравственного на нравственный) при решении дилеммы выступает инициативная саморефлексия, инициируемая самим человеком без побуждения со стороны экспериментатора [Зарецкий, 2014; Поддьяков, Пляскина 2018]. Современные зарубежные исследователи тоже

обратили внимание на феномен сопряженности критического с нравственными императивами и ценностями экзистенциального порядка как условие защищенности человека от «темной стороны» мыслительной практики, приводящей к экзистенциальному отчуждению и саморазрушению [Rönnsström, 2024].

Если мы берем во внимание сформулированный выше принцип и рассматриваем мышление как акт экзистенциального порядка (на чем настаивают и современные зарубежные исследователи [Allan, Shearer, 2012]), то требуется иное видение мыслительной динамики. Оно должно охватывать пространственно-временное, или хронотопическое, измерение мышления человека, занятого мыслительным поиском длительное время на уровне надситуативного и апрактичного отношения к нему [Петровский, 2010], когда напряженное мыслительное усилие переживается как одна из характеристик качества и плодотворности собственной жизни (как «необходимость себя», если обратиться к идеям М.К. Мамардашвили [Мамардашвили, 2000]). Человек мыслит в контексте собственной онтологической ситуации, осуществляя в мышлении напряженные возможности осмысленного бытия. В собственных мыслительных практиках он не только приспосабливается к возрастающей сложности мира, но сам может «активно строить, создавать его сложность». Как подчеркивает А.Н. Поддъяков, «это усложнение может быть встречным – навстречу усложнению мира, – а может быть и инициативным. Такая сложностно-созидающая активность (введем это понятие) выходит за рамки реагирования на сложность» [Поддъяков 2022, с. 35].

Что же предопределяет и стимулирует необходимость включения конструкта «экзистенциальная динамика мышления» в предметное поле системной антропологической психологии? Во-первых, это необходимость понимания мышления человека в более широком жизненном и темпоральном контексте, что вызывает интерес к исследованию естественных (за рамками эксперимента) и продолжительных мыслительных практик, инициированных самим человеком

(например, работа над оформлением научной концепции или художественного произведения). Автобиографии и мемуары выдающихся представителей науки и искусства содержат множество свидетельств такого продолжительного мыслительного поиска.

Во-вторых, это стремление исследователей к преодолению разрыва между проблемным и предметным полем психологии мышления, который был зафиксирован В.Е. Ключко [Ключко, 2008]. Существующие эпистемологические границы предметного поля психологии мышления не вмещают в себя целый ряд характеристик мышления, понимаемого с позиции постнеклассики: многомерность, нелинейность, трансемпоральность, включенность в жизненные отношения. Хотя эти характеристики уже начали получать содержательное раскрытие [Нелюбин, 2024], предстоит работа по их операционализации, сбору релевантных им феноменологических и экспериментальных данных.

В-третьих, требует своего объяснения феномен вовлеченности человека в мышление на уровне экзистенциальной необходимости, когда мыслительная практика становится одновременно практикой реализации заботы о себе (П. Адо, В.В. Бибухин, М.К. Мамардашвили, М. Фуко). С одной стороны, человек в собственных мыслительных практиках аутентифицирует себя как того же самого субъекта мыслительной активности с присущими ему индивидуальными стратегиями мышления, способами инициации мыслительной активности, приемами проблематизации ее предмета. С другой – он постоянно доопределяется в собственных мыслительных практиках, преодолевает инерцию сложившегося ментального опыта.

В-четвертых, это необходимость исследования мышления не только как процесса, но и как переживания. Так, А.А. Ухтомский подчеркивал, что «при всей абстрактности по своей природе мысль есть ведь тоже живое переживание» [Ухтомский, 1996, с. 302]. Мышление и чувства взаимообогащаются и пронизывают друг друга [Voznyak, Voznyak, 2024]. Дальнейшей концептуальной и экспериментальной разработки ждет

вопрос о функциональной роли интеллектуальных чувств (в том числе чувств экзистенциального порядка: страсть мыслить, чувство осмысленности, экзистенциальной вовлеченности в мыслительный поиск, познавательной интриги), которые репрезентируют значимость предмета мышления, являются индикатором его важности для человека в ходе мыслительного поиска [Лэнгле, 2015], способствуют очерчиванию зоны поиска решения, выступают в качестве метакогнитивных ориентировок в ситуации мышления и ресурсов антиципации возможных способов решения [Тихомиров, 1984]. Решение этой исследовательской задачи требует построения специального описательного языка, не стесненного строгими терминологическими рамками. Этим объясняется привлечение в научно-психологический дискурс о мышлении литературных сравнений и поэтических метафор, которые оказываются вполне валидными средствами описания феноменологии живого мыслительного акта, ускользающей от строгих терминологических конструкций.

Экзистенциально-антропологический ракурс понимания мышления, убедительно представленный в философско-психологическом дискурсе, позволяет брать во внимание важное свойство мыслительного акта. Это его включенность в топологию индивидуального бытия человека. По замечанию А.М. Пятигорского, антропология (если рассматривать ее под экзистенциально-феноменологическим углом) представляет собой «новый комплекс представлений о себе как носителе мышления» [Пятигорский, 2004]. Человек всегда мыслит (если мы имеем в виду ситуацию свободного мышления), находясь как бы в плену собственной онтологической ситуации. Мышление разыгрывается, как это подметил М.К. Мамардашвили, «в теле драматической судьбы личности» [Мамардашвили, 2000, с. 71]. Каждый действительно продуктивный, инициированный самостоятельно мыслительный акт и каждое событие мысли целостно понимаемого человека становится значимым событием индивидуальной истории его мыслительных отношений с собой и миром.

Отделить значимые события мышления от других личностно значимых и узловых событий жизни невозможно. В противном случае это привело бы к расщеплению целостного жизненного мира человека на два изолированных друг от друга измерения. Совершая напряженный и плодотворный мыслительный поиск, человек стремится к тому, чтобы в мыслимом и в способе мышления сказывалось его бытие. Это положение справедливо как для множества случаев транспонирования бытия поэта в его поэтическое мышление, так и для случаев обнаружения бытия ученого в способах конструирования и содержания личностного знания (которое в неявном виде присутствует в его теоретических построениях [Полани, 1985]). Мыслить в экзистенциальном смысле слова – значит мыслить «в полноте своего существа» [Мамардашвили, 2000, с. 328] и давать своей экзистенции сказаться в мысли.

В качестве целостного онтологического пространства, в котором разворачивается экзистенциальная динамика мышления человека, необходимо рассматривать непрерывно становящийся и усложняющийся жизненный мир – то аффективно-смысловое поле жизненных событий (со всей историей его становления), в контексте которого разыгрываются достаточно драматичная и напряженная проблематизация и мыслительный поиск. М.К. Мамардашвили определял главное экзистенциальное условие мышления через тезис: чтобы мыслить, надо уже быть в мышлении [Мамардашвили, 2000]. Это значит, что в пространстве-времени мышления необходимо разместиться как в особом онтологическом пространстве жизни, нужно сбываться в собственном мышлении, относиться к нему как к особому «бытийно-личностному эксперименту», и только тогда мышление станет действительно живым жизненным актом, имеющим экзистенциальную ценность [Мамардашвили, 2000].

Жизненный мир, как было сказано выше, выступает в качестве целостного бытийно-познавательного контекста, в границах которого идут проблематизация, разноректорное смысло-

образование и мыслительный поиск. В силу этого в предметно-тематические, стилевые аспекты мышления человека транспонированы его жизненные отношения. Его общая экзистенциальная настроенность в той или иной мере сказывается на характере мыслительной деятельности, на мере ее продуктивности и надситуативности. То, какой характер обретет мыслительный поиск: инструментальной вычислительности, прагматичной сметливости или же осмысляющего раздумья [Хайдеггер, 1993], – зависит от готовности человека обнаружить в ситуации мышления напряженные возможности для экзистирования.

Напряженное состояние мышления сопровождается эффектами сгущения мысли и «уплотнения» пространства-времени существования мыслящего человека. Этот эффект хорошо знаком ученым и литераторам, напряженно и длительно работающим над оформлением замысла оригинальной научной концепции или нетривиального литературного сюжета. Долгожданная мысль, разрешающая занимавший их вопрос, возникает в топосе пересечения нескольких уровней смыслообразования одновременно: операциональном, аффективном, мотивационном, семантическом. Вследствие этого мысль обретает необходимую феноменологическую полноту. В темпоральном плане этот эффект можно представить как своеобразный контрапункт, в котором сходятся различные временные измерения мышления: от уже осуществленных актов мыслительной активности и их смысловых следов (хранящихся в памяти) до проспективно-интуитивных «набросков» мысли. Феноменология длительного мыслительного поиска характеризуется эффектом обогащения мысли новыми идеаторными содержаниями – еще не отрефлексированными и вербально не оформленными, но уже вплетенными в смысловую ткань мышления, в его предсознательную динамику.

Разные пространственно-временные контексты мышления (осуществленного, осуществляемого, возможного) накладываются, создавая особое, совмещенное пространство

длящейся мысли. Опыт «держания мысли» (метафора М.К. Мамардашвили), хорошо знакомый субъектам творческого поиска, переживается как особое усилие, которое направлено на возобновление и развитие мысли. В пространстве-времени длящегося мышления происходит своего рода смысловое обогащение мысли в каждом новом витке ее актуализации. В этом многомерном пространственно-временном измерении, организованном по хронотопическому принципу, субъект мышления – это тот, кто помнит, длит и одновременно полагает мысль. Отсюда следует, что мысль – это не одномоментное образование, она имеет временную протяженность (на что обращал внимание М.К. Мамардашвили), получает развитие в русле продолжающегося мыслительного поиска, иногда охватывающего значительные временные периоды. Философ и психофизиолог с мировой известностью А.А. Ухтомский в своих дневниках сделал следующее замечание: «Я мучаюсь именно тем, что моя жизнь, и именно даже умственная жизнь, представляется для меня более биографическим, чем логически-систематическим» [Ухтомский, 1997, с. 64]. Классик мировой литературы Л.Н. Толстой описывал особую потребность обобщения авторских идей и концепций: «Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собой для выражения себя»⁵. А. Матисс выразил опыт дления художественного вдохновения в следующих строках: «Я думаю, однако, что можно судить о жизненности и силе художника, когда, получая непосредственные впечатления от природы, он бывает способен организовать свои ощущения и даже возвращаться многократно и в различные дни к тому же самому состоянию духа и продлевать свои переживания» [Цит. по: Кузин, 2005, с. 245].

Этот событийно-биографический срез мышления переживался цитируемыми авторами на уровне значимого измерения собственного исторического бытия. На этот феномен прис-

⁵ Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 17: Публицистические произведения. 1886–1908; Т. 18: Избранные письма 1842–1881. С. 784.

тальное внимание обратил Дж. Брунер в своей программной работе «Жизнь как нарратив», обосновав существование формы мышления, выходящей за рамки «конструирования логических или индуктивных аргументов» [Брунер, 2005]. В качестве такой формы он предложил нарративное мышление, которое проявляется в конструировании и концептуализации биографических рассказов и описаний. Учитывая приведенные аргументы, можно заключить, что умственная жизнь человека – это отнюдь не совокупность отдельных эпизодов мышления, изолированных друг от друга во времени и отделенных от событийно-смыслового плана жизненного пути субъекта мышления. Скорее ее можно представить как длящуюся историю мышления конкретного человека, или, если выразиться в духе А.А. Ухтомского, как череду хронотопов – «неизгладимых из бытия» (метафора А.А. Ухтомского) событий мышления.

Мы не случайно так часто употребляем в данной работе понятие «событие». Это именно то понятие, которое занимало М. Хайдеггера в поздний период его философствования [Хайдеггер, 1993]. Его использование в дискурсе о мышлении позволяет преодолеть разрыв между тем, кто мыслит (субъект мышления), тем, что мыслится (предмет мысли), и тем, к чему взывает мышление (к возможностям укоренения в бытии, открывающимся в мышлении). В этом плане событийность мышления является одним из ключевых феноменов, который должен быть поставлен в центр экзистенциально-антропологического дискурса о мыслительных практиках человека. С.А. Смирнов считает, что концепт «событийность» является «онтологическим репером для антропологии и антропологическим маркером для онтологии» [Смирнов, 2016, с. 109]. Он выступает в качестве связующего звена между сферами онтологии и антропологии [Там же]. Таким образом, концепт «событие-мышление» может выступать в качестве целостной единицы анализа экзистенциальной динамики мышления. Момент участного, напряженного, надситуативного включения человека в мыслительный поиск переживается в онтологическом плане

как событие мышления, которое становится местом сосредоточения самостоятельно инициированных и плодотворных мыслительных актов, имеющих особую экзистенциальную значимость и жизненный смысл.

Если воспользоваться метафорическим сравнением, то мышление в его экзистенциально-хронотопическом срезе можно представить как длящийся интеллектуальный роман с развивающимися сюжетом и главным героем (индивидуальным субъектом истории собственного мышления), погруженным в силовое поле значимых мыслительных событий и познавательных противоречий. Он непрерывно оформляет предметно-тематическое поле значимых проблем мышления, конституирует себя как мыслящего человека, доопределяется в собственных мыслительных практиках, осмысляет транспективу собственной когитальной индивидуации.

При рассмотрении пространственно-временной развертки ментального опыта человека под углом его когитальной индивидуации можно обнаружить следующую тенденцию: все события мышления стремятся к «транстемпоральному консонансу» (метафора О.В. Лукьянова). Другими словами, они встречаются в особом смысловом контрапункте, в месте порождения качественно новых мерностей жизненного мира человека. Отсюда в его актуальных познавательных интенциях наличествует в качестве особого метапредмета смысловой абрис усложняющегося жизненного мира, представлена в свернутом виде персональная антология всех значимых событий мышления. «Узнавать подлинный смысл настоящего, – по замечанию А.А. Ухтомского, – значит уже знать его будущее» [Ухтомский, 2002, с. 434]. Эта идея А.А. Ухтомского очень созвучна в концептуальном плане с одним из центральных положений САП: «Все темпоральности человеческой жизни имеют свою специфику, но решающее значение принадлежит их одновременности, согласованности. Потому что целый (аутентичный) человек живет не во времени, а в полноте времен» [Клочко и др., 2015, с. 16]. Это положение справедливо и для хронотопической организации ментального

опыта человека, поскольку в экзистенциально-антропологической традиции мышление и жизнь – это две стороны одной медали [Хайдеггер, 1993; Мамардашвили, 2000; Пятигорский, 2004; Бибихин, 1998]. Мыслит он тоже в полноте времен, отсюда и возникает феномен длящегося мышления. Человек как субъект когитальной индивидуации в своем становлении выступает в качестве медиума между персонализированными, предельно напряженными событиями мышления, приуроченными к разным пространственно-временным измерениям длящегося ментального опыта.

Понятие «хронотоп» при описании экзистенциальной динамики мышления мы используем здесь тоже не случайно. Мы не только живем в хронотопе (в чем был убежден А.А. Ухтомский [Ухтомский, 2002]), но и мыслим в нем. А.А. Ухтомским этот описательный конструкт был привнесен в философско-психологический дискурс с целью преодоления тех ограничений, которые несли в себе классические понятия «времени» и «пространства». «Хронотоп» позволял описывать живые интегральные события (или «интегралы опыта»), в которых воедино «связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего» [Ухтомский, 2002, с. 343]. Таким образом, хронотоп выступает в качестве целостной онтологической единицы жизни человека. В нем воплощается событийно-смысловая связь темпоральных срезов бытия человека. С позиции транспективного взгляда на мышление – это живые интегральные события становления ментального пространства человека, наиболее напряженные и плодотворные моменты осуществления человеком своих познавательных интенций, или, как бы выразился М.К. Мамардашвили, моменты, в которых человек был «поставлен на карту» в собственных мыслительных практиках [Мамардашвили, 2000]. С точки зрения М.М. Бахтина, хронотоп как главный принцип организации литературного сюжета представляет собой многомерное событийное пространство, в котором обнаруживает себя

«действительная архитектура переживаемого мира жизни» [Бахтин, 2003, с. 528]. Если вооружиться изложенными выше идеями, можно заключить, что целостной единицей анализа ментального пространства человека (в контексте его становления) является хронотоп – пространственно-временной контрапункт, в котором встречаются, взаимодополняются условно завершившиеся, актуальные и возможные события мышления.

Такой взгляд на пространственно-временную организацию мышления человека вполне соответствует принятому в современной постнеклассической психологии представлению о взаимодействии временных измерений в «саморазвивающихся “человекообразных” системах», где «будущее в своей неразвернутой форме представлено в настоящем, а прошлое в своем преобразованном виде включено в будущее и подчинено ему» [Клочко, 2012, с. 42]. Сдвиг исследовательских акцентов от ситуативных, локально-средовых характеристик «к хронотопическим характеристикам человека, к пространственно-временной организации его жизненного пространства» [Клочко, 2007, с. 163] отвечает исследовательским трендам, наметившимся в антропологически ориентированной психологии мышления. Если хронотоп целостно понятого, конкретного человека в контексте его жизненного пути – «это текст жизни, вплетенный в эпоху (исторически, т.е. временно) и “место-пространство”, где эта жизнь протекает» [Логинова, 2009, с. 99], то и мышление, как антропологическую практику самоконституирования (поскольку человек постоянно доопределяется, достраивается в актах мышления [Мамардашвили, 2000]), необходимо рассматривать с этих же позиций.

Таким образом, реализация транспективного взгляда при изучении экзистенциальной динамики мышления требует перехода от анализа предметно-ситуативного плана мышления (который чаще всего учитывается в лабораторном эксперименте) к описанию пространственно-временной организации мышления, или, другими словами, к описанию хронотопа, в котором

сходятся воедино и аккумулируются ключевые события ментального и жизненного пространства человека. Хронотоп как целостная единица анализа экзистенциальной динамики мышления является еще и своеобразным «местом встречи», пространственно-временным контрапунктом ментального пространства человека и его жизненного пространства. Выступая в качестве событийно нагруженного, совмещенного пространства бытия человека, он обуславливает экзистенциальную динамику мышления, является фундаментальным онтологическим принципом ее развития. В подвижных феноменологических границах хронотопа происходит «сгущение» и наложение пространственно-временных сюжетно-тематических и аффективно-смысловых измерений мышления. Плодотворность и конституирующая сила мышления здесь проявляются во взаимной обращенности, проницаемости ментального и жизненного пространства: «...мир мысли и стихия чувств, действия и поступки и все, что вовлекается в орбиту существования, соединены и сплавлены воедино, в интеллектуальное и экзистенциальное целое» [Хоружий, 2010, с. 245]. Свойства проницаемости и подвижности феноменологических границ хронотопа получили точное метафорическое выражение в поэтических строках Б.Л. Пастернака: *Перегородок тонкоробость / Пройду насквозь, пройду, как свет / Пройду, как образ входит в образ / И как предмет сечет предмет*⁶. Взаимная обратимость ментального и жизненного пространства – феномен хорошо знакомый и мыслителям, и художникам, и поэтам. Многим из них известно на уровне самодостовверного, личностного знания, что значит жить искусством, творчеством, мыслительным поиском.

События мышления, взятые в контексте его экзистенциальной динамики, носят долгоиграющий, транстемпоральный характер (в противовес дискретным эпизодам рассудочной деятельности) и феноменологически переживаются как «длящееся мышление» (выражение М.К. Мамардашвили). На это в свое время обратил вни-

мание Ж. Пиаже: «...когнитивные формы зависят не только от существующего в данный момент “поля”, но также от всей предшествующей истории действующего субъекта» [Пиаже, 2003, с. 8]. Данное высказывание косвенно указывает на транстемпоральную природу ментального поля. Человек располагает теми объяснительными конструктами и ментальными схемами, которые складывались и формировались в пространстве-времени его мышления, референтном пространству-времени его индивидуальной жизни.

Топология индивидуально-исторической жизни и топология мышления человека синхронизируют и периодически сходятся в едином хронотопе, переживаемом как предельно напряженный и смыслонесущий момент жизни. Событийно-смысловая насыщенность жизни неравномерно распределена и уравновешена во времени (в истории индивидуального бытия). Этим обстоятельством можно объяснить моменты интеллектуального застоя и феномены пиковых переживаний, когда на протяжении длительного времени человеку не удается инициировать плодотворный мыслительный поиск или же, наоборот, когда под вспышкой мгновенного озарения удается совершить существенный «нэтический скачок», решить сложную задачу, найти точный ответ на, казалось бы, неразрешимый вопрос. Дело здесь не столько в инсайтном характере решения сложных мыслительных задач и в предсознательной фазе поиска альтернатив, на что указывали гештальтпсихологи [Дункер, 1965; Szekely, 1940]. С позиции постнеклассики может быть найдено иное, более убедительное объяснение. Для решения сложной задачи, занимающей человека достаточно длительное время, должен быть построен новый функциональный орган мышления. Но он не может быть образован на фоне стабильного, адаптивного режима функционирования психики. Подтверждение убедительности этого объяснения можно найти в работах А.А. Ухтомского и В.П. Зинченко [Ухтомский, 2002; Зинченко, 2000]. Состояние познавательного усилия, с точки зрения А.А. Ухтомского, носит неравновесный характер: «...все поле нашего сознания и знания есть постоянное

⁶ Пастернак Б. Волны. URL: <https://rustih.ru/borispasternak-volny/> (дата обращения: 12.11.2024).

колебание равновесия» [Ухтомский, 1997, с. 78]. Мышление, равно как и любой жизненный акт, сопровождается постоянным колебанием «на острие меча» (метафора А.А. Ухтомского), удерживаясь в равновесии лишь при условии постоянной динамики. Выход за пределы равновесного состояния является необходимым условием самотрансценденции субъекта мышления, сборки нового функционального органа. В.П. Зинченко усматривал в неравновесных состояниях ключ к пониманию принципа порождения функционального органа: «Поэтому-то асимметрия, дисгармония, неравновесные состояния приводят не к вожделенному многими поколениями физиологов и психологов равновесию, гомеостазу, единству, гармонии, покою и т.п., а к возникновению все новых и новых состояний, к порождению функциональных органов – новообразований» [Зинченко, 2000].

А.А. Ухтомский считал, что отдаленные друг от друга в пространстве-времени, но резонирующие между собой смыслы и познавательные впечатления образуют пробные конфигурации, из которых, в свою очередь, строятся «проекты новой действительности» [Ухтомский, 2002, с. 295]. Из данного рассуждения следует, что конституирование набросков новых, оригинальных концепций разворачивается по принципу со-настраивания и связывания смыслов и интеллектуальных переживаний, имевших место в разных пространственно-временных измерениях длящегося опыта мышления человека. Это связывание подчинено хронотопическому принципу. В установлении комплементарности между этими интеллектуально-аффективными комплексами, возникающими в разных темпоральных измерениях ментального опыта человека, решающее значение имеет их смысловая

связь, выражающаяся в актуальных и надактуальных познавательных интенциях и потребностях человека.

Таким образом, можно с достаточной уверенностью говорить, что ментальный опыт человека не дискретен, он обладает свойством преемственности, но не по принципу пространственно-временной смежности, а по принципу отсроченного смыслового резонанса. Мысль, однажды мелькнувшая на горизонте познавательных возможностей человека, но не в полной мере оформленная им, может вновь актуализироваться (даже спустя годы) и оформиться в завершенный концепт. Этим объясняется феномен отсроченного разрешения долгоиграющих вопросов и противоречий, занимавших человека (вовлеченного в мыслительный поиск на уровне экзистенциальной необходимости) на протяжении длительного времени, составляющих основной «нерв» его познавательных усилий, мыслей, интеллектуальных и экзистенциальных переживаний, образующих единую феноменологическую ткань ментального опыта. Со временем будто бы отыскивается нужный угол зрения или происходит оптимальная перегруппировка мыслей, их смысловых и знаково-символических референтов, а обманчивое и нестабильное чувство преднаходимости решения перерастает в долгожданное восклицание «Эврика!». Но все это становится возможным, если внимание человека продолжительное время удерживается в русле устойчивых интенций мышления, которые образуют длительно неугасаемую доминанту его смыслообразующей активности.

«Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи».

Библиографический список

1. Баланев Д.Ю., Кабрин В.И., Лукьянов О.В., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А., Бредун Е.В. Когнитивное индивидуальное образовательное пространство: технологии изучения и построения стратегий конструирования / отв. ред. О.М. Краснорядцева. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2022. 234 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68523750> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 2003. Т. 1: Философская эстетика 1920-х годов. 958 с. URL: <https://djvu.online/file/gD2zeZOqaMBfo> (дата обращения: 12.11.2024).

3. Беспалов Б.И. Взаимоотношения понятий «операциональный смысл» и «недизъюнктивность мышления» в концепциях О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского // *Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (К 70-летию со дня рождения): тез. докл. науч. конф. / отв. ред. В.В. Знаков, Т.В. Корнилова. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. С. 31–33. URL: <https://istina.ips.ac.ru/collections/8000935/> (дата обращения: 12.11.2024).*
4. Бердяев Н.А. *Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М.: Изд-во Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. 358 с. URL: http://www.golden-ship.ru/_ld/10/1021_111.htm (дата обращения: 12.11.2024).*
5. Биbihин В.В. *Узнай себя. СПб.: Наука, 1998. 577 с. URL: http://bibikhin.ru/uznay_sebya (дата обращения: 12.11.2024).*
6. Бохан Т.Г. *Проблема стресса в психологии: транспективный анализ: монография. Томск, 2008. 156 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=rzafex> (дата обращения: 12.11.2024).*
7. Брунер Дж. *Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1 (2). С. 9–29.*
8. Выготский Л.С. *Записные книжки. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой, Р. ван дер Веера. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с. URL: <https://djvu.online/file/qxfHjw6mF9kAB> (дата обращения: 12.11.2024).*
9. Дункер К. *Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–234. URL: https://practicalthinking.narod.ru/psy_of_thinking_matushkin.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
10. Зарецкий В.К. *Социальное познание и ментальность в зеркале процесса решения творческой задачи // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4 (22). С. 207–222. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22702103_10154855.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
11. Зинченко В.П. *Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–97.*
12. Ключко В.Е. *Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 157–164. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12225199_83653390.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
13. Ключко В.Е. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с. URL: <https://elibrary.ru/QXPEUV> (дата обращения: 12.11.2024).*
14. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. *Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23651476_61716439.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
15. Ключко В.Е. *Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник Московского университета. 2008. Сер. 14: Психология. № 2. С. 87–101. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15103974_82895333.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
16. Ключко В.Е. *Уровни сложности психологического мышления и современная когнитивистика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 4 (20), вып. 1. С. 37–43. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18782485_80481088.pdf (дата обращения: 12.11.2024).*
17. Кузин В.С. *Психология живописи. М.: ОНИКС, 2005. 304 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20081595> (дата обращения: 12.11.2024).*
18. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с. URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/K7/M1/file/2.pdf> (дата обращения: 12.11.2024).*

19. Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 25–34. DOI: 10.17759/chp. 2019150103
20. Логинова И.О. Хронотопические характеристики жизненного самоосуществления человека // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (2). С. 98–103. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_13520373_10160348.pdf (дата обращения: 12.11.2024).
21. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений: монография. Томск, 2008. 212 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21147174> (дата обращения: 12.11.2024).
22. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 26–38. DOI: 10.11621/npj.2015.0104
23. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. 416 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23899936> (дата обращения: 12.11.2024).
24. Нелюбин Н.И. Системно-антропологические характеристики мышления // СибСкрипт. 2024. Т. 26, № 5 (105). С. 727–738. DOI: 10.21603/sibscript-2024-26-5-727-738
25. Петровский В.А. Человек над ситуацией: монография. М.: Смысл, 2010. 559 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20109903> (дата обращения: 12.11.2024).
26. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0031/6-0031-1.shtml> (дата обращения: 12.11.2024).
27. Поддьяков А.Н. Создание проблем и задач как инициативное усложнение мира // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 35–40. DOI: 10.22394/2078–838X-2022–2-35-40
28. Поддьяков А.Н., Пляскина А.С. Инициативная саморефлексия при решении моральной дилеммы (на материале задачи «Азиатская болезнь») // Мир психологии. 2018. № 3 (95). С. 96–104. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36487438_18838174.pdf (дата обращения: 12.11.2024).
29. Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22468529> (дата обращения: 12.11.2024).
30. Пятигорский А.М. Непрерываемый разговор. СПб.: Азбука-Классика, 2004. 432 с. URL: <https://studylib.ru/doc/2084256/neprekrashhaemyj-razgovor> (дата обращения: 12.11.2024).
31. Смирнов С.А. Событийность мысли (к вопросу об онтологии событийности) // Вопросы философии. 2016 № 8. С. 103–114. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26486149_91695382.pdf (дата обращения: 12.11.2024).
32. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2005. С. 9–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20080134> (дата обращения: 12.11.2024).
33. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984. 272 с. URL: <https://cmcmsu.info/download/tikhomirov.psychology.of.thinking.pdf> (дата обращения: 12.11.2024).
34. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. СПб.: Питер, 2002. 448 с. URL: <https://textarchive.ru/c-1505039-pall.html> (дата обращения: 12.11.2024).
35. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. 576 с.
36. Ухтомский А.А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб.: Петербургский писатель, 1996. 528 с.
37. Флоренский П.А. Соч.: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 1: Столп и утверждение истины (I). 490 с. URL: <https://djvu.online/file/WUaBISQmNIL0H> (дата обращения: 12.11.2024).
38. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192–220. URL: <https://djvu.online/file/SSZNPj9EhF9a> (дата обращения: 12.11.2024).

39. Хоружий С.С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. 688 с. URL: <https://litmir.club/br/?b=283125> (дата обращения: 12.11.2024).
40. Ясперс К. Разум и экзистенция / пер. А.К. Судакова. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2013. 336 с. URL: <https://djvu.online/file/QgXL4unA06vQY> (дата обращения: 12.11.2024).
41. Allan, B.A., & Shearer, B. (2012). The scale for existential thinking. *International Journal of Studies*, 31 (1), 21–37. DOI: 10.24972/ijts.2012.31.1.21
42. Klochko, V.E., Galajinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M., & Lukyanov, O.V. (2014). Modern psychology: system anthropological approach. *European Journal of Psychological Studies*, 4 (4), 142–155. DOI: 10.13187/ejps.2014.4.142
43. Rönström, N. (2024). The dark side of critical thinking and the need to restore learning relationships. *ACCESS: Contemporary Issues in Education*, 44, 71–83. DOI: 10.46786/ac24.8788
44. Szekely, L. (1940). Studien zur Psychologie des Denkens: Zur Topologie des Einfalls. *Acta Psychologica*, 5 (1), 79–96.
45. Voznyak, S.V., & Voznyak, V.S. (2024). The anthropological content of thinking: the place of thinking among the essential forces of man according to Hegel. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 25, 133–144. DOI: 10.15802/ampr.v0i25.307673

EXISTENTIAL DYNAMICS OF THINKING AS A SUBJECT OF SYSTEMIC ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY

N.I. Nelubin (Tomsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article presents a theoretical and methodological justification for the need to include the existential dynamics of thinking in the subject field of systemic anthropological psychology. In the process of analyzing the main conceptual vectors of the formation of this scientific school, defining its basic provisions and prospects for further development, research guidelines related to the psychology of human existence were identified. The main problem that dictated the need to write the article is the question of the theoretical elaboration of the existential-ontological dimension of thinking. Existing concepts of the dynamics of thinking are focused on fairly short temporal dimensions of the thought process limited by the solution of an experimental problem, and do not allow covering the entire spectrum of facts and phenomena that do not fit into this time frame. A person in the course of independently initiated and long-term thinking practices is involved in them not only as a bearer of intelligence for the sake of solving pragmatic problems, but also as an integral subject of life for the sake of realizing in these practices the intense possibilities of meaningful existence.

The purpose of the article is to reveal the explanatory and descriptive potential of the construct 'existential dynamics of thinking' and its significance for the development of an existential-anthropological approach to the study of thinking.

The methodology of the study consists of the conceptual apparatus of systemic anthropological psychology, the ideas of existential-phenomenological philosophy and psychology, as well as a universal methodological tool of post-non-classics – transpective analysis. A transpective view of the dynamics of thinking allows us to make an analytical figure out of the chronotopic dimension of thinking of a person involved in a thought search for a long time, perceiving its tension and fruitfulness as markers of existential fulfillment and meaningfulness of his own life.

Research results. In the process of phenomenological reconstruction and theoretical understanding of the ontological situation and existential dynamics of human thinking, we formulated a number of heuristic ideas for systemic anthropological psychology. Firstly, taking into account the existential dynamics of thinking allows us to explain the phenomenon of free, independent inclusion of a person in a long-term mental search (at the level of vital necessity) as one of the modes of life self-realization. Secondly, this construct allows us to expand the epistemological boundaries of the subject field of the psychology of thinking, to include in it a number of characteristics of the mental act, understood from the position of post-non-classics: multidimensionality, nonlinearity, transtemporality, inclusion in life relationships. Thirdly, the existential dynamics of thinking is associated with the processes of authentication of self-transcendence of a person as a subject of mental activity. Fourthly, this is the need to study thinking not only as a cognitive process, but also as an experience of an existential order. The possibility of using the concept of 'event thinking' as a holistic unit of analysis of the existential dynamics of thinking is substantiated. It is shown that the continuously developing and complexifying life-world acts as a holistic ontological space in which the existential dynamics of human thinking unfolds, and the chronotope acts as the principle of its organization.

Conclusion. The analysis of the phenomenology of the existential dynamics of thinking corresponds to the research trends that have emerged at the junction of systemic anthropological psychology and the psychology of human existence. The development of this sector of the subject field of anthropologically oriented psychology of thinking allows us to shift research emphases from situational, local-environmental characteristics of mental activity to chronotopic parameters of thinking in the context of the spatio-temporal organization of human life-world. A new explanation is given to: 1) actual and supra-actual cognitive intentions and needs experienced by a person at the level of free and supra-situational mental search (existential need to think); 2) the phenomenon of interference and connection of meanings, thoughts and intellectual experiences that took place in different spatio-temporal dimensions of the ongoing mental experience of a person. In establishing complementarity between these intellectual-affective complexes, their semantic connection, expressed in actual and supra-actual cognitive intentions and needs of a person, is of decisive importance.

Keywords: *thinking; existential dynamics of thinking; life world; post-non-classical psychology; chronotope; transpective.*

Nelyubin, Nikolay I. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); Associate Professor, Department of General and Educational Psychology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia); Scopus Author ID: 57216981850; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>; e-mail: nelubin2001@yandex.ru

References

1. Balanev, D.Yu., Kabrin, V.I., Lukyanov, O.V., Krasnoryadtseva, O.M., Scheglova, E.A., & Bredun, E.V. (2022). *Kognitivnoye individualnoye obrazovatelnoye prostranstvo: tekhnologii izucheniya i postroyeniya strategiy konstruirovaniya: monografiya* [Cognitive individual educational space: technologies for studying and building design strategies: Monograph]. Edited by O.M. Krasnoryadtseva. Tomsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68523750> (access date: 12.11.2024).
2. Bakhtin, M.M. (2003). *Sobr. soch.: v 7 t. T. 1: Filosofskaya estetika 1920-kh godov* [Selected works: in 7 volumes. Vol. 1: Philosophical aesthetics of the 1920s]. Moscow. URL: <https://djvu.online/file/gD2zeZOqaMBfo> (access date: 12.11.2024).
3. Bespalov, B.I. (2003). Relationships between the concepts of 'operational meaning' and 'non-disjunctiveness of thinking' in the concepts of O.K. Tikhomirov and A.V. Brushlinsky. In: *Tvorcheskoye naslediyе A.V. Brushlinskogo i O.K. Tikhomirova i sovremenaya psikhologiya myshleniya: (K 70-letiyu so dnya rozhdeniya): Tez. dokl. nauch. konf.* [Creative legacy of A.V. Brushlinsky and O.K. Tikhomirov and modern psychology of thinking: (On the 70th anniversary of his birth): Abstracts of the scientific conference] (pp. 31–33). Moscow. URL: <https://istina.ips.ac.ru/collections/8000935/> (access date: 12.11.2024).
4. Berdyaev, N.A. (1916). *Smysl tvorchestva (Opyt opravdaniya cheloveka)* [The Meaning of Creativity (An Experience of Justifying a Man)]. Moscow. URL: http://www.golden-ship.ru/_ld/10/1021_111.htm (access date: 12.11.2024).
5. Bibikhin, V.V. (1988). *Uznay sebya.* [Know Thyself]. St. Petersburg. URL: http://bibikhin.ru/uznay_sebya (access date: 12.11.2024).
6. Bokhan, T.G. (2008). *Problema stressa v psikhologii: transspektivnyy analiz: monografiya* [The Problem of Stress in Psychology: Transpective Analysis: Monograph]. Tomsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=rzafex> (access date: 12.11.2024).
7. Bruner, J. (2005). Life as a Narrative. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Post-Non-Classical Psychology], 1(2), 9–29.
8. Vygotsky, L.S. (2017). *Zapisnyye knizhki. Izbrannoye.* [Notebooks. Selected Works]. Moscow. URL: <https://djvu.online/file/qxfHjw6mF9kAB> (access date: 12.11.2024).
9. Dunker, K. (1965) Psychology of productive (creative) thinking. In: *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking] (pp. 86–235). Moscow. URL: https://practicalthinking.narod.ru/psy_of_thinking_matushkin.pdf (access date: 12.11.2024).
10. Zaretsky, V.K. (2014). Social cognition and mentality in the mirror of the process of solving a creative problem. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 4 (22), 207–222. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22702103_10154855.pdf (access date: 12.11.2024).
11. Zinchenko, V.P. (2000) Aleksey Alekseevich Ukhtomsky and psychology (on the 125th anniversary of his birth). *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 4, 79–97.
12. Klochko, V.E. (2007) Post-non-classical perspective of psychological science. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 305, 157–164. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12225199_83653390.pdf (access date: 12.11.2024).
13. Klochko, V.E. (2005). *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedeniye v transspektivnyy analiz): monografiya* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to the trans-perspective analysis): monograph]. Tomsk. URL: <https://elibrary.ru/QXPEUV> (access date: 12.11.2024).
14. Klochko, V.E., Galazhinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M., & Lukyanov, O.V. (2015) Systemic anthropological psychology: conceptual apparatus. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Psychological

- Journal], 56, 9–20. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23651476_61716439.pdf (access date: 12.11.2024).
15. Klochko, V.E. (2008). Semantic theory of thinking in the trans-perspective of the formation of psychological cognition: epistemological analysis. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14. Psikhologiya* [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology], 2, 87–101. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15103974_82895333.pdf (access date: 12.11.2024).
 16. Klochko, V.E. (2012). Levels of complexity of psychological thinking and modern cognitive science. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* [Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science], 4 (20), Issue 1, 37–43. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18782485_80481088.pdf (access date: 12.11.2024).
 17. Kuzin, V.S. (2005). *Psikhologiya zhivopisi* [Psychology of Painting]. Moscow. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20081595> (access date: 12.11.2024).
 18. Leontiev, A.N. (2001). *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on general psychology]. Moscow. URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/K7/M1/file/2.pdf> (access date: 12.11.2024).
 19. Leontiev, D.A. (2019). Man and the life-world: from ontology to phenomenology. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 15(1), 25–34. DOI: 10.17759/chp.2019150103
 20. Loginova, I.O. (2009). Chronotopic characteristics of human self-realization. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, and Education], 7 (2), 98–103. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_13520373_10160348.pdf (access date: 12.11.2024).
 21. Lukyanov, O.V. (2008). *Problema stanovleniya identichnosti v epokhu sotsialnykh izmeneniy: monografiya* [The Problem of Formation of Identity in the Era of Social Changes: monograph]. Tomsk. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2114717425> (access date: 12.11.2024).
 22. Längle, A. (2015). Existential-analytical understanding of emotionality: theory and practice. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 1 (17), 26–38. DOI: 10.11621/npj.2015.0104 21
 23. Mamardashvili, M.K. (2000). *Estetika myshleniya* [Aesthetics of thinking]. Moscow. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23899936> (access date: 12.11.2024).
 24. Nelyubin, N.I. (2024). Systemic and anthropological characteristics of thinking. *SibSkript* [SibScript], 26 (5(105)), 727–738. DOI: 10.21603/sibscript-2024-26-5-727-738
 25. Petrovsky, V.A. (2010). *Chelovek nad situatsiyey: monografiya*. [Man above the situation: monograph]. Moscow. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2010990330> (access date: 12.11.2024).
 26. Piaget, J. (2004). *Psikhologiya intellekta*. [Psychology of intelligence]. St. Petersburg. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0031/6-0031-1.shtml> (access date: 12.11.2024).
 27. Poddyakov, A.N. (2022). Creation of problems and tasks as an initiative complication of the world. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy], 2 (90), 35–40. DOI: 10.22394/2078–838X-2022–2-35-40
 28. Poddyakov, A.N., & Plyaskina A.S. (2018). Initiative self-reflection in solving a moral dilemma (based on the 'Asian disease' problem). *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 3 (95), 96–104. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36487438_18838174.pdf (access date: 12.11.2024).
 29. Polanyi, M. (1985). *Lichnostnoye znaniye*. [Personal knowledge]. Moscow. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2246852934> (access date: 12.11.2024).
 30. Pyatigorsky, A.M. (2004). *Neprekrashchayemyy razgovor* [Incessant conversation]. St. Petersburg. URL: <https://studylib.ru/doc/2084256/neprekrashhaemyj-razgovor> (access date: 12.11.2024).
 31. Smirnov, S.A. (2016). Eventfulness of thought (Towards the question of the ontology of eventfulness). *Voprosy Filosofii* [Questions of Philosophy], 8, 103–114. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26486149_91695382.pdf (access date: 12.11.2024).

32. *Subyekt, lichnost i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* (2005) [Subject, Personality, and Psychology of Human Existence]. Edited by V.V. Znakov and Z.I. Ryabikina. Moscow. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2008013437> (access date: 12.11.2024).
33. Tikhomirov, O.K. (1984). *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of thinking]. Moscow. URL: <https://cmcsmsu.info/download/tikhomirov.psychology.of.thinking.pdf> (access date: 12.11.2024).
34. Ukhtomsky, A.A. (2002). *Dominanta*. [Dominant]. Articles from Different Years. St. Petersburg. URL: <https://textarchive.ru/c-1505039-pall.html> (access date: 12.11.2024).
35. Ukhtomsky, A.A. (1997). *Zasluzhennyy sobesednik: Etika. Religiya* [Distinguished Interlocutor: Ethics. Religion. Science]. Rybinsk.
36. Ukhtomsky, A.A. (1996). *Intuitsiya sovesti: Pisma. Zapisnyye knizhki. Zametki na polyakh* [Intuition of Conscience: Letters. Notebooks. Notes in the Margins]. St. Petersburg.
37. Florensky, P.A. (1990). *Soch.: v 2 t. T. 1: Stolp i utverzheniye istiny (I)*. [Works: in 2 volumes. Volume 1: The Pillar and Ground of Truth (I)]. Moscow. URL: <https://djvu.online/file/WUaBISQmNlOH> (access date: 12.11.2024).
38. Heidegger, M. (1993). Letter on Humanism. In: *Khaydegger M. Vremya i bytiye: stati i vystupleniya* [Heidegger M. Time and Being: articles and reports]. Moscow. URL: <https://djvu.online/file/SSZN-IPj9EhF9a> (access date: 12.11.2024).
39. Khoruzhy, S.S. (2010). *Fonar Diogena. Kriticheskaya retrospektiva yevropeyskoy antropologii* [The Lantern of Diogenes. Critical Retrospective of European Anthropology]. Moscow. URL: <https://litmir.club/br/?b=283125> (access date: 12.11.2024).
40. Jaspers, K. (2013). *Razum i ekzistentsiya* [Reason and Existence]. Translated by A.K. Sudakova. Moscow. URL: <https://djvu.online/file/QgXL4unA06vQY> (access date: 12.11.2024).
41. Allan, B.A., & Shearer, B. (2012). The scale for existential thinking. *International Journal of Studies*, 31 (1), 21–37. DOI: 10.24972/ijts.2012.31.1.21
42. Klochko, V.E., Galajinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M., & Lukyanov, O.V. (2014). Modern psychology: system anthropological approach. *European Journal of Psychological Studies*, 4 (4), 142–155. DOI: 10.13187/ejps.2014.4.142
43. Rönström, N. (2024). The dark side of critical thinking and the need to restore learning relationships. *ACCESS: Contemporary Issues in Education*, 44, 71–83. DOI: 10.46786/ac24.8788
44. Szekely, L. (1940). Studien zur Psychologie des Denkens: Zur Topologie des Einfalls. *Acta Psychologica*, 5 (1), 79–96.
45. Voznyak, S.V., & Voznyak, V.S. (2024). The anthropological content of thinking: the place of thinking among the essential forces of man according to Hegel. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 25, 133–144. DOI: 10.15802/ampr.v0i25.307673

УДК 81.3

ДИСКУРСИВНО ОБУСЛОВЛЕННОЕ ИСКАЖЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЛЕКСЕМЫ «ПОБЕДА» В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Н.В. Бизюков (Красноярск, Россия)

А.И. Богданова (Красноярск, Россия)

Т.Н. Свиридова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена исследованию явления языковой манипуляции в современном публицистическом дискурсе. Авторы рассматривают утрату первичного значения лексемы «Победа» в дискурсивно обусловленном контексте и ее последующий переход в статус слов-мифогенов. В исследовании проводится анализ процесса искажения семантической структуры данного слова, а также указаны потенциальные семы при дальнейшей возможной смысловой эволюции слова «Победа».

Целью исследования является анализ искажения семантического наполнения лексемы «Победа» при ее актуализации в манипулятивном публицистическом дискурсе, автор которого стремится навязать массовому адресату несуществующую картину мира.

Методология и методы исследования. Методологический корпус исследования составляют метод сплошной выборки из текстов информационных сообщений интернет-изданий, метод семантического и прагматического анализа, метод логического анализа, метод контекстуального анализа, сравнительно-сопоставительный метод.

Актуальность статьи обусловливается неразрывностью языка и явления манипуляции. Авторы в исследовании опираются на посвященные данной проблематике труды С.Г. Кара-Мурзы, А.Д. Васильева, Г.А. Копниной и др.

Результаты исследования. Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие языковой теории манипуляции. Результаты, полученные в ходе проведенного анализа, могут быть использованы при написании статей подобной тематики, а также при составлении практических пособий по изучению языковой манипуляции и противодействию ей.

Заключение. Проведенное исследование показало, что расхождения между парадигматической и дискурсивно обусловленной семантикой слова «Победа» значительны, что определяет совпадение контекстуальных и системно-языковых сем лишь в самых общих чертах, в то время как дифференциальные составляющие смысловой структуры не совпадают совсем.

Ключевые слова: манипуляция, публицистический дискурс, сема, семантика, семантическая структура, контекст, микроконтекст.

