Министерство просвещения Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета серия «Психолого-педагогические науки»

Т. 17. № 4. 2023

*Журнал входит 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 по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.3 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).*

***Учредитель журнала:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет». Издается по решению ученого совета ДГПУ с 2007 г. Периодичность – 4 номера в год.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, чл.-корр. РАО – главный редактор;
Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., начальник управления научных исследований, ДГПУ – зам. главного редактора;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Гаджимурадова Зугра Магомедовна, д-р пед. наук, проф. каф. психологии, ДГПУ;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров, КБГУ им. Х. М. Бербекова;
Ермаков Павел Николаевич, д-р биол. наук, проф., зав. каф. психофизиологии и клинической психологии, ЮФУ, вице-президент Российского психологического общества, академик РАО;
Соловьева Татьяна Александровна, д-р пед. наук, профессор, директор ИКП РАО;
Магомедова Замира Шахабутдиновна, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р. пед. наук, проф. каф. социальной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровой трансформации ДГПУ;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, научный редактор, начальник редакционно-издательского отдела УНИ ДГПУ.

Редакционная коллегия серии «Психолого-педагогические науки»

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, ДГПУ;
Акбиева Зарема Солтанмурадовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. психол. наук, доцент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доцент каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Казиева Нуржаган Нурбагандовна, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Ломов Станислав Петрович, д-р пед. наук, зав. каф. живописи МГОУ, академик РАО, почетный академик РАХ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики, ДГПУ;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Омарова Марина Карахановна, канд. психол. наук, доцент каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Омарова Патимат Омаровна, канд. психол. наук, проф., декан ф-та специального (дефектологического) образования, ДГПУ;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровой трансформации ДГПУ;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ.

Номер журнала поступил в печать 15.12.2023
Дата выхода в свет 30.12.2023

© Авторы статей, 2023
© Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2023

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова.
Тел.: (8722) 56-12-75; www.dgpu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Ministry of Education of the Russian Federation
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Scientific journal

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 17. No. 4. 2023

*The journal is included into the **List of leading reviewed scientific journals and publications**, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published according to the following scientific specialties and their respective branches of science: 5.3.4 – Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments (Psychological Sciences), 5.8.1 - General Pedagogy, History Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences), 5.8.2 – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences), 5.8.3 – Correctional Pedagogy (Sign Language Pedagogy and Typhlopedagogy, Oligophrenopedagogy and Speech Therapy), 5.8.7 – Methodology and Technology of Vocational Education (Pedagogical Sciences).*

***The journal is founded by:** "Dagestan State Pedagogical University" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Published by the decision of DSPU Academic Council since 2007. Periodicity – 4 issues a year.*

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ № ФС77–65764 from May, 20, 2016.

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Ph. D. (Geography), professor, the head of the Science Researches Management, DSPU – deputy editor-in-chief;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, director of Pedagogical Scientific Institute, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia);
Gadzhimuradova Zugra Magomedovna, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology, DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Retraining, Kh. M. Berbekov KBSU;
Ermakov Pavel Nikolaevich, Doctor of Biology, professor, the head of the chair of Psychophysiology and Clinical psychology, SFU, vice-president, Russian Psychology Society, academician of RAS;
Solovieva Tatiana Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, professor, Director of "ICP RAO";
Magomedova Zamira Shakhabutdinovna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, DSPU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Social Pedagogy, A. I. Herzen RSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogy, professor, Vice-Rector of Information and Communication Technologies;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Sciences, scientific editor, head of the editorial and publishing department of the UNI DSPU.

Editorial Council of "Psychological and Pedagogical Sciences" series

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – chair-man;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Law Teaching, DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Bazhukova Oksana Aleksandrovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU;
Gasanova Diana Imiralievna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Kazieva Nurzhagan Nurbagandovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the head of the chair of General and Social Psychology, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, DSPU;
Lomov Stanislav Petrovich, Doctor of Pedagogy, head of the Painting Department, MSRU, Academician of RAO, Honorary Academician of RAH;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Pedagogy, DSPU;
Omarova Marina Karakhanovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Ph. D. (Psychology), professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, DSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogy, professor, Vice-Rector of Information and Communication Technologies.