Бизюков Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений, Сибирский федеральный университет; e-mail: biziukov_nikolay@inbox.ru

Богданова Алла Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений, Сибирский федеральный университет; e-mail: boalliv@gmail.com

Свиридова Татьяна Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений, Сибирский федеральный университет; e-mail: maths2015@yandex.ru

Постановка проблемы. Говоря о глобализации, явлении XXI в. [Бубнова, 2023, с. 13], в первую очередь ее подразумевают как продукт западного мира, цель которого – захватить мировое лидерство и выстроить остальное человечество в соответствии

со стратегической задачей по достижению планетарного господства¹.

Происходящие на мировой арене события часто освещаются в российских и зарубежных

¹ Зиновьев А.А. Глобальный человек. М.: Алгоритм: Эксмо, 2006. С. 114.

СМИ. При этом проблема необъективного изложения не теряет своей актуальности, поскольку язык и внушение (т.е. манипуляция) тесно связаны: информация неизбежно преподносится массовому адресату с некоторой оценкой.

Целью настоящей статьи является анализ искажения смыслового наполнения лексемы «Победа» при ее переходе из парадигматики в манипулятивный публицистический дискурс, задача которого – навязать массовому адресату иллюзорную картину мира, выгодную субъекту речи.

Методология исследования. Для достижения поставленной цели и решения сопутствующих ей частных задач были применены метод сплошной выборки из 115 статей политической направленности; также использовались сравнительно-сопоставительный метод, метод логического анализа, метод контекстуального анализа, метод семантического анализа, метод прагматического анализа.

Обзор научной литературы. Теоретической основой настоящей статьи выступают труды С.Г. Кара-Мурзы, А.П. Чудинова, А.Д. Васильева, Г.А. Копниной. На отдельных этапах исследования использовались работы Н.С. Громовой, К.А. Левковской, Ю.С. Игнатовой, А.Н. Забродиной и др.

Для достижения поставленных целей вне поля боя политические деятели ведут информационную войну, прибегая, в частности, к публицистическому дискурсу (далее – ПД), неотъемлемой функцией которого наравне с информационной и социализирующей является [Бакина 2023, с. 39] один из действенных приемов реализации коллективно-регулятивной или манипулятивной функции ПД [Евсеева, 2024, с. 3]. Это намеренное создание семантической размытости ключевых понятий, отрицательно сказывающейся на понимании обрисовки ситуации, под определенным углом и далее в целом. Вероятность успеха всегда достаточно высока, поскольку далеко не все рядовые получатели информации способны мыслить критически, логически обдумывать картину окружающей действительности, преподносимую публицистическим дискурсом, и проводить семантический и прагмати-

ческий анализ языковых средств, наполняющих ПД. Выстроенное речевое окружение определяет содержания высказывания, «...контекстуальная миграция формирует “предзаданное поле коннотаций”» [Громова, 2023, с. 69], происходит актуализация деструктивных смыслов, и языковое противодействие манипулятору снижается либо утрачивается.

Результаты исследования. Для четкого донесения до аудитории содержания дискурса и ясного понимания его содержания необходимо однозначное толкование ключевых слов. Настоящий тезис применим к научному дискурсу, в котором точность и конкретика необходимы, хотя «точность и однозначность термина – это лишь тенденция, идеал, к которому должна стремиться всякая терминология» [Игнатов, 2023, с. 106; цит. по: Левковская, 1959, с. 357]. Утрата четкой семантики в ПД происходит гораздо ярче, поскольку в нем нет научности и авторы ПД не стремятся к соблюдению лингвистических требований. Из науки в пропаганду и далее в СМИ попадает специализированная лексика, утрачивающая в дискурсе исходную семантическую структуру и приобретающая несвойственное ей коннотативное наполнение. В итоге «нередко ведущим, основным (наименее зависящим от контекста, наиболее частотным) оказывается такое значение, которое в толковых словарях общеупотребительного языка отмечено как вторичное или совсем не зафиксировано» [Чудинов, 2020]. Упомянутый феномен размытия семантической и прагматической структуры слов свойственен не только научной, но и общеупотребительной лексике, поскольку сверхцель манипулятивного ПД – создание «знака равенства» между публицистически-дискурсивной реальностью и картиной мира конечного адресата [Будаев, 2023] – должна быть достигнута любой ценой. В настоящей статье рассмотрение упомянутого манипулятивного приема происходит на примере дискурсивно обусловленных искажений смысловой структуры лексемы «Победа», парадигматическое значение которой таково:

– успех в битве, войне при полном поражении противника;

– успех в борьбе за что-н., осуществление, достижение чего-н. в результате преодоления чего-н².

Наша страна имеет полное право защищать себя. И мы это делаем. Мы никого не оккупировали, а наоборот. Война связана с оккупацией нашей земли. Мы должны победить. Какие шаги предпринять, чтобы победить? Это другой вопрос. И не обижайтесь, я не готов делиться. Я скажу вам честно³.

В контексте вместо слова «Победа» употребляется его глагольный дериват. Самое главное и, вероятно, единственное намерение автора ПД – навязать свою эмпатию, вызвать эмоции, последствием возникновения которых станет воздействие на мыслительные процессы и отрыв от реальности. Данный прием манипулирования может быть направлен «на увеличение числа избирателей, готовых проголосовать за кандидата» [Сумарокова, 2023, с. 132; цит. по: Юсупова, 2017, с. 861]. Адресант, говоря о победе, прибегает к речевому триггеру [Копнина, Забродина, 2023, с. 16], призывая к сдерживанию эмоций по поводу его ухода от ответа и открыто заявляя о нежелании отвечать на вопрос. Интерпретировать такое речевое поведение можно двояко: говорящий субъект умолчит о плане победы как о военной тайне или же он не готов дать более подробный комментарий ввиду незнания тех самых шагов, необходимых для победы. При первом варианте развития событий актуализируются семы, передающие скрытность и секретность, при втором – растерянность и безнадежность, но в обоих случаях победа представлена чем-то размытым и далеким, хотя и желанным, должным иметь место быть.

Очевидно, что дискурсивно обусловленная семантическая структура слова «Победа» не соответствует его парадигматической семантике, вызывая тем самым когнитивный диссонанс.

² Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/победа> (дата обращения: 30.09.2024).

³ Откровения Зеленского в WashingtonPost. Вброс против Пригожина, или что это было? [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/ZGGWqCUGsnJ55kBL> (дата обращения: 30.09.2024).

Такая семантическая расплывчатость и прозрачность, обозначение чего-то недостижимого или до конца невыражаемого превращают «Победу» в лексическую единицу, относящуюся к словам-амебам⁴ или словам-мифогенам [Васильев, 2012, с. 33]. В силу ограниченного объема статьи мы рассмотрим лишь несколько примеров, ярко демонстрирующих данное намерение автора и достигаемый им результат.

Речь идет не о том, чтобы верить в Бога. И именно поэтому вы должны доверять. И мы укрепляли все это доверие с помощью соответствующих мощных шагов в нашей стране и, конечно, с помощью дипломатии. И вот почему – я знаю, что среди некоторых партнеров есть скептицизм, что было бы страшно, если бы мы освободили абсолютно все свои территории. Но я, например, могу жить с этим скептицизмом. И я считаю, что, честно говоря, чем больше у нас побед на поле боя, тем больше людей поверят в нас, а значит, мы получим больше помощи (1). Таковы мои выводы (2)⁵.

Выделенный горизонтальный микроконтекст (1) повышает коннотативную нагрузку всего отрывка: на передний план выводятся отрицательно маркированные семы ожидания помощи извне и признания своей зависимости как от нее, так и от чужого мнения. Также ярко проявляется смысл скрытого подчинения спонсорам, а микроконтекст (2) явно указывает на то, что автор ПД, открыто признавая сложившуюся ситуацию, актуализирует семы «несамостоятельность» и «смирение». Следовательно, образ победы начинает соответствовать чему-то зависящему: 1) от зарубежного воздействия и при этом 2) от веры в происходящее со стороны говорящего субъекта, что слабо соответствует традиционному пониманию победы в целом. В итоге при переводе с манипулятивного на общепотребительный язык [Копнина, Еремина, 2023, с. 4] победа представляется не реальной,

⁴ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2004. С. 90.

⁵ Ukrainian president Volodymyr Zelenskyy: The 2023 60 Minutes Interview transcript [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/ukraine-volodymyr-zelenskyy-60-minutes-transcript/> (дата обращения: 30.09.2024).

но воображаемой, сумбурно-призрачной, которую трудно представить и описать.

В манипулятивном ПД обильное лексическое окружение ключевой леммы не способствует семантической конкретизации и созданию здоровой мыслительной обстановки для адресата.

Вопреки всем разногласиям и сценариям гибели и мрака, наша страна не пала. Она жива и брыкается. Спасибо. И это дает мне веские основания поделиться с вами нашей первой совместной победой: мы победили врага в битве за умы всего мира (1). У нас нет страха, и никто в мире не должен его испытывать. Мы одержали эту победу, и это придает нам мужества, которое вдохновляет весь мир. Американцы одержали эту победу, и именно поэтому вам удалось объединить мировое сообщество для защиты свободы и международного права. Европейцы одержали эту победу, и именно поэтому Европа сейчас сильнее и независимее, чем когда-либо (2). Тирания врага потеряла контроль над нами. И она никогда больше не будет влиять на наши умы. Тем не менее мы должны сделать все возможное, чтобы гарантировать, что страны Глобального Юга также одержат такую победу (3). Я знаю еще одну, на мой взгляд, очень важную вещь: у противника появится шанс стать свободными только тогда, когда они мысленно победят свою власть. Тем не менее битва продолжается и мы должны победить недруга на поле боя, да (4)⁶.

Приведенный ПД указывает на многосторонний семантический характер победы глазами его автора. Из фрагмента (1) следует вывод о тождестве победы и социального капитала на международной арене, то есть победа есть моральная поддержка глобального уровня. Контекст (2) актуализирует сему разделения успеха: победа одержана не только стороной говорящего субъекта. В отрывке (3) ярко проявляется

возрастающая интенсивность сем предыдущих двух микроконтекстов, усиливаемых леммой «такую»; также косвенно указывается на ключевую роль Европы, США и их «протезе» в возможности достижения победы странами четвертой стороны. Наконец, контекстное окружение (4) показывает ожидаемый взгляд на победу глазами врагов сквозь призму восприятия автора ПД: необходимость отрыва нации от ее власти. Победа глазами автора ПД есть военное поражение врага при условии моральной победы над государственной властью во имя свободы. ПД насыщен глорифицирующей лексикой, выражающей мелиоративную оценку мира автора ПД, способствующей позитивации его образа [Копнина, Еремина, 2023, с. 10]. В итоге многообразие говорящего субъекта вносит синтагматический «вклад» в семантический образ победы, делая ее расплывчатой, неясной и слабо связанным с ее парадигматическим значением.

Попытка выдать свое видение ситуации глазами противника присутствует и в нижеследующем фрагменте.

Вопрос: Очевидно, что борьба в городе продолжается. Стоило ли того количества солдат, которые погибли и получили ранения там, продолжать боевые действия?

Ответ: Это однозначное решение всего военного и политического руководства. Все понимают, что этот населенный пункт – это единственное, что вражеские военачальники могут продать своей демонтированной армии и своему обществу. Им это только для того, чтобы сказать: «Здесь операция наша. Вы видите, мы все делаем правильно. Давайте продолжим. Вы видите, что это великая победа». Потому что 99 процентов обывателей даже не понимают, что это за город, никогда там не были и не видели его. И потому, что они верят своему телевидению, а не своим глазам⁷.

В рассматриваемом контексте повторно наблюдается намерение автора ПД убедить

⁶ Full Transcript of Zelensky' Speech Before Congress [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2022/12/21/us/politics/zelensky-speech-transcript.html> (дата обращения: 30.09.2024).

⁷ Откровения Зеленского в Washington Post. Вброс против Пригожина или что это было? [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/ZGGwqCUGsnJ55kBL> (дата обращения: 30.09.2024).

адресата рассматривать победу с позиции не-друга, но сквозь систему ценностных взглядов самого адресанта – в контексте появляются значения «недальновидность» и «хвастовство», приписываемые врагу субъектом речи: анализируются смыслы неразрывности победы с точечным местом и не-выходом ее за рамки указанного населенного пункта. Победа, пусть и противника, представляется чем-то туманным, неясным и ограниченным.

Манипулятивный эффект может достигаться противоположными, но не взаимоисключающими методами. Чрезмерная информационная загруженность, в частности излишнее лексическое наполнение и нарушение логики высказывания, снижает способность трезво мыслить, нейтрализуя информационным шумом защиту адресата. Подобным образом краткие отрывки ПД, например, лаконичные ответы в интервью, тоже могут оказаться эффективными, например, для молодого поколения, ценящего краткость [Вдовиченко, 2023, с. 58].

Мне трудно сказать, какой будет политика другого президента, если будет другой президент. Прежде всего, мне неясно, продолжится ли война через год, когда в Соединенных Штатах Америки состоятся выборы. И я хотел бы верить, что война закончится и мы к тому времени победим⁸.

В микроконтексте нет лексемы «Победа», которая заменяется вербальным дериватом «Победим», тем не менее явно транслируются неуверенность, а также смысловой оттенок подхалимства, желания приурочить победу к важному событию в другой стране. Адресат, доверяющий дискурсу, воспримет победу как что-то абстрактное, на данный момент недостижимое, но желанное и очень уместное в контексте выборов за рубежом.

При условии что в системе приоритетов автора ПД на первом месте стоит эмоциональность, собственно семантические элементы

могут отодвинуться на второй план, нарушая логику высказывания.

Если неприятельские ракеты атакуют нас, мы сделаем все возможное, чтобы защитить себя. Если они атакуют нас иранскими беспилотниками и нашим людям придется отправиться в бомбоубежища в канун Рождества, воины все равно сядут за праздничный стол и будут подбадривать друг друга. И нам не обязательно знать желание каждого, поскольку мы знаем, что все мы, миллионы украинцев, желаем одного и того же: Победы. Только победы⁹.

Рассматриваемый фрагмент ПД характеризуют противоречащие друг другу смыслы: предельных усилий – «сделаем все возможное» и легкости достижения цели, беззаботности – *воины все равно сядут за праздничный стол и будут подбадривать друг друга*. Прагматическую напряженность дискурса усиливает «коллективное желание»: *все мы, миллионы украинцев, желаем одного и того же*. Таким образом, контекст показывает победу как нечто возможное и достижимое при условии максимально возможного старания, бодрости, расслабленности и праздничной атмосферы.

Если все мы выполним свои задачи, нас ждет победа. Я уверен, что победа будет. Я действительно хочу, чтобы в этом году. У нас все для этого есть – мотивация, уверенность, друзья, дипломатия. (...) Важно, чтобы все партнеры в полном объеме выполняли «свою домашнюю работу»¹⁰.

В контексте ярко проявляется уверенность в достижении цели при совершении некоторых, не совсем ясных действий, а также обесценивается основное значение слова «победа» в сочетании с лексемами: *мотивация, уверенность, друзья, дипломатия*. Последнее предложение

⁸ Откровения Зеленского в Washington Post. Вброс против Пригожина, или что это было? [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/ZGGwqCUGsnJ55kBL> (дата обращения: 30.09.2024).

⁹ Read the full text of Ukrainian president Volodymyr Zelenskyy's in-person speech to US Congress [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yahoo.com/tech/read-full-text-ukrainian-president-102000861.html> (дата обращения: 30.09.2024).

¹⁰ Рассуждения о «перемогте» в праздничный день. Зеленский диалектично готовит Украину к «зраде» [Электронный ресурс]. URL: https://dzen.ru/a/Y_kDXSCGcVQw5rv8 (дата обращения: 30.09.2024).

актуализирует комбинацию манипулятивных приемов: намек на надежду получения помощи извне и косвенное указание на необходимость желаемого автором ПД положения дел. В то же время выделяются и элементы провокативного дискурса [Степанов, 2012, с. 114]: косвенное признание собственной лени, неуверенности и убеждения, что «нам должны». Все перечисленное сопровождается дополнительным набором потенциальных смысловых оттенков: попыток подстроиться под обстоятельства, скрытой наглости, неподготовленности и нерешительности.

Выводы. Очевидно, что во всех фрагментах автор ПД стремится убедить массового адресата в своей правоте. Однако неудачно подобранное дискурсивное окружение приводит к утрате лексемой «Победа» ядерного смыслового компонента и демонстрации не той семантической и прагматической динамики, на которую была направлена интенция автора. Как следствие, произошло ослабление архисемы победы и актуализировались латентные пейоративные семы [Ковтунова, 2022, с. 59], среди которых наиболее ярко выражены неуверенность,

нерешительность, непонимание. Из проведенного анализа следует невозможность сохранения трактовки победы в словарно-семантическом значении, а в дискурсивно обусловленном значении рассматриваемая лексическая единица приобретает настолько нетипичные смыслы, что становится идеологемой [Амиров, 2023, с. 37; цит. по: Нахимова, 2011, с. 153].

Заключение. Подводя итог нашему исследованию, можно констатировать, что из материала статьи не удастся создать четкий семантический и прагматический образ победы, опираясь на дискурсивные фрагменты высказываний автора ПД. Семантический анализ показывает, что адресант размыто представляет себе, что такое победа, скорее всего, в его восприятии это прецедентное понятие [Нахимова, Николаева, 2023, с. 114]. Наблюдается столь сильное расхождение парадигматического и синтагматического значения, что набор словарных сем совпадает с дискурсивным выражением и восприятием «победы» лишь в самых общих чертах, а по признаку некоторых дифференциальных и тем более потенциальных сем расходится радикально.

Библиографический список

1. Амиров В.М. Трансформация стратегий репрезентации идеологемы «русский характер» в советских и современных СМИ // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 36–46.
2. Бакина Н.М. Коммуникативное поведение американских политиков // Вестник Калмыцкого государственного университета. 2023. № 2 (58). С. 38–43.
3. Бубнова И.А. Топосы современной публичной западной дипломатии в контексте глобализации: специфика и цели // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 13.
4. Будаев Э.В. Аксиологический портрет белорусской милиции в комментариях к YouTube-каналу Nexta // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 47–56.
5. Васильев А.Д. Игры в слова: современные национальные загадки: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 12–19.
6. Вдовиченко Е.А. Новостной франкоязычный текст политической тематики со структурой «Diamond» («Бриллиант») для таргет-групп младшего школьного и младшего подросткового возраста // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 57–67.
7. Громова Н.С. Лингвополитический анализ термина «гибридная война» // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 68–76.
8. Евсеева И.В. Роль средств массовой коммуникации в информационно-психологической войне // Политическая лингвистика. 2024. № 4 (106).
9. Игнатова Ю.С. Семантика термина «конституция» в политическом и медийном дискурсах XXI века // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 105–113.

10. Ковтунова Е.А. Аспекты медиатизации немецких терминов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. № 11 (866). С. 54–61.
11. Копнина Г.А., Еремина Е.В. Основные векторы развития лингвистики информационно-психологической войны // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2023. № 16 (6).
12. Копнина Г.А., Забродина А.Н. Речевые триггеры в интернет-коммуникации (на материале социальной интернет-сети «ВКонтакте») // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. М.: Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 2023. № 2. С. 11.
13. Левковская К.А. О некоторых особенностях терминологии (на материале немецкого языка) // Труды Института языкознания АН СССР. 1959. Т. 9 С. 355–387.
14. Нахимова Е.А. Идеологема *Сталин* в современной массовой коммуникации // Политическая лингвистика. 2011. № 2. С. 152–156.
15. Нахимова Е.А., Николаева Е.Ю. Прецедентное имя Тэтчер/Thatcher в англоязычных и российских медиапубликациях // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102).
16. Степанов В.Н. К вопросу об эмоциогенной коммуникации // Иностранные языки в высшей школе. 2012. Вып. 1(20). С. 114–121.
17. Сумарокова Н.А. Просодические трансформации публичной речи Дональда Трампа между первой и второй президентскими кампаниями // Политическая лингвистика. 2023. № 6 (102). С. 131–140.
18. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. 6-е изд. 2020. С. 91.
19. Юсупова Р.Р. Реализация коммуникативного патерналистического воздействия в избирательной кампании Дональда Трампа // Вестник Башкирского университета. 2017. Т. 22, № 3.

DISCURSIVELY CONDITIONED DISTORTION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE LEXEME 'VICTORY' IN MODERN JOURNALISM

N.V. Bizyukov (Krasnoyarsk, Russia)

A.I. Bogdanova (Krasnoyarsk, Russia)

T. N. Sviridova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the study of the phenomenon of language manipulation in modern journalistic discourse. The authors consider the loss of the primary semantic meaning of the lexeme 'Victory' in a discursively conditioned context and its subsequent transition to the status of mythogenic words. The study analyzes the process of distortion of the semantic structure of this word. It also indicates potential semes in the further possible semantic evolution of the word 'Victory'.

The purpose of the article is to demonstrate the distortion of the semantic content of the lexeme 'Victory' when it is actualized in a manipulative journalistic discourse, the author of which seeks to impose a non-existent picture of the world on the mass addressee.

Methodology (materials and methods). The methodological body of the study consists of the method of continuous sampling of lexical units from the texts of information messages in the Internet publications; the method of semantic and pragmatic analysis, the method of logical analysis, the method of contextual analysis, and the comparative-contrastive method.

The relevance of the article is determined by the inseparability of language and the phenomenon of manipulation. In their study, the authors rely on the works of S.G. Kara-Murza, A.D. Vasilyev, G.A. Kopnina and others devoted to this issue.

Research results. The theoretical significance of the study is determined by its contribution to the development of the linguistic theory of manipulation. The results obtained during the analysis can be used when writing articles on similar topics, as well as when compiling practical manuals for studying linguistic manipulation and counteracting the phenomenon in question.

Conclusion. The conducted study showed that the discrepancies between the paradigmatic and discursively conditioned semantics of the word 'Victory' are significant, and this determines the coincidence of contextual and systemic-linguistic semes only in the most general terms while the differential components of the semantic structure do not coincide at all.

Keywords: *manipulation, journalistic discourse, sema, semantics, semantic structure, context, microcontext.*

Bizyukov, Nikolay V. – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Natural Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

Bogdanova, Alla I. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Natural Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: boalliv@gmail.com

Sviridova, Tatiana N. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: maths2015@yandex.ru

References

1. Amirov, V.M. (2023). Transformation of representation strategies of the ideologeme 'Russian character' in the Soviet and modern media. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 36–46.
2. Bakina, N.M. (2023). Communicative behavior of American politicians. *Vestnik Kalmyckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kalmyk State University], 2 (58), 38–43.
3. Bubnova, I.A. (2023). Topoi of modern public Western diplomacy in the context of globalization: specifics and goals. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 12–19.
4. Budaev E.V. (2023). Axiological portrait of the Belarusian police in comments to the Nexta YouTube channel. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], № 6 (102), 47–56.

5. Vasilyev, A.D. (2012). Word games: modern national riddles. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 1.
6. Vdovichenko, E.A. (2023). French-language political news text with the “Diamond” structure for target groups of primary school and early adolescence. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 57–67.
7. Gromova, N.S. (2023). Linguo-political analysis of the term ‘hybrid war’. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 68–76.
8. Evseeva, I.V. (2024). The role of mass media in information and psychological warfare. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 4 (106), 3.
9. Ignatova, Yu.S. (2023). Semantics of the term ‘constitution’ in the political and media discourses of the 21st century. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 105–113.
10. Kovtunova, E.A. (2022). Aspects of mediatization of German terms. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities], 11 (866), 54–61.
11. Kopnina, G.A., & Eremina, E.V. (2023). The main vectors of development of linguistics of information and psychological warfare. *Zhurnal Sibirskogo federalnogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Journal of Siberian Federal University. Humanities], 16 (6).
12. Kopnina, G.A., & Zbrodina, A.N. (2023). Speech triggers in Internet communication (based on the social Internet network VKontakte). *Chelovek: obraz i sushchnost. Gumanitarnye Aspekty* [Man: Image and Essence. Humanitarian Aspects], 2, 11.
13. Levkovskaya, K.A. (1959). On some features of terminology (based on the German language). *Trudy Instituta Yazykoznaniya AN SSSR* [Scientific Works of the Institute of Linguistics, USSR Academy of Sciences], 9, 355–387.
14. Nakhimova, E.A. (2011). The ideologem Stalin in modern mass communication. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 2, 152–156.
15. Nakhimova, E.A. (2023). The precedent name Thatcher in English-language and Russian media publications. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 114–121.
16. Stepanov, V.N. (2012). On the issue of emotionogenic communication. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole* [Foreign Languages in Higher Education], 1(20).
17. Sumarokova, N.A. (2023). Prosodic transformations of Donald Trump’s public speech between the first and second presidential campaigns. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 6 (102), 131–140.
18. Chudinov A.P. (2020). Political linguistics. 6, 91.
19. Yusupova, R.R. (2017). The implementation of communicative paternalistic influence in the election campaign of Donald Trump. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University], 22 (3), 861.

УДК 81-13

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ КАК КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

Н.Н. Казыдуб (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Актуальным направлением современной лингвистики является разработка методологического инструментария, который эксплицирует способы и средства речевого воздействия, в том числе в области художественной коммуникации. Особый интерес представляет лингвистическое моделирование системы образов, восходящих к фундаментальной аксиологии лингвокультуры и, соответственно, обладающих значительным ориентирующим потенциалом. Тем самым формируется проблемное поле, содержание которого включает идентификацию и системное описание культурологически маркированных образов как инструментов эффективного воздействия на адресата. Лингвистическое моделирование таких образов включает концептуальный и репрезентационный аспекты, то есть оформление концептуальных областей и выбор языковых репрезентаций, которые объективируют эти концептуальные области при конструировании образной реальности.

В фокусе данного исследования – образ сада как культурного кода, управляющего процессом конструирования возможных миров в художественном дискурсе.

Цель исследования состоит в выявлении концептуальных областей и средств лингвистического моделирования образа сада как управляющего параметра дискурсивизации.

Методология исследования базируется на систематизации современных научных разработок в области когнитивной лингвистики [Болдырев, 2013; Лакофф, 2004; Croft, Cruse, 2004]; лингвокультурологии [Афанасьева и др., 2019; Зыкова, 2017; Язык, культура, социум..., 2023]; лингвоаксиологии [Лингвистика и аксиология..., 2011; Серебренникова, 2017; Kolmogorova, Kozachina, 2020]; лингвистической прагматики [Чернявская, 2021; Yule, 2000].

В работе используются методы дискурсивного, интерпретационного, контекстуального и лингвоаксиологического анализа.

Результаты исследования. В ходе исследования выявлены концептуальные области лингвистического моделирования образа сада в британском художественном дискурсе: внешние эффекты, внутренние переживания, профессиональная деятельность, социальные отношения, философия жизни. В области внешних эффектов моделируются такие компоненты образа, как: красота, элегантность, яркость, гармония. В области внутренних переживаний концептуализируется широкий диапазон эмоциональных состояний. В области профессиональной деятельности моделируется образ ландшафтного дизайнера. В области социальных отношений конструируются переживание и осмысление аффилиации с социальной группой. В контексте философии жизни моделируется вектор гуманизации естественной среды обитания языковой личности. Установлено, что образ сада является аксиологическим аттрактором, который формирует систему ценностно-оценочных координат дискурсивизации.

Заключение. Лингвистическое моделирование художественных образов как культурных кодов является эффективным инструментом воздействия на адресата. В ранге культурных кодов художественные образы активируют фундаментальные ценности лингвокультуры и моделируют широкий диапазон когнитивных переживаний и прагматических эффектов. Лингвистическое моделирование художественных образов как культурных кодов представляет собой сложный процесс, который включает конструирование и репрезентацию ряда концептуальных областей, как то: внешние эффекты, внутренние переживания, социальные отношения, профессиональные компетенции и философия жизни. Комплексный характер лингвистического моделирования образной реальности формирует прагматическую силу художественного дискурса.

Ключевые слова: аксиологический аттрактор, дискурсивное конструирование, культурный код, лингвистическое моделирование, образ, прагматический эффект, художественный дискурс.

Казыдуб Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории германских и романских языков и прикладной лингвистики, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6667-3967>; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

Постановка проблемы. Лингвистическое моделирование образной реальности как эффективный инструмент конструирования речевого воздействия привлекает внимание современных исследователей. Значительный интерес представляют культурологически маркированные образы, которые моделируют аксиологические предпочтения, социальные статусы и отношения, стили жизни и паттерны коммуникативного поведения языковых личностей. Такие образы порождают широкий спектр прагматических эффектов, служат триггерами эмоциональных переживаний и формируют бытийные, профессиональные и социальные контексты. В художественном дискурсе аксиологически маркированные образы приобретают статус культурных кодов, содержащих в себе различные типы культурной информации, и реализуют ориентирующую (прескриптивную) функцию.

Культурная информация определяется как «ценностное содержание культуры определенного сообщества, образующееся в результате познания представителя этого сообщества мира и составляющее одновременно его (т.е. познания) основу, характеризующееся определенной концептуальной оформленностью и концептуальной упорядоченностью, способствующими ее сохранению (или обеспечивающими ее сохранение), и имеющее разнообразные (вербальные и невербальные) средства передачи (трансляции)» [Зыкова, 2017, с. 467]. Культурная информация сохраняется и передается различными концептуальными структурами, национально и социально маркирована, кодируется и декодируется [Там же].

Культурная информация либо содержится в семантике языковых единиц, либо формирует фон знаний для восприятия и интерпретации семантических структур, либо прикрепляется к языковому значению в виде культурной коннотации [Словарь лингвокультурологических терминов¹, 2017, с. 60].

¹ Словарь лингвокультурологических терминов / авт.-сост.: М.Л. Ковшова, Д.Б. Гудков; отв. ред. М.Л. Ковшова. М.: Гнозис, 2017. 192 с.

Культурный код определяется как «совокупность знаков, составляющих план выражения для культурного содержания, внутренне связанной системы культурно-ценностной информации и установок, носящих конвенциональный характер и формирующихся в пределах культур» [Там же, с. 40]. В данном исследовании культурный код рассматривается как принцип, определяющий диапазон и векторы интерпретации культурной информации. Культурный код создает ориентиры для извлечения культурно значимой информации из языковых дескрипций и проектирует линии использования такой информации для реализации речевого воздействия на адресата [Казыдуб, 2022].

Объектом исследования в данной работе является образ сада как культурный код, который встраивает адресата в систему ценностно-оценочных координат лингвокультуры и тем самым формирует горизонт интерпретации художественного контента.

Цель работы заключается в дифференциации концептуальных областей, конституирующих образ сада как культурологически маркированную ментальную структуру, и выявлении средств языковой репрезентации этих концептуальных областей в британском художественном дискурсе.

Обзор научной литературы. Проблема лингвистического моделирования ментальных структур, культурных кодов и коммуникативных событий разрабатывается в разных областях лингвистического знания. В современной лингвистике получает методологическое обоснование эвристическая ценность лингвистического моделирования социокультурной реальности на основе признания центральности моделирующей функции языка [Язык: жизнь смыслов vs смысл жизни, 2023]. Методологические разработки в области когнитивного моделирования эксплицируют концептуальные основы обработки культурной информации и когнитивные модели, инкорпорирующие знание о мире [Лакофф, 2004; Семенова, 2023; Croft, Cruse, 2004; Trnka, Poláčková, Tavel, 2018]. В области лингвистической аксиологии раскрывается функционал

лингвоаксиологического моделирования как инструмента речевого воздействия [Казыдуб, Го, 2023]. Проблема моделирования языковой картины мира в художественном тексте рассматривается в монографии, посвященной описанию ключевых концептов американской лингвокультуры [Афанасьева и др., 2019]. Создаются параметрические модели дискурсивизации, например, модель «умной» настройки дискурса, предложенная в работе [Якоба², 2020]. Формируется проблемное поле, методологическим фокусом которого является лингвистическое моделирование образных систем при конструировании дискурса [Казыдуб, Сергеева, 2022; Семенова, 2023].

Результаты исследования и обсуждение. В работе выявлены шесть концептуальных областей лингвистического моделирования художественного образа сада как культурного кода: внешние эффекты, внутренние переживания, профессиональная деятельность, социальные отношения, социокультурные характеристики, философия жизни. Рассмотрим эти области подробнее.

1. Внешние эффекты. В этой области моделируются такие компоненты образа, как красота, элегантность, яркость, гармония. Приведем примеры.

(1) *Wollerton Old garden wasn't in the least bit grandiose or pretentious like some places Helen had visited. It was **seductively exquisite, a gem of design and plantmanship**. The use of colour was key, as were the structural elements, and the overall ambience was **intoxicatingly tranquil**. Every corner they turned brought them to somewhat as **enchanting and interesting** as the area they'd just left* [James³, 2011. p. 169].

В данном примере конструируется эффектный образ сада посредством насыщения дискурса аксиологически маркированными языковыми номинациями с семантикой изысканности: *seductively exquisite* (exquisite – extremely beautiful

² Якоба И.А. Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Иркутск. 2020. 399 с.

³ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

and delicate [MEDAL⁴, 2007, p. 519]; уникальной красоты: *a gem of design and plantmanship* (a gem – something that is special and beautiful in some way [Ibid, p. 623]; умиротворения: *intoxicatingly tranquil*. Тем самым прагматическая сила дискурсивного воздействия моделируется путем экспликации внешних эффектов ландшафтного дизайна, которые активируют модус фасцинации и таким образом вовлекают адресата в эмоциональное пространство адресанта.

(2) *He went over to the table in front of a pair of French windows that looked out onto a flagstoned area of garden. It looked like a **perfect sun trap**: lavender – almost on the point of flowering – along with lady's mantle, alliums and catmint filled the raised beds and reminded Helen of some of the areas of the garden at the Old Rectory. It was the way the plants seemed to be interwoven, producing a **natural tapestry of texture and colour*** [James⁵, 2011, p. 26].

В примере (2) привлекательный образ сада моделируется посредством использования приема сравнения, которое содержит эмфатическое прилагательное со значением совершенства (perfect – as good, correct, or accurate as it is possible to be [MEDAL⁶, 2007, p. 1108]) и словосочетание «sun trap», семантика которого описывает пространство, наполненное солнечным светом (suntrap – a place that is pleasant to sit in because it is often sunny there [Ibid, p. 1501]). Сад метафорически концептуализируется как естественное живописное полотно, в котором органично сочетаются текстура и цвет: *natural tapestry of texture and colour*. Тем самым моделируются такие параметры образа сада, как естественность, органичность, совершенство.

(3) *Orlando's interest rose. The Saga rep was at once replaced with an image of **grandiose** gardens against a background of **splendid** neoclassical architecture, of perfectly clipped box hedges, **elegant** cypress trees, of parterres and terraces,*

⁴ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007). (MEDAL). London: Macmillan Education. 1854 p.

⁵ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

⁶ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007). (MEDAL). London: Macmillan Education. 1854 p.

and Baroque statues and over-the top fountains [James⁷, 2011, p. 58].

В третьем примере внешние эффекты сада как естественной среды и культурного пространства моделируются посредством интеграции описания природных феноменов и культурных форм. Ср. *splendid neoclassical architecture* и *elegant cypress trees*. Сочетание естественной и рукотворной красоты, которая объективируется прилагательными с семантикой великолепия и элегантности, порождает эстетическое переживание окружающего мира.

В области **внутренних (эмоциональных) переживаний** концептуализируется и вербализуется широкий диапазон эмоций.

– Наслаждение и восторг:

(4) *She stood at the window for a moment to enjoy the view of her own garden. It was a delight. The blades of grass in the immaculately cut lawn (care of Orlando) and the plants and flowers in the borders glistened with jewel-bright droplets of water* [James⁸, 2011, p. 163].

Переживание восторга и наслаждения моделируется путем последовательного включения в дискурсивное пространство атрибутивных словосочетаний с прилагательными со значением цвета.

(5) *Her eyes ran over the white delphiniums and pearly pink hollylocks, the towering verbascums with their grey-white stems and leaves and pale yellow flowers, the creamy lilies and delicate mauve campanulas, and the hummocks of santolina, their vivid yellow flowers adding a sharp crispness to the overall effect* [James⁹, 2011, p. 163]. Кластер прилагательных – *white, pearly pink, grey-white, pale-yellow, creamy, mauve, vivid yellow* – порождает эффект яркой палитры, которая создает эстетическую ценность образа сада.

– Ощущение психологического комфорта и эмоционального контроля:

(6) *She would go down to Alice's secret garden, shut the gate behind her and pretend it*

was her entire world. That nothing else existed beyond those walls and hedges. It was a *magical place*, somewhere she'd come *to feel most at ease*. She loved *the sense of containment* it gave to her [James¹⁰, 2011, p. 145].

В приведенном выше примере моделируется эффект магии сада – места, которое дарит психологический комфорт и эмоциональный контроль. Это переживание конструируется аксиологемами-словосочетаниями: *a magical place, to feel most at ease, the sense of containment*.

– Переживание радости и удовольствия:

(7) *It was a glorious evening. Bathed in a golden light from the dipping sun, the garden, even in the bedraggled state, filled Helen with immense joy. How she loved it!* [James¹¹, 2011, p. 145].

В данном примере дискурсообразующим является концепт радости, который вербализуется с помощью существительного «joy» (joy – feeling of great happiness [MEDAL¹², 2007, p. 317]. Центральный концепт приобретает прагматический вес за счет конструирования кластера эффектов, которые передаются прилагательными с семантикой великолепия и высокой степени эмоционального переживания, а также атрибутивного словосочетания «golden light», значение которого моделирует параметр яркости (golden – bright yellow in colour [Ibid, p. 647] как компонент переживания радости и удовольствия.

– Вдохновение:

(8) *This was another reason why she was looking forward to visiting Wollerton Old Hall Garden. Mac said it was one of the most inspirational gardens he knew, a favourite of Alice's, as well* [James¹³, 2011, p. 164].

– Моральное удовлетворение:

(9) *The sight of the gently curving border near the summer house, which she'd wheeled after coming back from Chapel House yesterday*

⁷ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

¹¹ Ibid.

¹² *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007). (MEDAL). London: Macmillan Education. 1854 p.

¹³ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

afternoon, gave her **a happy sense of satisfaction**; its freshly dug soil looked rich and wholesome [James¹⁴, 2011, p. 163–164].

Переживание морального удовлетворения указывает на значимость заботы о саде, ценность усилий, которые прилагает садовод для содержания сада, что вербализуется мелиоративным словосочетанием «a happy sense of satisfaction».

В области профессиональной деятельности моделируется образ ландшафтного дизайнера, который включает такие компоненты, как компетентность, увлеченность своим делом, социальная ответственность, креативность.

(10) *Orlando drained the mug of tea his prospective client had made for him and rallied his thoughts to the job in hand – a small, brand new (the builders of the development were still on site) un-turfed plot of garden that the owners wanted him to turn into something they'd seen on television. <...> 'The point? Luce,' he would say, 'is that I'm serious about what I do. I want the gardens I design to mean something. To be something lasting'* [James¹⁵, 2011, p. 22].

В примере (10) формулируется кредо ландшафтного дизайнера: *I'm serious about what I do. I want the gardens I design to mean something. To be something lasting*, – которое раскрывает его серьезное отношение к работе, понимание ее значимости и желание создавать эстетическую ценность сада.

Интерпретация художественного образа сада как культурного кода высвечивает его ориентирующую (прескриптивную) функцию. Так, в приведенном ниже примере моделируется такая характеристика садовода, как оптимизм – созидание будущего.

(11) *If we are passionate about our gardens, we can't help but look to the future, Alice had written. We can't help but be cock-eyed optimists. If we weren't, we would surely go mad* [James¹⁶, 2011, p. 196].

¹⁴ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

В области **социальных отношений** моделируется переживание и осмысление аффилиации с социальной группой как комфортного и безопасного мира, основными чертами которого являются: дружба, доверие, совместность, духовная общность. Обозначенные выше характеристики суть составляющие социокультурной идентичности (подробнее о феномене идентичности см.: [Crystal, 2000]).

(12) *Lucy loved being at the allotments. Situated on the brow of a gently sloping hill – the highest point in the village – the views, stretching for miles around the surrounding countryside, were beautiful. It wasn't only the scenery she liked, or the sense of purpose she always had when she came here, it was the camaraderie of the other allotment users that she enjoyed* [James¹⁷, 2011, p. 24].

Выявлено, что образ сада является аксиологическим аттрактором, формирующим ценностно-оценочное содержание дискурсивизации. Аксиологическая значимость образа сада акцентируется посредством стратегии гуманизации этой культурной формы, то есть ее включения в человеческое измерение.

(13) *Gardens were a living and breathing entity; they had to be treated with reverence and intelligence* [James¹⁸, 2011, p. 23].

В приведенном выше примере сад концептуализируется как живой и дышащий организм (a living and breathing entity), и как таковой заслуживает уважения и восхищения и обращения с ним как с разумным существом (reverence – a strong feeling of respect and admiration for someone or something [MEDAL¹⁹, 2007, p. 1275]; intelligence – the ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge [Ibid, p. 1275]).

В контексте философии жизни сад осмысливается как жизненное пространство, полное сюрпризов и секретов – источников позитивных эмоциональных переживаний, которые моделируют пребывание в этом пространстве как увлекательное путешествие.

¹⁷ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007). (MEDAL). London: Macmillan Education. 1854 p.

(14) *'A garden, like its creator should have its secrets and surprises,' Alice had written. 'It should contain delights within delights that make you want to follow them, even though they may not lead you anywhere in particular. On the other hand, they may lead you somewhere wonderfully unexpected.'* [James²⁰, 2011, p. 479].

Итак, художественный образ может рассматриваться как культурный код, моделирующий векторы и содержание дискурсивизации. Этот образ обладает многомерной структурой и значительным ориентирующим потенциалом, который обеспечивает достижение прагматического эффекта речевого воздействия.

Заключение. Лингвистическое моделирование художественных образов как культурных кодов является важным элементом дискурсивного конструирования и инструментом достижения комплексного прагматического эффекта. Статус культурных кодов наделяет художественные об-

разы значительным аксиологическим потенциалом, который обеспечивает реализацию ориентирующей и эстетической функций и широкий диапазон воздействия на адресата. Лингвистическое моделирование художественных образов как культурных кодов имеет комплексный характер и включает конструирование и репрезентацию ряда концептуальных областей, как то: внешние эффекты, внутренние переживания, социальные отношения, профессиональные компетенции и философия жизни. Синергия лингвистического моделирования художественных образов формируется посредством интеграции ориентирующего потенциала культурологически маркированных концептов, языковых номинаций и прагматических интерпретаций. В условиях развертывания дискурса художественные образы, восходящие к фундаментальной аксиологии культуры, формируют векторы переживания и осмысления художественного контента.

Библиографический список

1. Афанасьева О.В., Баранова, В.С., Машонина К.М., Чупрына О.Г. Американская культурно-языковая картина мира XIX века: время, свобода, судьба, одиночество, достоинство: монография. М.: Диона, 2019. 112 с.
2. Болдырев Н.Н. Структурирование опыта и интегрирование смысла в высказывании // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина / отв. ред. Н.А. Беседина. 2013. Вып. XIII: Ментальные основы языка как функциональной системы: сб. науч. тр. С. 18–30.
3. Зыкова И.В. Метаязык лингвокультурологии: КОНСТАНТЫ И ВАРИАНТЫ. М.: Гнозис. 2017. 752 с.
4. Казыдуб Н.Н. Интерпретация культурных кодов в билингвальной среде: лингводидактический аспект // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: матер. X Всеросс. науч.-практ. конф. Красноярск, 6–7 декабря 2021 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 71–81.
5. Казыдуб Н.Н., Сергеева Д.А. Лингвистическое моделирование образа будущего в политическом дискурсе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2022. № 2 (33). С. 64–76. DOI: https://doi.org/10.51955/23121327_2022_2_64
6. Казыдуб Н.Н., Го Сяотун. Лингвоаксиологическое моделирование рекламной коммуникации: концептуальный и стратегический аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2023. № 3 (65). С. 134–143.
7. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.

²⁰ James E. (2011). *Gardens of Delight*. London: Orion Books Ltd. 479 p.

8. Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: колл. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.
9. Семенова Т.И. Лингвокреативность в дискурсивном конструировании еды будущего в медиа-дискурсе // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык. 2023. № 1 (36). С. 181–194. DOI: 10.51955/2312-1327_2023_1_181
10. Серебренникова Е.Ф. Текст и дискурс: на пути формирования методологии и инструментария лингвистического аксиологического анализа // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь доктора филологических наук, профессора Л.Г. Викуловой / под общ. ред. Е.Г. Таревой. М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2017. С. 34–45.
11. Чернявская В.Е. Текст и социальный контекст: Социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения. М.: ЛЕНАНД, 2021. 208 с.
12. Язык: жизнь смыслов vs смысл жизни: монография / под науч. ред. д-ра филол. наук, проф. Н.А. Боженковой, д-ра филол. наук, проф. М.Р. Желтухиной. М.: ИНФРА-М, 2023. 294 с. (Научная мысль). DOI: 10/12737 / 1946199
13. Язык, культура, социум: *essentia et existentia*: монография / Л.Г. Викулова, Г.А. Ермоленко, А.В. Жукоцкая [и др.]; отв. ред. С.В. Черненькая. М.: МГПУ; Книгодел, 2023. 152 с.
14. Croft, W., & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.
15. Crystal, D. (2000). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
16. Kolmogorova, A.V., & Kozachina, A.V. (2020). Discursive strategies of legitimating of institutionalized values in educational settings: experience of Japan. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 13 (12), 1985–1994. DOI: 10.17516/1997-1370-0698
17. Trnka, R., Poláčková, Š. I., & Tavel, P. (2018). Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework. *New Ideas in Psychology*, 51, 27–33. DOI: <https://doi.org/10:1016/j.newideapsych.2018.05.001>
18. Yule, G. (2000). *Pragmatics*. Oxford University Press.

LINGUISTIC MODELLING OF ARTISTIC IMAGES AS CULTURAL CODES

N.N. Kazydub (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. An actual direction of modern linguistics is the development of methodological tools that explicate the ways and means of speech influence, specifically in the field of artistic communication. Of particular interest is the linguistic modeling of a system of images that go back to the fundamental axiology of linguistic culture, and, accordingly, have significant orienting potential. Thus, a problem field is formed, the content of which includes the identification and systematic description of culturally labeled images as tools for effective influence on the addressee. Linguistic modeling of such images includes conceptual and representational aspects, that is, the design of conceptual areas and the choice of linguistic representations that objectify these conceptual areas in the construction of figurative reality.

The focus of this research is the image of the garden as a cultural code that controls the process of constructing possible worlds in artistic discourse.

The purpose of the study is to identify conceptual areas and means of linguistic modeling of the garden image as a controlling parameter of discursivization.