Journal accepted for publication 15.12.2023
Printed 30.12.2023

© Authors of the articles, 2023
© R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, 2023

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, R. Gamzatov DSPU.
Phone: (8722) 56-12-75; www.dgpu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гаджиагаев С. М., Гаджиагаев Т. С., Ибрагимов А. Д., Мансуров Т. М. К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) 5

Гасанова Д. И., Валиева П. В., Демирова Л. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 10

Клейносова Н. П. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ 18

Ланина Е. Е. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕКЛАМИСТОВ 23

Русакова М. М., Салманова Д. А., Ткач С., Короева В. А. ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ВЗРОСЛЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР 31

Салманова Д. А., Ткач С., Короева В. А., Санадзе Я. Д. ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ СОБЫТИЯ КАК ОРИЕНТИРЫ МЕТОДИК LIFELONG LEARNING 40

Харина И. Ф., Макунина О. А., Быков Е. В. ДИНАМИКА ПАРАМЕТРОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ДВОЙНОГО КАРЬЕРНОГО ПУТИ 46

Чупанов А. Х., Салманова Д. А., Хагажеев М. А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 53

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ «ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»

Амирханова Л. Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ УЧАЩИХСЯ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ 59

Болдырева О. Н., Староверкина Л. А. ИЗУЧЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» 66

Губанова В. П. АУДИТИВНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» 71

Злобин А. А. ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 75

Кедрова Г. Е., Потемкин С. Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА А. П. ЧЕХОВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ 82

Магомедова Т. И., Цховребов А. С. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕГЛАМЕНТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 87

Савченко А. В., Хмелевский М. С. УСТОЙЧИВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА 99

Цховребов А. С., Угловская Г. М. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ СПЕЦИАЛЬНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА 106

Эльдарова Н. М. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БАНГЛАДЕШСКИХ УЧАЩИХСЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ 113

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 120

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

Gadzhiagaev S. M., Gadzhiagaev T. S., Ibragimov A. D., Mansurov T. M. THE PROBLEM OF IMPLEMENTING THE DISTANCE LEARNING (BY EXAMPLE OF TEACHING STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION AND LIFE SCIENCES OF DSPU) 5

Gasanova D. I., Valiyeva P. V., Demirova L. I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPING THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE FUTURE TEACHER 10

Kleynosova N. P. METHODOLOGICAL APPROACH TO FORMING THE DIGILAL COMPETENCIES IN THE FIELD OF VISUALIZATION 18

Lanina E. E. SOME ASPECTS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF ADVERTISERS 23

Rusakova M. M., Salmanova Dzh. A., Tkach S., Koroeva V. A. APPROACHES TO GROWING UP UNDERSTANDING: HISTORICAL REVIEW 31

Salmanova Dzh. A., Tkach S., Koroeva V. A., Sanadze Ya. D. LABOR ACTIVITY AND TRANSFORMATIONAL EVENTS AS GUIDELINES FOR LIFELONG LEARNING METHODS 40

Kharina I. F., Makunina O. A., Bykov E. V. STUDENTS-ATHLETES' BEHAVIOR SELF-REGULATION PARAMETERS DYNAMICS UNDER THE DUAL CAREER PATH CONDITIONS ... 46

Chupanov A. Kh., Salmanova Dzh. A., Khagazheev M. A. IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS AS A KEY ELEMENT IN THE DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCIES OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL TRAINING DIRECTIONS 53

ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION "DIALOGUE OF LANGUAGES AND CULTURES: LINGUISTIC AND LINGUODIDACTICAL ASPECTS"

Amirkhanova L. B. USING INTERLANGUAGE MATCHING TECHNIQUES IN TEACHING RUSSIAN SPELLING FOR AZERBAIJANI STUDENTS 59

Boldyreva O. N., Staroverkina L. A. STUDY AND PRACTICE OF REFORMING THE CURRICULUM IN THE DISCIPLINE "THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION" 66

Gubanova V. P. AUDITIVE TRAINING OF MILITARY ACADEMY CADETS WITHIN THE FRAME WORK OF THE PROGRAM "INTERPRETER IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION" 71

Zlobin A. A. "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH" DISCIPLINE IN THE SYSTEM OF TRAINING THE FUTURE TEACHERS: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS 75

Kedrova G. E., Potemkin S. B. USING THE MULTILINGUAL PARALLEL CORPUS OF A. P. CHEKHOV IN TRAINING TRANSLATORS 82

Magomedova T. I., Tskhovrebov A. S. LINGUODIDACTIC MONITORING OF EDUCATIONAL REGULATIONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (SYNTACTIC ASPECT) 87

Savchenko A. V., Khmelevskii M. S. STABLE LEXICAL UNITS IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR 99