The research methodology is based on the systematization of modern scientific developments in the field of cognitive linguistics [Boldyrev, 2013; Lakoff, 2004; Croft, Cruse, 2004]; linguoculturology [Afanasyeva et al., 2019; Zykova, 2017; Language, culture, society..., 2023]; linguistic axiology [Linguistics and Axiology..., 2011; Serebrennikova, 2017; Kolmogorova, Kozachina, 2020]; linguistic pragmatics [Chernyavskaya, 2021; Yule, 2000].

The work uses methods of discursive, interpretative, contextual, and linguoaxiological analysis.

Research results. The study identifies conceptual areas of linguistic modeling of the garden image in the British artistic discourse: external effects, inner sensations, professional activities, social relations, and philosophy of life. In the domain of external effects, the following image constituents have been identified: beauty, elegance, brightness, and harmony. In the sphere of inner sensations, a wide range of emotions have been conceptualized. In the domain of professional activities, the image of a landscape designer has been explored. In the sphere of social relations, the affiliation with a social group as a marker of social identity has been outlined. In the context of the philosophy of life, the vector of humanization of the natural habitat of a linguistic personality is modeled. It is established that the image of the garden is an axiological attractor that forms a system of value-evaluative coordinates of discursivization.

Conclusions. Linguistic modelling of artistic images as cultural codes is a potent tool for influencing the addressee. It frames the artistic content as axiologically marked conceptual space within which several domains are integrated, i.e. external effects, inner sensations, professional activities, social relations, social and cultural characteristics, and philosophy of life. Each domain contains a cluster of culture specific concepts that create pragmatic values for the addressee. In the rank of cultural codes, artistic images activate the fundamental values of linguistic culture and model a wide range of cognitive experiences and pragmatic effects. Linguistic modelling of artistic images as cultural codes is a complex process; it incorporates the construction and representation of a number of conceptual areas, such as: external effects, internal experiences, social relations, professional competencies, and philosophy of life. The complex nature of linguistic modeling of figurative reality forms the pragmatic power of artistic discourse.

Keywords: *axiological attractor, discourse construction, cultural code, linguistic modelling, image, pragmatic effect, artistic discourse.*

Kazydub, Nadezhda N. – DSc (Philology), Professor, Department of the Theory of Germanic and Romance Languages and Applied Linguistics, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6667-3967>; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

References

1. Afanasyeva, O.V., Baranova, K.M., Mashonina, V.S., & Chupryna, O.G. (2019). *Amerikanskaya kulturno-yazykovaya kartina mira XIX veka: Vremya, svoboda, sudba, odinochestvo, dostoinstvo* [The American cultural and linguistic picture of the world of the 19th century: Time, freedom, fate, solitude, dignity]. Moscow.

2. Boldyrev, N.N. (2013). Structuring of experience and integrating of meaning in an utterance. In: N.N. Boldyrev (Ed.). *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive studies of language]. XIII. N.A. Besedina (Ed.). *Mentyalnye osnovy yazyka kak funktsionalnoy sistemy* [The cognitive basis of language as a functional system] (pp. 18–30). Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow); Publishing house of TSU named after G.R. Derzhavin (Tambov).
3. Zykova, I.V. (2017). *Metayazyk lingvokulturologii: Konstany i varyanty* [Metalanguage of linguoculturology: Constants and variants]. Moscow.
4. Kazydub, N.N. (2021, December 6–7). Interpretation of cultural codes in bilingual environment: Linguodidactic aspect. In I. A. Mayer et al (Eds). *Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures in Multicultural Society: (conference)*. 10th All-Russian scientific and practical conference, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev.
5. Kazydub, N.N., & Sergeeva, D.A. (2022). Linguistic modelling of the image of the future in political discourse. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Crede Experto: transport, society, education, language], 2 (33), 64–76. DOI: https://doi.org/10.51955/23121327_2022_2_64
6. Kazydub, N.N., & Go, S. (2023). Linguo-axiological modelling of advertising communication: Conceptual and strategic aspects. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 3 (65), 134–143.
7. Lakoff, G. (2004). *Zhenshchiny, ogon i opasnye veshchi: Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii* [Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind]: translated from English by I.V. Schatunovsky. Moscow.
8. *Lingvistika i aksiologiya: Etnosemiometriya tsennostnykh smyslov* [Linguistics and axiology: Ethnosemiometry of value senses]. (2011). Edited by L.G. Vikulova. Moscow.
9. Semenova, T.I. (2023). Linguistic creativity in discursive modeling of the future food vision in English media discourse. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Crede Experto: transport, society, education, language], 1 (36), 181–194. DOI: [10.51955/2312-1327_2023_1_181](https://doi.org/10.51955/2312-1327_2023_1_181)
10. Serebrennikova, E.F. (2017). Text and discourse: on the way to formation of linguistic axiological analysis, methodology and tools. In: E. G. Tareva [Ed.]. *Tekst: Diskursivnoe proyavlenie i kommunikativnaya praktika* [Text: Discourse realization and communicative practice] (pp. 34–45). Moscow.
11. Chernyavskaya, V.E. (2021). *Tekst i sotsialnyy kontekst: Sotsiolingvisticheskiy i diskursivnyy analiz smysloporozhdeniya* [Text and social context: Socio-linguistic and discursive analysis of sense formation]. Moscow.
12. Vikulova, L.G., Ermolenko, G.A., Zhukotskaya, A.V. [et al.] (2023). *Yazyk, kultura, sotsium; Essentia et existentia* [Language, culture, society: Essentia et existentia]. Moscow.
13. *Yazyk: Zhizn smyslov vs smysl zhizni* [Language: Life of senses vs sense of life] (2023). N.A. Bozhenkova, M.R. Zheltukhina (Eds.). Moscow. DOI: [10.12737/1946199](https://doi.org/10.12737/1946199)
14. Croft, W., & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.
15. Crystal, D. (2000). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
16. Kolmogorova, A.V., & Kozachina, A.V. (2020). Discursive strategies of legitimating of institutionalized values in educational settings: experience of Japan. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 13 (12), 1985–1994. DOI: [10.17516/1997-1370-0698](https://doi.org/10.17516/1997-1370-0698)
17. Trnka, R., Poláčková, Š.I., & Tavel, P. (2018). Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework. *New Ideas in Psychology*, 51, 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
18. Yule, G. (2000). *Pragmatics*. Oxford University Press.

УДК 81'42

ОБРАЗ СОЛНЦА В ЛИРИКЕ П. МАЙСКОГО: СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

И.А. Пушкарева (Новокузнецк, Россия)

Ю.Е. Пушкарева (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Образ солнца в культуре обладает большой значимостью и длительной историей формирования семантической плотности. Один из важных аспектов исследования репрезентации образа солнца в поэтической картине мира – семантико-стилистический анализ текста. Представим результаты семантико-стилистического анализа воплощения образа солнца в лирике новокузнецкого поэта Павла Майского, опираясь на подходы современной коммуникативной стилистики текста.

Цель статьи – с опорой на анализ лексической структуры поэтического текста рассмотреть семантико-стилистические особенности воплощения образа солнца в стихотворениях сборника П. Майского 1987 г.

Методология (материал и методы). Методом сплошной выборки были выявлены 29 из 144 стихотворений сборника П. Майского «Сторонушка таежная моя», содержащие лексемы «солнце», «солнышко», «солнечный». Контексты были рассмотрены с опорой на теорию лексической структуры художественного текста Н.С. Болотновой: учитывались текстовые синтагматические и парадигматические связи лексических репрезентантов. Результаты семантико-стилистического анализа были систематизированы на основе характеристики объекта изображения (пейзаж, портрет, интерьер) и классификации коммуникативных регистров Г.А. Золотовой.

Результаты исследования. Контексты с лексическими репрезентантами образа солнца соотнесены с репродуктивным, информативным и генеритивным регистрами. Выявлены семантико-стилистические особенности пейзажных, портретных, интерьерных и автопсихологических зарисовок, а также характерных для генеритивного регистра рефлексивных контекстов. Рассмотрены смысловые лексические парадигмы, в которые включены лексические репрезентанты образа солнца, и специфика лексической синтагматики.

Выводы. Основа контекстов со словом-образом «солнце» – репродуктивные пейзажные зарисовки, имеющие мелиоративную окраску. Они воссоздают идеальный пейзаж, где лирический герой выступает в роли чувствующего и сознающего благодать и гармонию мира. Для актуализации неодобрительной оценки П. Майский использует антитезу: образ солнышка вписан в гармоничный пейзаж и противопоставлен агрессивному миру технического прогресса, миру города, теряющего связь с природными истоками. У П. Майского преобладают глагольные зарисовки, причем передаются не только действия самого солнца, но чаще – его преобразующее воздействие на мир и человека. Однако в художественно-образной речевой конкретизации значимы и другие разновидности контекстов (портретные, интерьерные, автопсихологические, исторические зарисовки, рефлексивные контексты), разнообразие приемов и средств выразительности. Семантико-стилистическое воплощение образа солнца в лирике П. Майского опирается на его лирическую натурфилософию, в которой сочетаются теологический и экологический подходы.

Авторский вклад. Предпринят анализ ранее не описанного в стилистических исследованиях материала региональной литературы, использовано комплексное исследование ключевого образа, опирающееся на подходы коммуникативной стилистики текста, коммуникативной грамматики русского языка, аксиологической лингвистики, дано филологическое описание предметного мира художественного текста.

Ключевые слова: образ солнца, лирика П. Майского, коммуникативная стилистика текста, коммуникативные регистры, предметный мир художественного текста.

Пушкарева Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (Новокузнецк); Scopus Author ID: 57196727270; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-4039>; e-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

Пушкарева Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, преподаватель факультета среднего профессионального образования, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Санкт-Петербург); Scopus Author ID: 57225222482; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4592-8001>; e-mail: j.e.pushkareva2016@yandex.ru

Постановка проблемы. Образ солнца в культуре обладает большой значимостью и длительной историей формирования семантической плотности. В.Н. Топоров относит «нарастание роли солярных мифов (в частности, по сравнению с лунарными и другими астральными) к позднейшим этапам мифологии»¹. В современных филологических исследованиях представлены как обобщенная характеристика образа солнца в литературе [Эпштейн, 2007, с. 154–155; Демченко, 2019], так и анализ в аспекте идиостиля, при этом рассматриваются поэтические [Колокольцева, 2012; Каратанова, 2018; Папшева, Голубцова, Матвеева, 2022; Папшева, Матвеева, Голубцова, 2023] и прозаические [Ди Сяоя, 2013; Чжу Чжисюе, 2019] тексты, большое внимание уделяется лирике Серебряного века, особо отмечается поэзия К. Бальмонта [Эпштейн, 2007, с. 261; Колокольцева, 2012; Дзыга, 2011]. В филологических трудах встречаем опыты сопоставления семантики образа-символа солнца в поэтическом и прозаическом текстах [Дзыга, 2011]. Анализ образа солнца, основанный на подходах лингвокультурологии и лингвоконцептологии, позволяет рассмотреть репрезентацию образа в русской языковой картине мира и в поэтической картине мира [Заикина, 2012; Чжу Чжисюе, 2019]. Один из важных аспектов исследования репрезентации образа солнца в поэтической картине мира – семантико-стилистический анализ текста. Представим результаты семантико-стилистического анализа воплощения образа солнца в лирике новокузнецкого поэта Павла Майского, опираясь на подходы современной коммуникативной стилистики текста (ранее был предпринят опыт семантико-стилистического анализа лирики другого новокузнецкого поэта – Александра Раевского [Пушкарева, Пушкарева, 2024]).

Для творчества Павла Майского образ солнца является ключевым. Павел Николаевич Майский (Мертвецов) – летний поэт, хотя в его творчестве рассматриваемый образ соотносится

со всеми временами года: его лексический репрезентант вынесен в заглавие сборника, первым опубликованного в издательстве «Советский писатель» – «Солнечная поляна» (1979), семантика солнца имплицитно содержится в заглавии второго сборника, выпущенного тем же издательством, – «Ясный полдень» (1988)².

Цель статьи – с опорой на анализ лексической структуры поэтического текста рассмотреть семантико-стилистические особенности воплощения образа солнца в стихотворениях, входящих в сборник П. Майского «Сторонушка таежная моя» (1987)³, опубликованный региональным издательством.

Методология (материал и методы). Методом сплошной выборки были выявлены стихотворения сборника, содержащие лексемы «солнце», «солнышко», «солнечный»: они включены в лексическую структуру примерно пятой части всех текстов (29 из 144). Контексты были рассмотрены с опорой на теорию лексической структуры художественного текста Н.С. Болотновой [Болотнова, 1994; 2019]: учитывались текстовые синтагматические и парадигматические связи лексических репрезентантов. Результаты семантико-стилистического анализа были систематизированы на основе характеристики объекта изображения (пейзаж, портрет, интерьер) и классификации коммуникативных регистров Г.А. Золотовой: поэтические зарисовки, эксплицирующие образ солнца, были соотнесены с предметным миром художественного текста и тремя коммуникативными регистрами – репродуктивным, информативным, генеритивным (см. о них подробнее: [Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004, с. 29–30]).

Интерпретация слова-образа осуществлялась на основе подходов аксиологической лингвистики [Арутюнова, 1984; Кушнерук, 2024, с. 449–451] и стилистических работ о категории оценки в тексте, в которых подчеркнuto, что

¹ Топоров В.Н. Солярные мифы // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 461.

² О творческом пути поэта см. подробнее: Галактионов В.А. Творчество как сердечное пламя // Классика земли Кузнецкой: в 3 т. / сост. Б.В. Бурмистров, С.Л. Донбай, Г.И. Карпова. Кемерово: ГАУК «Кузбасский центр искусств», 2022. Т. 3: Современная литература Кузбасса. Кн. 1. С. 205–209.

³ Майский П. Сторонушка таежная моя: Стихи. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1987. 192 с.

«подлинное понимание оценочного значения той или иной языковой единицы в художественном тексте возможно только в контексте художественного целого»⁴ (см. также о роли категории тональности при изучении текста в рамках функциональной стилистики [Матвеева, 2024]).

Результаты исследования. Для контекстов П. Майского с лексическими репрезентантами образа солнца характерна манера зарисовки – выразительного и лаконичного воссоздания картины. По соотносительности с коммуникативным регистром разграничим зарисовки репродуктивные и информативные. Для генеритивного регистра характерны не только зарисовки, но и рефлексивные контексты.

В *репродуктивных зарисовках*, преобладающих у П. Майского, образ солнца воссоздается как что-то непосредственно наблюдаемое в данный момент. Такие зарисовки можно подразделить на пейзажные, портретные и интерьерные.

Основой контекстов-словом-образом «солнце» – пейзажные зарисовки, имеющие мелиоративную окраску. Они воссоздают идеальный пейзаж, где лирический герой выступает в роли чувствующего и сознающего благодать и гармонию мира. М.Н. Эпштейн рассматривает образ солнца в русской поэзии именно в связи с идеальным пейзажем [Эпштейн, 2007, с. 154–155]. У П. Майского преобладают глагольные зарисовки, причем передаются не только действия самого солнца, но чаще – его преобразующее воздействие на мир и человека. В первом случае образ солнца может соотноситься с течением времени суток, когда момент воспринимается как часть потока времени, в котором есть предшествующее и последующее, или же передавать состояние мира в данный момент: **Солнце за гору опускалось. / Набегал ветерок на плес. / И полуночная усталость / Затекала в стволы берез** («Вечером, у костра»⁵, с. 166); *Уж ночь*

затекала в лощинки / И солнце катилось с небес, / Когда по замшелой тропинке / Вошел я в сверкающий лес! («Уж ночь затекала в лощинки...», с. 108); *А день был зябким. Жухлая трава / Под инеем лежала до полудня. / И солнце взобралось на перевал, / Когда уже туман густел по лугу / И тени голых лиственниц в реке / От берега до берега лежали* («Хозяин тайги», с. 110); *Мороз щипался. / Солнышко смеялось. / Воскресная охота состоялась!* («Воскресная охота», с. 127).

Во втором случае, когда передается преобразующее воздействие солнца на человека и мир, контексты отличаются высокой экспрессивностью: *Как здесь светло! Как радостно вокруг! / И, нагоняя облака под вечер, / Прикосновеньем теплых детских рук / Июльский ветерок ласкает плечи, / И жаром сосен веет тишина, / И ослепляет солнца свет высокий... / А за рекой прозрачная луна / Уже видна на голубом востоке* («Тайга в цвету...», с. 77); *Красота какая на покосе! / Рушится таежная трава... / От цветов, от солнца и от сосен / Радостно кружится голова! / Набежала тучка в небе синем, / Смолкло все... И толком не понять: / Или тишина звенит так сильно, / Или то кузнечики звенят* («Красота какая на покосе...», с. 107); *Тихая поздняя осень. / Первый ночной снегопад. / На запорошенной просеке / Уром чернеет тропа. / В полдень искрятся под солнышком / Листья на мокрой ольхе / И стрекоза полусонная / Греется на лопухе* («Тихая поздняя осень...», с. 82); *А вчера ручейки деловитые / Осыпали сырые снега / И, гирляндами хмеля увитая, / Ликовала под солнцем тайга!* («Лес какой-то сегодня нерадостный...», с. 120); *И солнцем залита долина / Шумливой, праздничной реки...* («Сошли высокие туманы...», с. 137); *К дому путь грибника не торопок, / Гаснет лучик рассветной звезды, / Да слетают испуганно с тропок / Голубые от солнца дрозды!* («На заре, как весна отволнуется...», с. 180).

Глагольная манера создания образа солнца в целом характерна для П. Майского и проявляется в контекстах с различными коммуникативными регистрами. Так, имена существительные

⁴ Баженова Е.А. Категория оценки // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 146.

⁵ Здесь и далее стихотворения цитируются по: Майский П. Странушка таежная моя: стихи. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1987; страница, на которой расположен контекст, указывается в круглых скобках.

«солнце», «солнышко» соотносятся с глаголами *золотило* (с. 9), *улыбалось* (с. 58), *пекло* (с. 60), *ослепляет* (с. 77), *прыгало* (с. 74), *садится* (с. 96), *катилось* (с. 108), *взобралось* (с. 110), *вставало* (с. 122), *смеялось* (с. 127), *опускалось* (с. 166).

Значительно реже глагольной используется номинативная манера, например: **День солнечный... Костры таежных трав, / Озер укромных сказочная праздность...** («День солнечный...», с. 136). Экспрессивность позволяет сделать акцент на результате воздействия солнца и передается разнообразными стилистическими приемами. Так, в приведенных контекстах мы встречаем аллитерации, эпитеты, метафоры, апосиопезу, синтаксический параллелизм, хиазм. Отметим неоднократное использование восклицательных предложений, передающих восторг лирического героя, и конструкций с однородностью и одноструктурностью (ряды однородных членов, сложносочиненные предложения с соединительными отношениями и значением одновременности, бессоюзные сложные предложения однородного состава, одноструктурные предложения или предикативные части). Такой прием «вписывает» образ солнца в гармоничную симфонию мира, где звучат другие «голоса» – ветра, деревьев, травы, цветов, озер, ночи, мороза и др. Создаются смысловые лексические парадигмы со связью пересечения, актуализирующие интегральный смысл единства мира природы при его бесконечном разнообразии. Усиливается подобный смысловой нюанс с помощью приема апосиопезы и использования соединительного союза *и*.

П. Майский предпочитает изображать словом мир родной природы и солнце как его благодатную часть. С этой точки зрения можно выделить нетипичные пейзажи. Например, пейзаж без солнца, где в соответствии с мифологическими традициями противопоставлены солнце и луна: *А с утра туманы до полудня, / Солнышка на небе не найти* («Этим летом в Малышевской балке...», с. 161). Или экзотический южный пейзаж, где солнце не радующее и ласкающее, а палящее: *У берегов арыка сонного / Сомы живут в камышах, / И обжигющее солнце / Клонится долу не спеша... / Не думалось, что*

может статься, / А все же довелось и мне / От солнца летнего спастись / В забытой богом чайхане... («Чаепитие в Янгиюле», с. 156).

Отметим случай включения городского пейзажа. В контексте, где звучит экологическая тема, актуализирована пейоративная окраска, имеющая телеологическую и этическую природу: *Уже панельные дома / Отверзли форточки-оконца / И хлорэтановый туман / Позастил розовое солнце* («Март в Новокузнецке», с. 179). Такого же типа неодобрительная оценка звучит и в другом контексте, передающем столкновение природы и цивилизации: *За рекою солнышко садится, / Тишина сгустилась на селе... / Но хрипит неистовый транзистор / Из помытых в речке «Жигулей». / И спортивно развитый, тверезый, / Юноша, колдуя над костром, / Расчленяет белую березу. / Ту, что четверть века беззаботно / Красовалась на краю села... / Под которой дочка в ту субботу / Два большущих рыжика нашла!* («За рекою солнышко садится...», с. 96). Для актуализации неодобрительной оценки П. Майский использует антитезу: образ солнышка вписан в гармоничный пейзаж и противопоставлен агрессивному миру технического прогресса, миру города, теряющего связь с природными истоками. Подход П. Майского соответствует современной лирической натурфилософии, которую М.Н. Эпштейн характеризует как экологическую, отмечая: «человек до конца не раскрыл еще природу в себе и себя как порождение природы», «цивилизация не превзошла природу, а еще только находится на подступах к ней, только начинает осознавать нерасторжимость своего союза с ней» [Эпштейн, 2007, с. 35].

Образ солнца включается П. Майским и в портретные зарисовки. Так, ключевую роль он играет в стихотворении «Каждым утром по нашему городу...»: *Каждым утром по нашему городу, / С деловитой рабочей толпой, / Вдохновенно откинув голову, / На работу идет слепой. / Он шагает навстречу солнцу, / Улыбается и – молчит... / И рябое лицо, как подсолнух, / Жадно впитывает лучи!* (с. 48). В тексте создается образ вдохновенно живущего человека. Отметим, что для П. Майского важны

эпитеты-наречия, выразительно передающие оттенок действия (как наречия «вдохновенно», «жадно» в рассматриваемом стихотворении). Создан символический образ пути навстречу солнцу. Фитоним «подсолнух» включен в метафорический контекст: лицо шагающего навстречу солнцу слепого уподобляется подсолнуху, тянущемуся к солнцу.

Есть у П. Майского и шутовская портретная зарисовка, в которой создан образ загорающей девушки: **Солнца слиток золотистый / Так и плавится на ней...** («На сочинском пляже», с. 150). Примечателен случай, когда П. Майский пишет портрет лосенка. Удивление лосенка, ощутившего разницу между солнцем летним и осенним, переданы с помощью олицетворения, лексики эмоциональной сферы, поэтического переноса, несобственно-прямой речи: **А солнце вставало над лесом / Веселое, яркое, но / Совсем не такое, как летом – / Не грело лосенка оно...** / И с грустью лосенок дивился / **Беспечному солнцу тому:** / *Зачем этот снег появился / И холодно так почему?!* («Когда за лосихой лосенок...», с. 122). В сборнике представлен единичный случай интерьерной зарисовки: **Весело потрескивает печка, / Блещут окна в солнечных лучах / И в беленой горнице беспечно / Старенькие ходики стучат** («На дворе и холодно и пусто...», с. 177).

Таким образом, раскрывающий образ солнца репродуктивный регистр в стихотворениях П. Майского создает не только пейзажные зарисовки, но и портрет, интерьер. Среди зарисовок преобладают сопровождаемые мелиоративной окраской образы родной природы.

Информативный регистр в стихотворениях П. Майского связан с автопсихологическими зарисовками, эксплицирующими образ солнца. Один раз использована собственно историческая зарисовка, посвященная последнему мирному дню перед Великой Отечественной войной. В стихотворении «День отступал медвяным косогором...» (с. 9) народное переживается как личное: *Был субботний день, / Июньский, остывающий, неспешный / Погожий день таежных деревень. / Каждый житель здешний / Был делом занят. В улицах пустых / Слонялись*

куры. Золотило солнце / Акаций неподвижные кусты. / Шептались остывающие сосны, / Дивясь багряно-огненной звезде / Над розовым венцом закатных перьев... / Таким он был – последний мирный день / Перед войной. / В июне. / В сорок первом. Мы наблюдаем характерное для П. Майского воспевание красоты природы, которое в контексте приобретает особый смысл. Прекрасное солнце – эстетический элемент погожего мирного пейзажа. Атмосфера покоя передана синтаксическим параллелизмом, включением имперфективов: *Слонялись куры. Золотило солнце <...>*. Появление образа солнца задает вертикаль художественного пространства и размыкает частное и бытовое до масштабного, имеющего надвременную значимость. Словообраз включено в лексические парадигмы наименований природных объектов, неоднократно использованы фитонимы (*акации, сосны*), значим прием олицетворения природного мира. Высокая степень эстетизации проявляется, в частности, в перифразе солнца – единственном в сборнике: *багряно-огненная звезда*. Для текста характерна концентрация колоративов, которые, с одной стороны, создают яркий образ, а с другой – связаны с ощущением некоей кульминации, предела, за которым находится что-то, вызывающее тревожные предчувствия. Полнота прочувствования красоты природы передается именно с помощью приема контраста (*последний мирный день – война*). Антитеза соотносит одобрительную и неодобрительную оценку, имеющую сложную природу (психологическую, этическую, эстетическую).

В информативно-репродуктивном регистре построены автопсихологические зарисовки, сопряженные с дискурсом воспоминаний об истоках своего «я», обладающие исповедальностью. В контекстах актуализированы момент рождения, раннее детство, молодость. Деминутив, постоянный эпитет, народный образ рождения человека (нашли в капусте) подчеркивают безмятежность и чистоту раннего детства: *И у неба где такая глупина, / Что луна при ясном солнышке видна... / Стосковался я по капельке земли, / Где в капусте меня маленьким нашли!* («Стосковался я по

капельке земли...», с. 73). В стихотворении «Я шел долиною лесной...» (с. 74) творительный сравнительный, актуализируя семантику стремительности, скорости, подчеркивает энергию молодости (герою 20 лет): *Я шел долиною лесной, / Дышали травы летним зноем, / И солнце белкой слюдяной / По елкам прыгало за мною...*

Исповедальность ярко проявляется в автопсихологической зарисовке «Когда я остаюсь один в беде...» (с. 58), в которой образ солнца неотъемлемо связан со счастливым днем прошлого: *В таинственно рожденные ключи / Задумчиво роняли иглы сосны, / И солнце улыбалось... И лучи / Волнистые дымились вокруг солнца.* Образ солнца появляется в сопровождении характерного для П. Майского фитонима «сосны». С одной стороны, включение фитонима в лексическую структуру текста обусловлено особенностями флоры Сибири, с другой – образ хвойных деревьев соотносится с размышлениями о надвременном: «Несменяемая зелень вызывает ассоциации хвойных деревьев с вечным покоем, глубоким сном, над которым не властно время, круговорот природы» [Эпштейн, 2007, с. 85]. Персонифицированное солнце представлено с помощью нераспространенного предложения с апосиопезой, которое гармонично включается в цельную картину с помощью союза *и*. Наблюдается повтор ключевого слова, конкретизация образа солнца происходит с помощью предметно-действенной характеристики (*лучи дымились вокруг солнца*). Отметим, что в сборнике «Сторонушка таежная моя» именно *лучи* становятся самой характерной предметной художественной деталью в создании образа солнца: *лицо жадно впитывает лучи* (с. 48), *лучи волнистые дымились вокруг солнца* (с. 58), *тонкие тростинки лучей* (с. 105), *светлые лучи* (с. 105), *блещут окна в солнечных лучах* (с. 177). Данный образ соединяет солнце и землю, актуализирует вертикаль художественного пространства.

В стихотворении о счастливом дне детства («Когда я остаюсь один в беде...») создана картина счастья – передано остановившееся прекрасное мгновение, согревающее всю жизнь. Сознание героя предстает как бытийное, при-

касающееся к вечности (основаны на контрасте смысловые лексические парадигмы «*минута – вечность*», «*тот день – вечность*»): *Ни облачка не виделось нигде, / Был августовским солнцем день просвечен, / И все казалось вечным в этот день, / И даже я себе казался вечным, / Неуязвимым всяческой беде / И счастьем не обязанный кому-то... / Вот почему в тот августовский день / Я уйду в тяжелую минуту.* Антитеза солнечного дня и тяжелой минуты основана на соотношении мелиоративного образа безмятежного дня из детства, с одной стороны, и неодобрительно окрашенного образа душевной тяжести (смысловая лексическая парадигма со связью пересечения *беда – тяжелая*) – с другой. Вновь пейоративное у П. Майского существует не самостоятельно, а в соотношении с одобрительным (даже идеальным), как и в репродуктивных зарисовках. В контексте оценка соединяет психологическое и эстетическое начала.

Образ солнца включен в весеннюю автопсихологическую зарисовку, передающую тему неумолимой победы весны над зимой, в стихотворении «Мы на мечту летим порой отважно...» (с. 60), где значим мотив полета и возникает реминисценция образа Икара. Кольцевая композиция текста связана с актуализацией темы мечты как преодоления границ, воплощения внутренней свободы. Если в начале стихотворения используется генеритивный регистр, то затем он перерастает в личностное, исповедальное изложение о весеннем дне и весеннем преображении души. Несмотря на явную реминисценцию образа Икара, падение в стихотворении стало счастливым: у лирического героя было (и осталось навсегда) прикосновение к бесконечности.

Генеритивный регистр соотносит образ солнца с надвременными смыслами, имеющими значение констант для лирического героя и с его точки зрения общечеловеческую ценность. Соответственно, стилистически важны не только зарисовки, но и рефлексивные контексты, делающие акцент не на картине, а на размышлениях.

Обнаружен единственный контекст, где генеритивный регистр связан с метафорическим

употреблением эпитета «солнечный» в характеристике типа людей, чья жизнь – яркое горение, дающее тепло окружающим: *Они сгорают вдохновенно, / И через много-много лет / Тепло их солнечных мгновений / Нас согревает на Земле... / А мы, планетами вращаясь / Вокруг великих тех людей, / всегда ль достойно воплощаем / Тепло их солнечных идей?* («О светилах», с. 42). Важную текстообразующую роль играет смысловая лексическая парадигма с семантикой тепла, огня – *сгорают – тепло – солнечные (2) – согревает*. Отметим экспрессивное подчеркивание роли таких людей с помощью контраста *много-много лет – мгновения*. Повтор строки с изменением лексического состава делает акцент на созидательном воздействии света разума великих людей. Солнечное начало, как и в портретной зарисовке «Каждым утром по нашему городу...», с. 48), выдержанной в репродуктивном регистре, связано с вдохновением (в стихотворениях используется лексический репрезентант «вдохновенно»).

Остальные случаи использования генеритивного регистра связаны с лирической натурфилософией П. Майского, в которой сочетаются теологический и экологический подходы, дифференцированные М.Н. Эпштейном [Эпштейн, 2007, с. 21–35]. Например, в стихотворении «Солнечная деляна» (с. 105) образ солнца обладает высокой метафоричностью и реализуется в глагольных контекстах, создающих образ неизбежного и повторяющегося будущего, основанный на опыте лирического героя: ***И солнце, огромное солнце, / Полнеба собою закрыв, / Взойдет, протекая сквозь сосны, / На гребень высокой горы / И вдаль зашагает по кругу / На светлых тростинках лучей, / И дружно ударят по струнам / Сто тысяч лесных скрипачей! / И к нашей таежной избушке / луч солнца скользнет озорной...*** Высокая концентрация глагольных контекстов, создающих образ солнца, достигнута в стихотворении «Солнечная деляна» благодаря сочетанию глаголов и деепричастий. Эмоционально-экспрессивная насыщенность контекста основана на конвергенции стилистических приемов (полисиндетон,

гипербола, повторы, звукопись). В других стихотворениях с генеритивным регистром воплощения образа солнца повторяется жизнеутверждающая характеристика светлого и радостного мира, тексты наполняются номинациями природы, солнце предстает как всеобъемлющее и царственное: *Оно в кедрачах и в колосьях, / В озерах таежных, / Где хмуро темнеет вода, / И только в деревне, / На дне ледяного колодца, / Укрылась от солнца / Большая ночная звезда!* («Мир солнцем наполнен...», с. 72). Отметим, что для зарисовок, выдержанных в генеритивном регистре, как и для других в сборнике П. Майского, характерна особая выразительность глаголов. Однако в данном случае используются формы простого будущего времени со значением будущего абстрактного – повторяющегося действия, в неизбежном и цикличном протекании которого уверен лирический герой.

Граница между манерой зарисовки и рефлексивными контекстами в генеритивном регистре нередко размыта и связана с доминантой изображения: либо оно запечатлевает увиденный лирическим героем мир, либо отражает размышления о нем. Маркерами рефлексивных контекстов становятся слова с абстрактной семантикой, лексика, обозначающая философские и нравственные категории, формы настоящего и будущего абстрактного, обобщенно-личные конструкции. Например, в стихотворении «Вот кончится унылый снегопад...» (с. 178) рефлексивный контекст плавно перетекает в мнемотическую зарисовку: *И явится тот долгожданный миг! / И в памяти останется навечно: / Цветущий луг. Весна. Кедровки вскрик. / Пронизанная солнцем бесконечность / Густого неба. Талая вода / В лощинке, опаленной кандыками, / И около ручья огромный камень, / Из тьмы веков явившийся сюда, / На этот луг, что так наполнен цветом, / Так вознесен над суетностью лет!.. / Наверное, нигде на свете нет / Лесных полян прекраснее, чем эта!* В рефлексивном контексте (первые две строки) использованы формы будущего абстрактного, передающие семантику бытийности, концептуально нагруженные имя существительное «память» и эпитет

«навечно». После двоеточия в стиле зарисовки создается экспрессивная картина весеннего цветущего луга. В данном случае используется номинативная манера, созвучная неторопливому созерцанию лирическим героем своего внутреннего мира. Однако и в зарисовке остаются черты генеритивного регистра: абстрактные имена существительные «бесконечность», «суетность», слова с семантикой бытийного, сакрального. Актуализируют философское звучание и смысловые лексические парадигмы. Смысловая лексическая парадигма «миг – навечно» основана на семантическом контрасте и участвует в воплощении философской темы времени. Смысловые лексические парадигмы «навечно – бесконечность» (связь пересечения), миг – суетность лет – навечно (градуальная связь), миг – тьма веков (антонимическая связь) подчеркивают смысл преодоления земных координат. Смысловая лексическая парадигма *солнце – небо* задает вертикаль художественного пространства и замыкает его до бесконечности. Обретение вертикали в художественном пространстве текста передано также сакральной лексикой – *вознесен над суетностью лет*. Отметим неоднократное использование в генеритивном регистре глагола «явиться» и его форм для подчеркивания философского характера изложения.

В рефлексивных контекстах повышается концептуальная нагрузка слов. Так, во всех регистрах встречаются эпитеты, характеризующие солнце: *солнца свет высокий* (с. 77), *светлые лучи* (с. 105), *ясное солнышко* (с. 73), *солнце – огромное* (с. 105), *веселое, яркое, беспечное* (с. 122), *обжигающее* (с. 156), *розовое* (с. 179). Для рефлексивного контекста показателен эпитет-окказионализм «августовейший»: ***Мир солнцем наполнен... / В тайге не найти уголка – / До самой зачахлой травинки / В пихтовом подлеске, / До ржавых, студеньких, / Стерильных глубин родника – / Где б не было солнца / В его августовейшем блеске!*** (с. 71). Окказионализм основан на языковой игре и соединяет семантику календарную (имя прилагательное, производное от названия летнего месяца) и оценочную, метафорически представляющую величие,

царственность солнца (семантика мотивирована именем императора Августа). При этом форма превосходной степени актуализирует именно оценочно-характеризующую семантику и максимальную степень ее проявления.

Выразительно воплощен генеритивный регистр в стихотворении «Под солнышком живешь...» (с. 113): ***Под солнышком живешь, не замечая / Вселенской сопричастности своей / Разбойному цветенью иван-чая, / Былинному пролету журавлей, / Величию безлюдия морского, / Сиянию божественных небес... / Увы, у равнодушия мирского / Весомые на то причины есть. / И лишь у той границы бытия, / Где надлежит к природе приобщиться, / Вдруг осознаешь: стало быть, и я / Вселенской бесконечности частица!*** Рефлексивный контекст стилистически проявляется в обобщенно-личной конструкции с формой настоящего абстрактного времени, в абстрактных именах-существительных, среди которых ключевую роль играет слово «сопричастность», сопровождаемое концептуально нагруженным эпитетом. Именно вселенская сопричастность – основа лирической натурфилософии П. Майского. Единство и бесконечность мира переданы поэтическим переносом перед рядом однородных членов, бессоюзием в самом ряду и апосиопезой, завершающей этот открытый перечень ликов природы. В каждом из четырех названных проявлений природного мира мы наблюдаем количественную экспрессивность, актуализацию максимального раскрытия признака с помощью эпитетов «разбойное», «былинное», «божественные», оценочно-характеризующей семантики имени существительного «величие». Формируется смысловая лексическая парадигма с градуальной связью *иван-чай – журавли – морское безлюдье – божественные небеса*, размыкающая художественное пространство и позволяющая соединить земное и божественное, увидеть проявление божественного в каждой детали природного мира⁶. Образ солнышка

⁶ Ср. со строками У. Блейка: В одном мгновенье видеть вечность, / Огромный мир – в зерне песка, / В единой горсти – бесконечность / И небо – в чашечке цветка. URL: <https://rustih.ru/uilyam-blejk-proricaniya-nevinnoogo/> (дата обращения: 04.11.2024).

репрезентирован в сильной позиции начала текста. Конструкция и контекст, соединяющий стилистику народно-поэтического и сакрального изложения, позволяют судить о трансформации устойчивого выражения «под богом» («все мы под богом ходим») – образ солнца сакрализуется. Ряд однородных членов, представляющих красоту и величие природы, уводит читателя от депричастия «не замечая», грамматически управляющего концептуально нагруженным выражением «вселенской сопричастности» и отделенного от него анжанбеманом. Однако во второй композиционной части текста (после многоточия) достраиваются антитеза *сопричастность – равнодушие*, смысловая лексическая парадигма *не замечая – равнодушие мирское*, основанная на связи пересечения и характеризующая позицию человека, погруженного в суету и не видящего самого главного до определенной границы. О прозрении человека на этой границе рассказывает заключительная часть стихотворения, построенного в генеритивном регистре. Последняя строка стихотворения содержит вариативный лексический повтор, формирующий смысловую лексическую парадигму «*вселенская сопричастность – вселенская бесконечность*», и прием этимологизации «*сопричастность – частица*», что подчеркивает ключевой для П. Майского смысл: человек – часть природного мира, вечного и бесконечного, прекрасного и разнообразного, основанного на божественных законах.

Выводы. Для контекстов П. Майского с лексическими репрезентантами образа солнца характерна манера зарисовки – выразительного и лаконичного воссоздания картины. По соответствию с коммуникативным регистром разграничим зарисовки репродуктивные и инфор-

мативные. Для генеритивного регистра характерны не только зарисовки, но и рефлексивные контексты.

Основа контекстов со словом-образом «солнце» – репродуктивные пейзажные зарисовки, имеющие мелиоративную окраску. Они воссоздают идеальный пейзаж, где лирический герой выступает в роли чувствующего и сознающего благодать и гармонию мира. Для актуализации неодобрительной оценки П. Майский использует антитезу: образ солнышка вписан в гармоничный пейзаж и противопоставлен агрессивному миру технического прогресса, миру города, теряющего связь с природными истоками. У П. Майского преобладают глагольные зарисовки, причем передаются не только действия самого солнца, но чаще – его преобразующее воздействие на мир и человека.

Однако в художественно-образной речевой конкретизации значимы и другие разновидности контекстов (портретные, интерьерные, автопсихологические, исторические зарисовки, рефлексивные контексты), разнообразие приемов и средств выразительности. Семантико-стилистическое воплощение образа солнца в лирике П. Майского опирается на его лирическую натурфилософию, в которой сочетаются теологический и экологический подходы.

Авторский вклад. Предпринят анализ ранее не описанного в стилистических исследованиях материала региональной литературы, использовано комплексное исследование ключевого образа, опирающееся на подходы коммуникативной стилистики текста, коммуникативной грамматики русского языка, аксиологической лингвистики, дано филологическое описание предметного мира художественного текста.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики – 1982. М.: Наука, 1984. С. 5–23.
2. Болотнова Н.С. Лексическая структура поэтического текста как ключ к постижению его ценностных смыслов // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1. С. 20–25. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-20-25
3. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск: Изд-во Томского пед. ин-та, 1994. 212 с.

4. Демченко Л.Н. Образ солнца в произведениях мировой литературы // *European journal of literature and linguistics*. 2019. № 3. С. 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-solntsa-v-proizvedeniyah-mirovoy-literatury?ysclid=m309r7f3om935038207> (дата обращения: 01.08.2024).
5. Дзыга Я.О. Образ Солнца в творчестве И.С. Шмелева и К.Д. Бальмонта // *Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2011. Т. 153, кн. 2. С. 86–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16756746&ysclid=m2xetyhkctc739172753> (дата обращения: 05.08.2024).
6. Ди Сяоя. Образы неба и солнца в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» // *Вестник РУДН. Сер.: Литературоведение. Журналистика*. 2013. № 3. С. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20303656&ysclid=m2xerm2vof486751761> (дата обращения: 05.08.2024).
7. Заикина О.Н. Концепт «Солнце» в русской языковой картине мира // *Слово и текст в культурном сознании эпохи: сб. науч. тр., Вологда, 08–09 ноября 2012 г. / Вологодский государственный педагогический университет. Вологда: Легия, 2012. С. 198–203. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25658800&pff=1&ysclid=m2xevsnk69144004090* (дата обращения: 08.08.2024).
8. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под общ. ред. Г.А. Золотовой. М.: ИРЯ РАН им. В.В. Виноградова, 2004. 544 с.
9. Каратанова А.Б. Образ-символ солнца и его семантика в лирике К.Д. Бальмонта // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 173–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=m2xestk0f404950240&id=36746037> (дата обращения: 01.08.2024).
10. Колокольцева Т.Н. Солярная символика и ее текстообразующие возможности в поэзии (на материале произведений К. Бальмонта и И. Северянина) // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012. № 4 (68). С. 97–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17661855&ysclid=m2xfb672jd652963330> (дата обращения: 31.10.2024).
11. Кушнерук С.Л. Направления исследования миромоделирования в российской лингвистике: парадигмальные рамки и понятийный аппарат // *RUSSIAN JOURNAL OF LINGUISTICS*. 2024. Т. 28, № 2. С. 439–465. DOI: 10.22363/2687-0088-35762
12. Матвеева Т.В. Категориально-текстовый анализ речевого произведения: обоснование и применение метода // *Quaestio Rossica*. 2024. Т. 12, № 3. С. 901–920. DOI 10.15826/qr.2024.3.915
13. Папшева Г.О., Матвеева О.Н., Голубцова Н.В. Символика небесных светил в поэтическом тексте А. Ахматовой: солярная символика // *Вестник Удмуртского университета. Сер.: История и филология*. 2023. Т. 33, вып. 4. С. 873–883. DOI: 10.35634/2412-9534-2023-33-4-873-883
14. Папшева Г.О., Голубцова Н.В., Матвеева О.Н. Символика небесных светил в поэтическом тексте Н.С. Гумилева: солярная символика // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2022. № 3 (89). С. 99–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-nebesnyh-svetil-v-poeticheskom-tekste-n-s-gumileva-solyarnaya-simvolika?ysclid=m2xeovp4pt109469738> (дата обращения: 05.08.2024).
15. Пушкарева И.А., Пушкарева Ю.Е. Мотив полета в лирике А.Д. Раевского // *Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология*. 2024. Т. 23, № 2. С. 115–125. DOI: 10.25205/1818-7919-2024-23-2-115-125
16. Чжу Чжисюе. Лексические и фразеологические репрезентации концептов небесных светил в художественной картине мира романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2019. Вып. 7 (204). С. 63–71. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-7-63-71
17. Эпштейн М.Н. Стихи и стихии. Природа в русской поэзии XVIII–XX вв. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. 352 с.

THE IMAGE OF THE SUN IN THE POETRY BY P. MAYSKIY: SEMANTIC AND STYLISTIC ANALYSIS

I.A. Pushkareva (Novokuznetsk, Russia)

Yu.E. Pushkareva (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The image of the sun has a large significance and a long history of semantic development in culture. Semantic and stylistic analysis is one of important aspects of studying the representation of this image in the poetic world picture. This article shows the results of semantic and stylistic analysis of the image of the sun in the poetry of a Novokuznetsk poet Pavel Mayskiy based on approaches of the modern communicative stylistics of the text.

The purpose of the article is to consider semantic and stylistic features of the image of the sun in the collection of poems by P. Mayskiy (1987) analyzing lexical structure of the text.

Methodology (materials and methods). The author selected 29 poems containing lexemes 'solntse' (*the sun*), 'solnyshko' (*the little sun*), 'solnechny' (*sunny*) from 144 poems of the collection "Storonushka tayozhnaya moya" (*My Taiga Land*) by P. Mayskiy. The author analyzed the contexts according to the theory of lexical structure of a literary text by N.S. Bolotnova, considering syntagmatic and paradigmatic ties of the lexemes. The results of semantic and stylistic analysis were systematized according to characteristics of the object of description (a portrait, a landscape, a house interior) and the classification of communicative registers by G.A. Zolotova.

Research results. Contexts with the lexemes representing the image of the sun are related to reproductive, informative and generative registers. The author reveals semantic and stylistic features of landscapes, portraits, house interiors, autopsychological sketches, as well as reflexive contexts typical for the generative register. The author reviews lexical paradigms including lexemes representing the image of the sun and specific features of the lexical syntagmatics.

Conclusions. The basis of contexts containing the image-word 'the sun' are reproductive landscape sketches with meliorative character. They create an ideal landscape where the lyrical hero feels and understands harmony of the world. To express negative evaluation, P. Mayskiy uses antithesis: the image of the sun as a part of a harmonic landscape is opposed to an aggressive world of technological progress, of the city losing its ties with nature. Mostly, the poet uses verbs; they express not only actions of the sun, but also its transformative influence on the world and the human. However, other contexts (portraits, house interiors, historical sketches, autopsychological and reflexive contexts) are also important, as well as various expressive means. Semantic and stylistic features of the image of the sun in the poetry by P. Mayskiy is based on his lyrical natural philosophy combining theological and ecological approaches.

Author's contribution. The author analyzes the regional literature material that has never been described in stylistic studies before. The author performs a comprehensive study of the key image based on the approaches of communicative stylistics of the text, communicative grammar of the Russian language, axiological linguistics, philological description of the objective world in a literary text.

Keywords: *image of the sun, poetry by P. Mayskiy, communicative stylistics of the text, communicative registers, objective world of a literary text.*

Pushkareva, Irina A. – DSc (Philology), Associate Professor, Professor, Department of Russian Language and Literature, Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy, Kemerovo State University (Novokuznetsk, Russia); Scopus Author ID: 57196727270; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-4039>; e-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

Pushkareva, Yulia E. – PhD (Philology), Teacher, Faculty of Secondary Vocational Education, North-West Management Institute, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Saint Petersburg, Russia); Scopus Author ID: 57225222482; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4592-8001>; e-mail: j.e.pushkareva2016@yandex.ru

References

1. Arutyunova, N.D. (1984). Axiology in the mechanisms of life and language. In: *Problemy strukturnoy lingvistiki – 1982* [Problems of Structural Linguistics – 1982] (pp. 5–23). Moscow.
2. Bolotnova, N.S. (2019). Lexical structure of the poetic text as a key to understanding its value-based senses. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School], 80 (1), 20–25. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-20-25
3. Bolotnova, N.S. (1994). *Leksicheskaya struktura khudozhestvennogo teksta v assotsiativnom aspekte* [Lexical structure of literary text in the associative aspect]. Tomsk.

4. Demchenko, M.L. (2019). The image of the sun in the world literature. *European Journal of Literature and Linguistics*, 3, 22–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-solntsa-v-proizvedeniyah-mirovoy-literatury?ysclid=m2xfiw2cfr910191951> (access date: 01.08.2024).
5. Dzyga, Ya.O. (2011). The image of the Sun in the poetry by I.S. Shmelev and K.D. Balmont. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta* [Scientific Notes of Kazan University], 153 (2), 86–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16756746&ysclid=m2xetyhkct739172753> (access date: 05.08.2024).
6. Di, Syaosya (2013). Images of the sky and the sun in the novel *Doctor Zhivago* by B. Pasternak. *Vestnik RUDN. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika* [Bulletin of the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies. Journalism], 3, 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20303656&ysclid=m2xerm2vof486751761> (access date: 05.08.2024).
7. Zaikina, O.N. (2012, November 8–9). Concept 'the Sun' in the Russian language world picture. In: *Slovo i tekst v kulturnom soznanii epokhi: sbornik nauchnykh trudov* [The word and the text in the cultural consciousness of the epoch: Collection of scientific works] (pp. 198–203). Vologda State University, Vologda. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25658800&pff=1&ysclid=m2xevsnk69144004090> (access date: 08.08.2024).
8. Zolotova, G.A., Onipenko, N.K., & Sidorova, M.Yu. (2004). *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka* [Communicative Grammar of the Russian Language]. Moscow.
9. Karatanova, A.B. (2018). The image-symbol of the sun and its semantics in the poetry by K.D. Balmont. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [The Baltic Journal of Humanities], 7 (4 (25)), 173–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=m2xecmk0f404950240&id=36746037> (access date: 01.08.2024).
10. Kolokoltseva, T.N. (2012). Solar symbols and their text-forming abilities in the poetry (on the material of works by K. Balmont and I. Severyanin). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Volgograd State Pedagogical University Bulletin], 4 (68), 97–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17661855&ysclid=m2xfb672jd652963330> (access date: 31.10.2024).
11. Kushneruk, S.L. (2024). Directions of studying world modeling in the Russian linguistics: paradigmatic frames and concepts. *Russian Journal of Linguistics*, 28(2), 439–465. DOI: 10.22363/2687-0088-35762
12. Matveeva, T.V. (2024). Categorical and textual analysis of a speech work: justification and application of the method. *Quaestio Rossica*, 12 (3), 901–920. DOI: 10.15826/qr.2024.3.915
13. Papsheva, G.O., Matveeva, O.N., & Golubtsova, N.V. (2023). Symbols of heavenly bodies in the poetic text by A. Akhmatova: solar symbols. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya* [Udmurt University Bulletin. Series: History and Philology], 33 (4), 873–883. DOI: 10.35634/2412-9534-2023-33-4-873-883
14. Papsheva, G.O., Golubtsova, N.V., & Matveeva, O.N. (2022). Symbols of heavenly bodies in the poetic text by N. S. Gumilev: solar symbols. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Ammosova* [The Ammosov North-Eastern Federal University Bulletin], 3 (89), 99–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-nebesnyh-svetil-v-poeticheskom-tekste-n-s-gumileva-solyarnaya-simvolika?ysclid=m2xeovp4pt109469738> (access date: 05.08.2024).
15. Pushkareva, I.A., & Pushkareva, Yu.E. (2024). Motif of flight in the poetry by A. D. Rayevsky. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya* [Novosibirsk State University Bulletin. Series: History, Philology], 23 (2), 115–125. DOI: 10.25205/1818-7919-2024-23-2-115-125
16. Chzhu, Chzhisyue (2019). Lexical and phraseological representations of the concepts of heavenly bodies in the world picture of the novel *The Master and Margarita* by M. Bulgakov. *Vestnik TGPU* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 7 (204), 63–71. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-7-63-71
17. Epshteyn, M.N. (2007). *Stikhi i stikhii. Priroda v russkoy poezii XVIII – XX vv.* [Poems and elements. Nature in the Russian poetry of 18th and 19th centuries]. Samara.

УДК 811.161.1'42

ПРОБЛЕМАТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19 (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОГРАММЫ VOSviewer)

Чжан Юнсян (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В течение последних пяти лет российское научное сообщество внимательно изучает природу коронавируса, процессы его развития и распространения, а также влияние на социум. Лингвистика вносит свой вклад в процесс осмысления пандемии COVID-19 на уровне языкового сознания и его отражения в текстах и языковой системе. Одновременно с этим возникает проблема систематизации подобных исследований.

Цель статьи. Последствия пандемии, которые до сих пор ощущает на себе мировое сообщество, и, как следствие, сформулированная выше необходимость глубокой научной рефлексии данного феномена определяют цель, которую ставит автор, – выявить основные направления содержательного анализа, организующие тематику и содержание современных лингвистических и шире – коммуникативных работ.

Методология и методы исследования в данном случае основаны на обнаружении и визуализации комплекса значимых взаимосвязей в русскоязычных лингвистических статьях пандемийной тематики, опубликованных в период развития пандемии коронавируса (COVID-19); обработка метаданных проведена с использованием программы VOSviewer.

Результаты исследования и обсуждение. Полученные результаты показали, что самые частотные ключевые слова, которыми оперируют авторы в 2019–2023 гг., распределились по двум группам. В первую группу входят «коронавирус», «пандемия», «covid-19»; эти лексемы и их контекстные синонимы становятся словесными символами пандемии COVID-19 и одновременно объектами разностороннего лингвистического анализа. Данное семантическое поле расширено ключевыми словами и словосочетаниями «вакцинация», «вакцина», «борьба с эпидемией», «карантин», «локдаун», которые детализируют объект анализа и поддерживают контекст, обозначая способы реакции общества на пандемию и ее последствия. Вторая группа ключевых слов: «СМИ», «средства массовой информации», «медиадискурс», «журналистика», «интернет», «социальные сети» – обозначает глобальные типы дискурсов, привлечшие внимание на фоне пандемии.

Заключение. В период пандемии COVID-19 в приоритете оказываются вопросы, значимые для медиалингвистики, медиариторики и интернет-лингвистики. Это не только подтверждает возможности лингвистики в решении междисциплинарных научных задач, но и демонстрирует ее потенциал в процессе комментирования гуманитарных проблем, выходящих за пределы языкового поля. В свою очередь, метод визуализации информационных «узлов», оформленных ключевыми словами, и связей между ними, доступный при использовании программы VOSviewer, предоставляет лингвистике инструмент анализа больших баз данных и определяет перспективы дальнейшего исследования темы пандемии, в частности в контекстах прогнозируемого будущего.

Ключевые слова: COVID-19, коронавирус, пандемия, медиадискурс, ключевое слово, медиалингвистика, интернет-лингвистика, программа VOSviewer.

Чжан Юнсян – преподаватель научно-образовательного центра китайского языка и культуры Института Конфуция, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1034-3480>; e-mail: 878607884@qq.com

Постановка проблемы. В декабре 2019 г. вспышка новой коронавирусной инфекции (далее – COVID-19) началась в городе Ухань, провинция Хубэй, а уже с января 2020 г. начала быстро распространяться по всему миру.

В период пандемии COVID-19 российское научное сообщество комплексно изучало природу коронавируса, процессы его развития и распространения, а также влияние на человека, что прямо свидетельствует о важности проблемы для современного социума.

Лингвистика вносит свой вклад в процесс осмысления пандемии COVID-19 на уровне языкового сознания и его отражения в текстах и языковой системе. Одновременно с этим возникает проблема систематизации подобных исследований.

Цель статьи. Последствия пандемии, которые до сих пор ощущает на себе мировое сообщество, и, как следствие, сформулированная выше необходимость глубокой научной рефлексии данного феномена определяют цель, которую ставит автор, – выявить основные направления содержательного анализа, организующие тематику и содержание современных лингвистических и шире – коммуникативных работ. Цель, сформулированная таким образом, решается через следующие задачи:

– выявить публикации лингвистической и коммуникативной направленности, ключевым для которых является слово «коронавирус», в российской наукометрической базе данных eLIBRARY.RU;

– обнаружить и визуализировать содержательные взаимосвязи на основе обработки метаданных соответствующих публикаций с помощью программы VOSviewer;

– проанализировать проблематику русскоязычных публикаций, размещенных в период развития пандемии в базе данных eLIBRARY.RU, авторы которых используют в качестве материала тексты о пандемии COVID-19 (пандемии коронавируса), для выявления наиболее актуальных тем.

Методология и методы исследования. Выбор методов исследования обеспечивает достижение цели и решение поставленных задач. Прежде всего использовался метод сбора и формирования научной базы данных, для чего на начальном этапе был проведен поиск лингвистических материалов в российской базе eLIBRARY.RU по ключевому слову «коронавирус». Сбор данных осуществлялся с использованием формата txt документов RefWorks [Hendrix, 2004, p. 111] и применением количественного метода обработки результатов. Область поиска охватывала статьи, а также диссертации, включающие данное слово в разделах «Ключевые слова», «Аннотация» и «Название статьи». Период поиска: 2019–2023 гг. В результате было

найдено 1547 работ, из которых 108 исключено по следующим причинам: 1) отсутствие аннотации – 7 статей; 2) отсутствие ключевых слов – 5 статей; 3) одновременное отсутствие аннотации и ключевых слов – 11 статей; 4) тексты не на русском языке – 73 статьи; 5) ошибки, связанные с отсутствием информации об авторе или организации в связи с неверным вводом в базу данных eLIBRARY.RU, – 12 статей. После исключения неподходящих материалов осталось 1439 работ.

Кроме того, продуктивным оказался метод визуализации информационных «узлов», оформленных ключевыми словами, и связей между ними, доступный при использовании программы VOSviewer (версия программного обеспечения – 1.6.19 (0)). Собранные данные подвергались последовательной селекции. Сначала был установлен пороговый критерий для отбора прочих слов и словосочетаний, которые наряду со словом «коронавирус» входили в разделы «Ключевые слова», «Аннотация» и «Название статьи»: во всем обработанном таким образом материале количество вхождений каждой единицы должно было встретиться не менее 5 раз. В результате из всей совокупности 4649 использованных ключевых слов и словосочетаний только 196 удовлетворили этому условию. Затем для каждой из отобранных 196 ключевых единиц мы определяли показатель ее корреляции, то есть частоту появления в ряду с другими ключевыми словами, показывая этим «силу» взаимосвязи соответствующего понятия с другими понятиями, актуальными при лингвистическом осмыслении «пандемийной» темы (таб.).

Описательно-аналитический метод дал возможность проанализировать русскоязычные публикации, посвященные пандемии, выявить их проблематику, основные направления представленного в них анализа и прокомментировать их содержание в отношении выбираемых для описания лингвистических объектов и типов обсуждаемого дискурса.

Обзор научной литературы. Интерес к теме «Пандемия коронавируса» и ее отражению в языке продемонстрирован во множестве лингвистических и коммуникативно ориентированных публикаций.

На протяжении всего исследуемого периода, научное внимание привлекали лексический и грамматический уровни языка. В частности, обсуждались факторы, влияющие на лексическую систему русского языка в целом [Аксенова и др., 2021], было обосновано положение о формировании «словаря пандемии» [Голованова, Маджаева, 2020], а также зафиксированы большая активность процесса англоязычных заимствований во многие языки [Тодосиенко и др., 2023] и явление метафоризации описаний пандемии коронавируса [Шаманская, 2021, с. 107].

Кроме того, теоретическую базу работы составляют исследования различных типов дискурса коронавирусной пандемии [Абу Эль-Иля Мохаммед, 2023; Ананьева, Скрыбина, 2023; Маслов, 2023; Тульчинский, 2020; Катаева, 2022]. В этой связи, например, анализируется содержание концепта «Коронавирус» в наивном медицинском дискурсе [Ананьева, 2023, с. 135] или публицистическое целеполагание микроанекдотов во время пандемии 2020–2021 гг. [Беглова, 2021, с. 247]. Однако особенное внимание уделено репрезентации данной темы в СМИ [Ли, 2021; Пестова, 2020; Сизых, 2023; Симакова и др., 2023; Шаманская, 2021] и социальных сетях [Алексеева, Ли, 2023; Беглова, 2021; Ван, 2023; Яшина, 2020; Дзениш, 2020; Nie et al., 2021], которые образуют современное медиaprостранство.

Изучение источников позволяет говорить о том, что тема пандемии стала частью русскоязычного медиадискурса, а также о том, что возникли предпосылки формирования нового фрагмента медиакартины мира, обусловленного проблематикой пандемии.

Результаты исследования и обсуждение

1. Статистический анализ публикаций с учетом временного периода. С началом распространения COVID-19 лингвистическое сообщество проявило активный интерес к фактам языкового отражения соответствующей темы. Имея в виду базу данных eLIBRARY.RU, можно говорить о том, что в 2020 г. количество таких публикаций соответствовало числовому показателю 403, а в 2021 г. достигло пика – 449 публикаций; в 2022 г. наметился спад публикационной активности, что отразилось в уменьшении числа введенных в научный оборот работ практически на 100 единиц, а в 2023 г. их стало еще меньше – 162 (рис. 1). По мере развития эффекта «привыкания» к теме COVID-19 и освоения на уровне коллективного языкового сознания активность ее обсуждения в лингвистическом сообществе постепенно снизилась. После того как в 2023 г. началось смягчение мер контроля за COVID-19 в отдельных странах и мире в целом, обсуждение этой темы в лингвистическом сообществе также существенно сократилось.

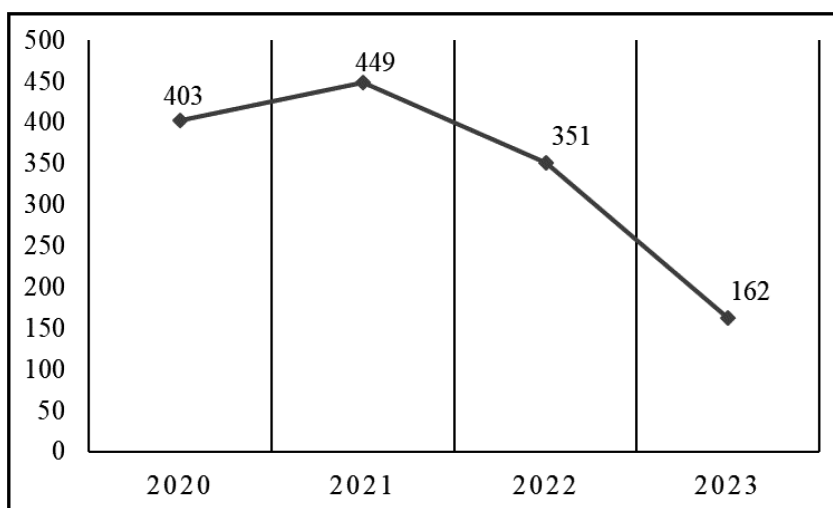


Рис. 1. Количество публикаций по теме COVID-19 (с ключевым словом «коронавирус») на платформе eLIBRARY.RU

Fig. 1. Number of publications on the topic of COVID-19 (with the keyword 'coronavirus') on the eLIBRARY.RU platform

2. *Статистический анализ публикационной активности авторов.* Анализ публикационной деятельности авторов в границах обозначенного временного периода и обозначенной темы выявил наиболее активных из тех, кто обсуждал COVID-19 с общелингвистических и коммуникативных позиций: А.В. Землянский опубликовал 8 статей; С.И. Маджаева, О.И. Калинин и В.В. Катермина опубликовали по 4 статьи; еще семь исследователей – И.А. Якоба, Н.К. Радина, В.В. Катермина, С.Х. Липириди, С. Ли, Н.А. Купина, Ц. Лю – по 3 статьи.

3. *Статистический анализ публикаций учреждений.* Статистический анализ публикаций по параметру отношения их авторов к тому или иному учреждению дал следующий результат. Ведущими университетами, научно-преподавательский состав которых особенно заинтересован в языковедческом освещении обсуждаемой темы, являются следующие: Санкт-Петербургский государственный университет – 25 статей; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации – 15 статей; Южный федеральный университет – 13 статей; Российский университет дружбы народов – 12 статей; Московский педагогический государственный университет – 12 статей; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – 11 статей; Кубанский государственный университет – 9 статей; Челябинский государственный университет – 9 статей; МГИМО – 8 статей.

Таким образом, по результатам обработки наукометрической информации, сконцентрированной на платформе eLIBRARY.RU, ведущими российскими научно-образовательными площадками, на которых производились лингвоориентированные исследования темы COVID-19, стали в основном университеты Москвы и Санкт-Петербурга.

4. *Содержательный анализ полученных данных.*

4.1. *Объекты лингвистического анализа.* Анализ результатов и их визуализация, проведенные с помощью программы VOSviewer, показали, что в заданный период, с 2019 по 2023 г.,

наиболее частотными ключевыми словами, которыми оперируют авторы лингвистических материалов, являются слова «коронавирус», «пандемия», «сovid-19»; они расположены в первых 3 строках таблицы, а также в центре рис. 2, который визуализирует результаты обработки материала. Менее частотными оказались «пандемия коронавируса», «коронавирусная инфекция», «эпидемия», «ковид», «ковид-19», «сovid 19», «sars-cov-2» (табл., рис. 2). Все эти лексемы и словосочетания являются словесными символами пандемии COVID-19, часто функционируют как контекстные синонимы, становясь объектами научного анализа.

Данное содержательное поле расширяется ключевыми словами и словосочетаниями «вакцинация», «вакцины», «борьба с эпидемией», «карантин», «локдаун», которые детализируют объект и поддерживают контекст, свидетельствуя о способах реакции общества на пандемию и ее последствия.

Ключевые слова, которые занимают строки 4–6 и 8–10 таблицы, обозначают глобальные типы дискурсов, вызвавших интерес лингвистического сообщества, привлечших внимание на фоне пандемии COVID-19: «СМИ», «средства массовой информации», «медиадискурс», «журналистика», «интернет», «социальные сети» (см. табл., рис. 2). Проведем их общий анализ и анализ соответствующих им реалий далее.

4.2. *Исследования по теме COVID-19 и средства массовой информации.* Словосочетание «средства массовой информации» и аббревиатура «СМИ» демонстрируют связь информации о пандемии COVID-19 с современными медиа, соотнося ее с каналами массового распространения информации, привычными для населения. В период широкого распространения COVID-19 средства массовой информации играли роль не только в распространении информации о вспышке заболевания, мерах предосторожности и прогрессе в разработке вакцин [Пестова, 2020, с. 169], но также в стабилизации эмоций населения, демонстрации делового реагирования официальных источников на COVID-19, опровержении ложных сообщений [Ли, 2021, с. 69].

**Распределение ключевых слов в исследованиях по теме COVID-19
(с ключевым словом «коронавирус») на платформе eLIBRARY.RU¹**

*Distribution of keywords in studies on the topic of COVID-19
(with the keyword 'coronavirus') on the eLIBRARY.RU platform*

№ (Selected)	Ключевое слово (Keyword)	Число вхождений ключевого слова/ словосочетания (Occurrences)	Показатель корреляции ключевого слова/ словосочетания (Total link strength)
1	Коронавирус	468	1193
2	Пандемия	292	903
3	COVID-19	202	511
4	СМИ	51	256
5	Медиадискурс	45	212
6	Средства массовой информации	31	208
7	Дистанционное обучение	103	185
8	Интернет	30	182
9	Журналистика	24	177
10	Социальные сети	44	176
11	Неологизм	57	167
12	Неологизмы	52	157
13	Русский язык	30	152
14	Медиатексты	14	150
15	Словообразование	41	146
16	Языковые средства	17	144
17	Политический дискурс	27	139
18	Язык СМИ	17	133
19	Медиалингвистика	14	130
20	Интернет-дискурс	14	113
21	Интернет-технологии	13	105
22	Пандемия коронавируса	78	104
23	Интернет-коммуникация	12	103
24	Интернет-пространство	10	100
25	Интернет-тексты	9	97
26	Метафорические модели	11	86
27	Метафорическое моделирование	9	83
28	Инфекции	8	80
29	Метафора	29	80
30	Английский язык	16	78
31	Вакцинация населения	10	73
32	Вакцина	8	70
33	Инфодемия	19	70
34	Образование	28	70
35	Пандемия COVID-19	37	70
36	Российские СМИ	8	70
37	Цифровизация	33	70
38	Политическая коммуникация	12	62
39	Дискурс	29	60
40	Самоизоляция	18	60
41	Дистанционное образование	31	59
42	Немецкий язык	16	57
43	Концепт	25	56
44	Новости	10	56

¹ В табл. 1. приводятся наиболее значимые результаты выборки.

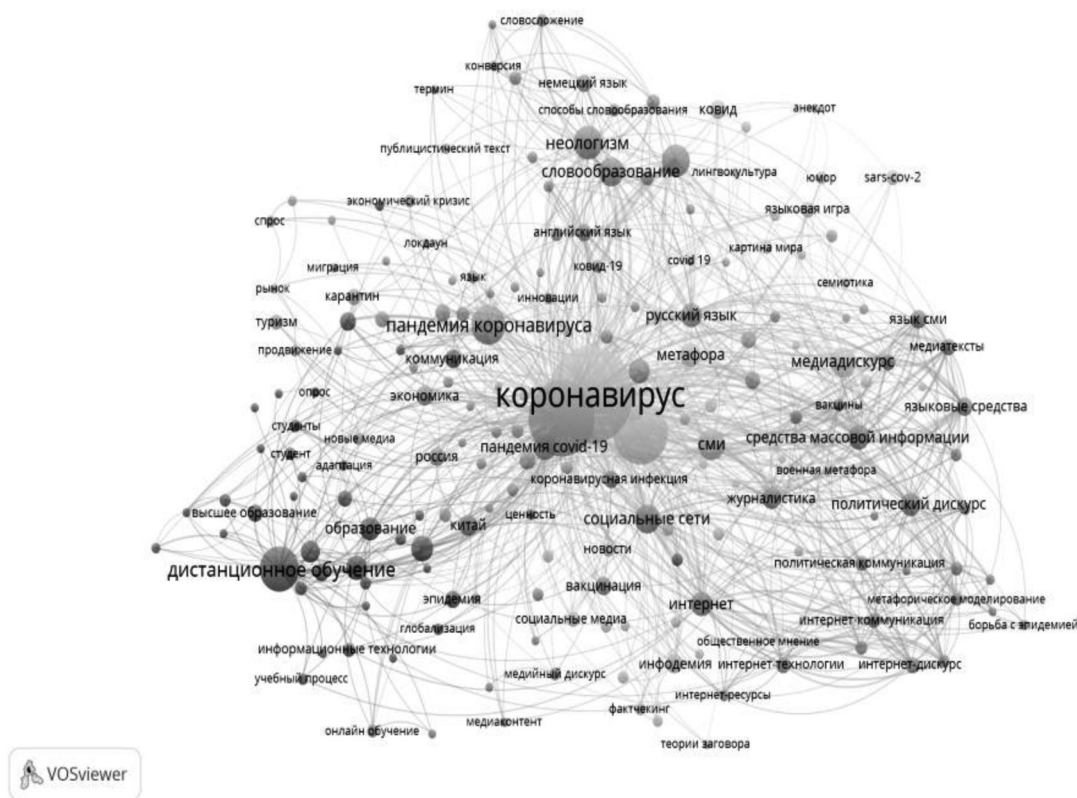


Рис. 2. Карта взаимосвязей ключевых слов в лингвистических и коммуникативных исследованиях по теме «Пандемия COVID-19» в базе данных eLIBRARY.RU (2019–2023)
Fig. 2. Map of keyword relationships in linguistic and communication studies on the topic 'COVID-19 Pandemic' in the eLIBRARY.RU database (2019–2023)

В аспекте распространения видеоконтента роль визуальных СМИ в освещении коронавируса нельзя недооценивать. Такие СМИ привлекают внимание зрителей захватывающими визуальными и звуковыми эффектами, предлагая публике освоить современный опыт комплексного восприятия, отличный от более традиционных форм передачи информации [Симакова и др., 2023, с. 193].

Итак, визуальные СМИ занимают доминирующее положение в современном общественном вещании, однако средства массовой информации, использующие традиционную текстовую коммуникацию, также не теряют свою ценность, которая базируется на точности и выразительности языковых форм.

4.3. Исследования по теме COVID-19 и медиадискурс. Еще одна значимая область, выявленная в результате исследования, обозначается ключевым словом «медиадискурс», а кроме того, ключевыми словами и словосоче-

таниями «медийный дискурс», «дискурс СМИ», «медиаконтент», «медиадискурс», «медиадискурс», «публицистический текст». Она тесно связана со СМИ: именно медиадискурс, оформленный в различных текстах, которые распространяют СМИ, или массмедиа, предоставляет лингвистам богатый языковой материал.

С одной стороны, этот материал демонстрирует систему и ее элементы, которые имеют значение при распространении информации. Так, некоторые исследователи считают, что медийный контент оказывает влияние на отношение и восприятие информации общественностью, на социальное поведение, а также на содержание политического дискурса [Ли, 2021, с. 65]. Обсуждается вопрос ответственности медиа за свои высказывания, поскольку они напрямую влияют не только на общественное восприятие событий [Тульчинский, 2020], но и на переходы информации о COVID-19 из официального в народный дискурс и обратно, интертекстуальные

и прагматичные по сути [Катаева, 2022, с. 150]. В контексте взаимодействия между властными институтами и обществом анализируются в том числе медиатексты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) о COVID-19, а в результате подчеркивается, что информационные и оценочные сообщения ВОЗ оказывают эффективное воздействие на целевую аудиторию [Raschepuyeva, 2020, p. 86].

С другой стороны, данный тип медиадискурса обуславливает внимание к оформляющим его языковым средствам и единицам, а также к методам и инструментам их лингвистического анализа [Маслов, 2023, с. 261]. Изучая контекст распространения информации о пандемии, одни исследователи сосредоточены на выявлении синтаксических конструкций, позволяющих оптимально представить информацию о пандемии в российских медиа [Абу Эль-Иля Мохаммед, 2023, с. 581]; другие интересуются процессом англоязычных заимствований в различные языки, обострившимся в коронавирусный период [Тодосиенко, 2023]; некоторые же считают, что использование природной метафоры в российских СМИ играет ключевую роль в концептуализации явления пандемии COVID-19, помогая лучшему пониманию происходящего и корректировке его восприятия [Сизых, 2023, с. 111].

В любой критической ситуации, которую переживает общество, значение медиадискурса, его влияние на массовую аудиторию нельзя переоценить. Перспективой будущих исследований видится решение вопроса о том, как обеспечить объективность содержания медиаконтента в условиях социального кризиса.

4.4. Исследования по теме COVID-19 и интернет. В период пандемии COVID-19, когда у людей увеличился ресурс свободного времени, многие активно тратили его на удовлетворение разного рода информационных и коммуникативных потребностей в интернет-среде, все более погружаясь в цифровое пространство. Лингвистические исследования, сосредоточенные на взаимосвязи темы COVID-19 и ее языкового оформления в интернете, продемонстрировали

множество проблем. Ключевым словом таких публикаций стало слово «интернет».

Некоторые авторы фокусировались на оценке достоверности комментариев к новостям о пандемии, подчеркивая высокую заинтересованность пользователей в проверке данных, их фактологичности и одновременно осторожность в отношении фальшивых новостей [Алексеева, Ли, 2023, с. 44]; другие исследователи изучали процесс популяризации темы *коронавируса* в интернете, способы обработки электронными медиа связанной с пандемией информации и фейковые новости [Пестова, 2020, с. 169]; кроме того, многие разбирали и комментировали процессы обогащения лексического состава русского языка, появления новых слов и выражений, связанных с пандемией [Аксенова и др., 2021, с. 18].

Хотя аспекты, представленные выше, различны, их объединяет материал: все они обсуждаются в контексте интернета. Интернет представляет объемную, сложно устроенную информационную и коммуникативную среду, и именно это определяет разнообразие научной тематики.

4.5. Исследования по теме COVID-19 и социальные сети. Статистическая обработка материала показала, что для лингвистического сообщества особо выделенной предметной зоной в огромной интернет-среде являются социальные сети, которые вариативно оформляются несколькими ключевыми словосочетаниями: «социальные сети», «социальная сеть», «социальные медиа», «новые медиа».

Социальные сети, которые объединяют людей и формируют сообщества по определенным характеристикам и интересам, сочетают в себе технические возможности интернета и потребности человеческого коллектива во взаимодействии. Перспективу социального взаимодействия демонстрируют «ВКонтакте», Telegram и мн. др. Социальные сети и мессенджеры как цифровые платформы, активно используемые людьми в повседневной жизни, обладают функциями быстрого распространения и получения практически любой актуальной информации;

для многих они становятся первым источником новостей.

Одной из реакций на рассматриваемую проблему стало исследование дискурса во «ВКонтакте», которое показало, что с 15 января по 11 марта 2020 г. тема пандемии коронавируса упоминалась в социальной сети 13,3 миллиона раз [Яшина, 2020, с. 522]. Огромная масса высказываний на данную тему стала средой для распространения неверной информации о COVID-19 в интернете, авторы же занялись анализом того, как социальные сети отреагировали на это, сыграв важную роль в борьбе с фейковыми новостями [Дзениш, 2020, с. 96]. Многих исследователей интересовала не только содержательная, но и эмоционально-оценочная сторона вопроса; тогда они обращали внимание на народные сказания и мемы в социальных сетях, изучая формы выражения эмоций и отношения к информации рядовых членов сообществ [Ван, 2023, с. 14].

Перечисленные выше и многие другие публикации – доказательство широкого интереса к изучению общей проблематики «COVID-19 в социальных сетях» не только с лингвистической, но и коммуникативной точки зрения.

Выводы, полученные в результате проведенного исследования, сформулированы следующим образом.

В период пандемии COVID-19 лингвистические дискуссии относительно этого феномена разбирали его отражение в текстах, языке и речи. Поиск в базе eLIBRARY.RU публикаций за 2019–2023 гг. по ключевому слову «коронавирус» выявил 1439 лингвистических и коммуникативных исследований, авторы которых рассматривали тему «Пандемия COVID-19».

С помощью метода визуализации информационных «узлов», оформленных ключевыми словами (программа VOSviewer), определены 196 лексем и словосочетаний, наиболее частотно

представляющих данную тему и взаимосвязанных с другими понятиями, актуальными при ее лингвистическом осмыслении.

Наукометрическая обработка результатов и изучение самих источников показали, что наиболее частотные ключевые слова, которыми оперируют авторы в 2019–2023 гг., распределились по двум группам. В первую группу входят «коронавирус», «пандемия», «covid-19»; эти лексем и их контекстные синонимы становятся словесными символами пандемии COVID-19 и одновременно объектами разностороннего лингвистического осмысления. Данное семантическое поле расширено ключевыми словами и словосочетаниями «вакцинация», «вакцины», «борьба с эпидемией», «карантин», «локдаун», которые детализируют объект анализа и поддерживают контекст, обозначая способы реакции общества на пандемию и ее последствия. Вторая группа ключевых слов – «СМИ», «средства массовой информации», «медиадискурс», «журналистика», «интернет», «социальные сети» – обозначают глобальные типы дискурсов, привлечшие внимание на фоне пандемии. Таким образом, в приоритете оказываются вопросы, значимые для медиалингвистики, медиариторики и интернет-лингвистики.

Полученные данные не только подтверждают возможности лингвистики в решении междисциплинарных научных задач, но и демонстрирует ее потенциал в процессе комментирования гуманитарных проблем, выходящих за пределы языкового поля. В свою очередь, метод визуализации информационных «узлов», оформленных ключевыми словами, и связей между ними, доступный при использовании программы VOSviewer, предоставляет лингвистике инструмент анализа больших баз данных и определяет перспективы дальнейшего исследования темы пандемии, в частности в контекстах прогнозируемого будущего.

Библиографический список

1. Абу Эль-Иля Мохаммед А.Ф.М. Синтаксические особенности коронавирусного дискурса в российской прессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. № 2. С. 577–583. DOI: 10.30853/phil20230058. URL: <https://philology-journal.ru/en/article/phil20230058/fulltext> (дата обращения: 30.08.2024).

2. Аксенова О.Н., Скрипникова Е.В., Швец Е.В. Влияние пандемии коронавируса на лексический состав русского языка // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. № 5. С. 17–20. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-5-17-20; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47126011> (дата обращения: 22.08.2024).
3. Алексеева А.А., Ли Ц. Истинностная оценка в комментариях интернет-пользователей к новостям о пандемии коронавируса SARS-CoV-2 // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2023. № 2. С. 42–49. DOI: 10.25205/1818-7919-2023-22-2-42-49. URL: <https://nguhist.elpub.ru/jour/article/view/1333/921> (дата обращения: 04.09.2024).
4. Ананьева Ю.С., Скрыбина Е.Ю. Репрезентация концепта «коронавирус» в наивном медицинском дискурсе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. № 4. С. 133–138. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.4.01. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/700dca35-9b93-4816-bd56-504ad25c73bf> (дата обращения: 22.08.2024).
5. Беглова Е.И. Публицистические тексты в жанре мини-анекдота периода пандемии 2020–2021 гг. // Лекантовские чтения-2021: матер. Междунар. науч. конф. М.: МГОУ, 2021. С. 246–250. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47913303> (дата обращения: 27.08.2024).
6. Ван Т. Фольклор в социальных сетях (на примере Twitter и Telegram) // Филология: научные исследования. 2023. № 2. С. 10–16. DOI: 10.7256/2454-0749.2023.2.39253. URL: https://e-notabene.ru/fmag/article_39253.html (дата обращения: 25.08.2024).
7. Голованова Е.И., Маджаева С.И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7. С. 48–55. DOI: 10.47475/1994-2796-2020-10707. URL: <http://astgm.ru/wp-content/uploads/2021/11/O-slovare-epohi-pandemii-koronavirusa.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).
8. Дзениш Д.К. Реакция социальных сетей на «инфодемию» // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. 2020. № 19. С. 95–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44709822_40560891.pdf (дата обращения: 28.07.2024).
9. Катаева А.С. *Народ VS власть: смеховой и официальный Covid-дискурсы* // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2022. № 2. С. 143–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48507092> (дата обращения: 06.08.2024).
10. Ли И. «Пандемия» дезинформации в СМИ о COVID-19 // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность. 2021. № 1. С. 64–73. DOI: 10.24334/KBSU.2021.1.1.006. URL: <https://kbsu.ru/wp-content/uploads/2021/04/li-in.pdf> (дата обращения: 07.09.2024).
11. Маслов Г.Н. Пандемия коронавируса в зеркале лингвистики: методы и инструменты анализа // Вестник науки. 2023. № 3. С. 260–264. DOI: 10.24412/2712-8849-2023-360-260-264. URL: <https://www.вестник-науки.рф/archiv/journal-3-60-1.pdf#page=260> (дата обращения: 25.08.2024).
12. Пестова М.Е. Пандемия нового десятилетия: освещение темы коронавируса в СМИ // Медиа-среда. 2020. № 17. С. 166–172. DOI: 10.24411/2070-0717-2020-10136. URL: <http://library.csu.ru/rbooks2/view2?code=vch/mediasreda/2020/01/036> (дата обращения: 02.09.2024).
13. Сизых М.М. Природная метафора как средство концептуализации пандемии COVID-19 в русскоязычных СМИ // Политическая лингвистика. 2023. № 1. С. 105–112. DOI: 10.26170/1999-2629_2023_01_12. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/17648/1/plin-2023-01-12.pdf> (дата обращения: 27.07.2024).
14. Симакова С.И., Хоменко А.А., Исакова Т.Б. Визуальный контент как способ репрезентации темы коронавируса в СМИ // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2023. № 1. С. 188–200. DOI: 10.51965/2076-7919_2023_1_1_188. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50330674_82876107.pdf (дата обращения: 18.07.2024).

14. Тодосиенко З.В., Брылева Р.Ф., Мингазетдинова Р.Ф. Интеграция англоязычных заимствований и неологизмов в разноструктурные языки (на материале лексических единиц коронавирусного периода) // Филология: научные исследования. 2023. № 1. С. 37–47. DOI: 10.7256/2454-0749.2023.1.39704. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39704 (дата обращения: 14.08.2024).
15. Тульчинский Г.Л. Публичный дискурс коронавирусной пандемии: запрос на ответственность // Публичная политика. 2020. № 2. С. 14–29. DOI: 10.18721/JHSS.11202. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/394838241.pdf> (дата обращения: 09.09.2024).
16. Шаманская М.А. Метафорическая репрезентация пандемии covid-19 в текстах немецких СМИ // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 103–109. DOI: 10.17308/lic.2021.2/3420. URL: <https://journals.vsu.ru/lic/article/view/3420/3484> (дата обращения: 06.08.2024).
17. Яшина А.Р. Социальная сеть «Вконтакте» как информационный канал в период пандемии коронавирусной инфекции // Медиаисследования. 2020. № 7. С. 518–523. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45628796_10318276.pdf (дата обращения: 21.08.2024).
19. Hendrix, I.C. (2004). RefWorks. *Journal of the Medical Library Association*, 1, 111–113. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC314118/> (access date: 14.08.2024).
20. Nie, X., Feng K., Wang, S., & Li, Y. (2021). Factors influencing public panic during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576301>
21. Raschepeyeva, D.D. (2020). The language of preventive healthcare: coronavirus pandemic discourse. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 7, 85–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10820>

PROBLEMS OF LINGUISTIC AND COMMUNICATION RESEARCH DURING COVID-19 PANDEMIC (USING CAPABILITIES OF VOSviewer PROGRAM)

Zhang Yongxiang (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Over the past five years, the Russian scientific community has been closely studying the nature of the coronavirus, the processes of its development and spread, as well as its impact on society. Linguistics contributes to the process of understanding the COVID-19 pandemic at the level of linguistic consciousness and its reflection in texts and the language system. At the same time, the problem of systematizing such studies arises.

The purpose of the article. The consequences of the pandemic, which are still felt by the world community, and, as a consequence, the above-formulated need for deep scientific reflection of this phenomenon determine the goal set by the author – to identify the main directions of substantive analysis that organize the topics and content of modern linguistic and, more broadly, communicative works.

Methodology in this case is based on the detection and visualization of a set of significant relationships in Russian-language linguistic articles on pandemic topics published during the development of the coronavirus pandemic (COVID-19); metadata processing was carried out using the VOSviewer program.

Research results. The results obtained showed that the most frequent keywords used by authors in 2019–2023 were distributed into two groups. The first group includes ‘coronavirus’, ‘pandemic’, ‘covid-19’; these lexemes and their contextual synonyms become verbal symbols of the COVID-19 pandemic and, at the same time, objects of versatile linguistic analysis. This semantic field is expanded by keywords and phrases ‘vaccination’, ‘vaccines’, ‘fighting the epidemic’, ‘quarantine’, ‘lockdown’, which detail the object of analysis and support the context, as they indicate ways of society’s response to the pandemic and its consequences. The second group of keywords – ‘media’, ‘mass media’, ‘media discourse’, ‘journalism’, ‘Internet’, ‘social networks’ – denote global types of discourses that have attracted attention amid the pandemic.

Conclusion. Thus, during the COVID-19 pandemic, priority is given to issues that are significant for media linguistics, media rhetoric, and Internet linguistics. This not only confirms the capabilities of linguistics in solving interdisciplinary scientific problems, but also demonstrates its potential in the process of commenting on humanitarian problems that go beyond the linguistic field. In turn, the method of visualizing information ‘nodes’ formatted with keywords and the connections between them, available using the VOSviewer program, provides linguistics with a tool for analyzing large databases and determines the prospects for further research on the topic of the pandemic, in particular, in the contexts of the predicted future.

Keywords: COVID-19, coronavirus, pandemic, media discourse, keyword, media linguistics, Internet linguistics, VOSviewer program.

Zhang, Yongxiang – Teacher, Scientific and Educational Center of Chinese Language and Culture “Confucius Institute”, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1034-3480>; e-mail: 878607884@qq.com

References

1. Abu El-Ilya, Mokhammed A.F.M. (2023). Syntactic features of coronavirus discourse in the Russian press. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. [Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues], 2, 577–583. DOI: 10.30853/phil20230058. URL: <https://philology-journal.ru/en/article/phil20230058/fulltext> (access date: 30.08.2024).
2. Aksenova, O.N. (2021). The impact of the coronavirus pandemic on the lexicon of the Russian Language. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika* [Scientific Research and Development. Modern Communication Science], 5, 17–20. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-5-17-20; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47126011> (access date: 22.08.2024).
3. Alekseeva, A.A. (2023). Truth assessment in internet users’ comments on news about the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya* [Bulletin of Novosibirsk State University. Series: History, Philology], 2, 42–49. DOI: 10.25205/1818-7919-2023-22-2-42-49. URL: <https://nguhist.elpub.ru/jour/article/view/1333/921> (access date: 04.09.2024).

4. Ananyeva, Yu.S. (2023). Representation of the concept 'coronavirus' in naive medical discourse. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities], 4, 133–138. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.4.01. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/700dca35-9b93-4816-bd56-504ad25c73bf> (access date: 22.08.2024).
5. Beglova, E.I. (2021, November 22). Publicistic texts in the genre of mini-anecdotes from the period of the 2020–2021 pandemic. *Lekantovskie chteniya-2021* [Lekant Readings – 2021] (pp. 246–250). The International Scientific Conference, Moscow, Russia.
6. Van, T. (2023). Folklore in social networks (using twitter and telegram as examples). *Filologiya: nauchnye issledovaniya* [Philology: Scientific Research], 2, 10–16. DOI: 10.7256/2454-0749.2023.2.39253. URL: https://e-notabene.ru/fmag/article_39253.html (access date: 25.08.2024).
7. Golovanova, E.I. (2020). On the dictionary of the coronavirus pandemic. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 7, 48–55. DOI: 10.47475/1994-2796-2020-10707. URL: <http://astgmu.ru/wp-content/uploads/2021/11/O-slovare-epohi-pandemii-koronavirusa.pdf> (access date: 30.08.2024).
8. Dzenish, D.K. (2020). Respond of social media platforms to 'infodemic'. *Molodezh. Obshchestvo. Sovremennaya nauka, tekhnika i innovatsii* [Youth. Society. Modern Science, Technology and Innovations], 19, 95–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44709822_40560891.pdf (access date: 28.07.2024).
9. Kataeva, A.S. (2022). People vs. power: Comic and official covid discourses. *Uralskiy filologicheskiy vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost: Lingvistika kreativna* [Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: Linguistics of Creativity], 2, 143–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48507092> (access date: 06.08.2024).
10. Li, I. (2021). The 'pandemic' of disinformation in the media about COVID-19. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Zhurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost* [Bulletin of Kabardino-Balkarian State University: Journalism. Education. Literature], 1, 64–73. DOI: 10.24334/KBSU.2021.1.1.006. URL: <https://kbsu.ru/wp-content/uploads/2021/04/li-in.pdf> (access date: 07.09.2024).
11. Maslov, G.N. (2023). The coronavirus pandemic in the mirror of linguistics: methods and tools of analysis. *Vestnik nauki* [Science Bulletin], 3, 260–264. DOI: 10.24412/2712-8849-2023-360-260-264. URL: <https://www.вестник-науки.рф/archiv/journal-3-60-1.pdf#page=260> (access date: 25.08.2024).
12. Pestova, M.E. (2020). Pandemic of a new decade: Coronavirus coverage in the media. *Mediasreda* [Media Environment], 17, 166–172. DOI: 10.24411/2070-0717-2020-10136. URL: <http://library.csu.ru/rbooks2/view2?code=vch/mediasreda/2020/01/036> (access date: 02.09.2024).
13. Sizykh, M.M. (2023). Natural metaphor as a means of conceptualizing the COVID-19 pandemic in Russian-language media. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 1, 105–112. DOI: 10.26170/1999-2629_2023_01_12. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/17648/1/plin-2023-01-12.pdf> (access date: 27.07.2024).
14. Simakova, S.I. (2023). Visual content as a way to represent the topic of coronavirus in the media. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva* [Bulletin of the Volga University named after V.N. Tatishchev], 1, 188–200. DOI: 10.51965/2076-7919_2023_1_1_188. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50330674_82876107.pdf (access date: 18.07.2024).
15. Todosienko, Z.V. (2023). Integration of English-language borrowings and neologisms into languages with different structures (based on lexical units of the coronavirus period). *Filologiya: nauchnye issledovaniya* [Philology: scientific research], 1, 37–47. DOI: 10.7256/2454-0749.2023.1.39704. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39704 (access date: 14.08.2024).

16. Tulchinskiy, G.L. (2020). Public discourse on the coronavirus pandemic: A demand for responsibility. *Publichnaya politika* [Public Policy], 2, 9–38. DOI: 10.18721/JHSS.11202. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/394838241.pdf> (access date: 09.09.2024).
17. Shamanskaya, M.A. (2021). Metaphorical representation of the Covid-19 pandemic in German media texts. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication], 2, 103–109. DOI: 10.17308/lic.2021.2/3420. URL: <https://journals.vsu.ru/lic/article/view/3420/3484> (access date: 06.08.2024).
18. Yashina, A.R. (2020). The social network Vkontakte as an information channel during the coronavirus pandemic. *Mediaissledovaniya* [Media Research], 7, 518–523. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45628796_10318276.pdf (access date: 21.08.2024).
19. Hendrix, I.C. (2004). RefWorks. *Journal of the Medical Library Association*, 1, 111–113. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC314118/> (access date: 14.08.2024).
20. Nie, X., Feng K., Wang, S., & Li, Y. (2021). Factors influencing public panic during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576301> (access date: 06.08.2024).
21. Raschepeyeva, D.D. (2020). The language of preventive healthcare: coronavirus pandemic discourse. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 7, 85–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10820>

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 ссылки 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.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА
(ВЕСТНИК КГПУ)**

2024 № 4 (70)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Е.В. Петрова
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 23.12.24. Формат 60x84 1/8.

Дата выхода в свет 30.12.2024.

Усл. печ. л. 20,25. 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+