Tskhovrebov A. S., Uglovskaya G. M. TEACHING FOREIGNERS RUSSIAN LANGUAGE BASED ON SPECIAL SCIENTIFIC TEXT 106

Eldarova N. M. DISTANCE LEARNING OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR BANGLADESHI STUDENTS: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS 113

RULES FOR THE AUTHORS 120

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-5-10

К вопросу реализации дистанционного обучения (на примере обучения студентов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета)

© 2023 Гаджиагаев С. М. [1], Гаджиагаев Т. С. [1],
Ибрагимов А. Д. [2], Мансуров Т. М. [1]
[1] Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: vgadzhiagaeva@mail.ru, temir.gad@mail.ru, t.mansurov777@yandex.ru
[2] Дагестанский государственный аграрный университет, Махачкала, Россия; e-mail: abukay@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Поделиться опытом проведения дистанционных занятий на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ). Обосновать преимущество дистанционного обучения, как одного из способов обучения учащейся молодежи с ограниченными физическими возможностями; при заочном обучении в вузах; в условиях режима самоизоляции, в малокомплектных сельских школах; в труднодоступной местности. **Метод** анализа литературы по проблеме исследования, обобщение опыта. **Результат.** Выделены основные аспекты введения дистанционного обучения в учебных заведениях. **Вывод.** Дистанционное обучение призвано помочь осуществлению контакта преподавателя с обучаемыми в различных ситуациях.

Ключевые слова: интернет, дистанционное обучение, студенты, физические упражнения, гимнастика, режим самоизоляции.

Формат цитирования: Гаджиагаев С. М., Гаджиагаев Т. С., Ибрагимов А. Д., Мансуров Т. М. К вопросу реализации дистанционного обучения (на примере обучения студентов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-5-10

The Problem of Implementing the Distance Learning (by Example of Teaching Students of the Faculty of Physical Education and Life Sciences of DSPU)

© 2023 Siradzhudin M. Gadzhiagaev [1], Temirdzhan S. Gadzhiagaev [1],
Abukay D. Ibragimov [2], Tagir M. Mansurov [1]

[1] R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vgadzhiagaeva@mail.ru, temir.gad@mail.ru, t.mansurov777@yandex.ru
[2] Dagestan State Agrarian University, Makhachkala, Russia; e-mail: abukay@mail.ru

ABSTRACT. **The aim** of the article is to share the experience of conducting distance learning at the Faculty of Physical culture and Life Sciences of the DSPU. To substantiate the advantage of distance learning, as one of the ways of teaching students with disabilities; in distance learning at universities under conditions of self-isolation; in small rural schools; in hard-to-reach areas. **Methods.** Literature analysis on the research problem, generalization of experience. **Result.** The main aspects of the introduction of distance learning in educational institutions are highlighted. **Conclusion.** Distance learning is designed to help the teacher contact the students in various situations.

Keywords: Internet, distance learning, students, physical exercises, gymnastics, self-isolation mode.

For citation: Gadzhiagaev S. M., Gadzhiagaev T. S., Ibragimov A. D., Mansurov T. M. The Problem of Implementing the Distance Learning (by Example of Teaching Students of the Faculty of Physical Education and Life Sciences of DSPU). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-5-10 (In Russian).

Введение

Во время пандемии, с которой недавно столкнулся мир, все человечество, в том числе и учащаяся молодежь, было вынуждено соблюдать правила поведения, принятыми во время эпидемии. По этой причине в конце марта 2020г. по указанию главы Дагестана В. Васильева был введен запрет на передвижение в связи с угрозой распространения короновирусной инфекции, а занятия в учебных заведениях были переведены на дистанционный режим [1].

Благо, что к настоящему времени современный технический прогресс, который не стоит на месте: развитый интернет, внедрение в повседневную жизнь электроники, ее миниатюризация и удешевление создают благоприятную почву и имеют безграничную возможность для проведения дистанционного обучения.

Подготовка к переходу на дистанционное обучение, началась с того, что преподаватели факультета физической культуры и БЖ ДГПУ разработали учебные программы проведения дистанционных занятий. Планы занятий составлялись с учетом отсутствия возможности посещения спортзала и работы с тренером, а также необходимостью поддержания физической формы. Было опасение, что студенты, находясь дома во время режима самоизоляции, могут уделять длительное время просмотру телевизора, компьютера или гаджетов, рискуя потерять результаты наработанной физической подготовки и причинить непоправимый ущерб своему здоровью.

Ознакомление с литературными источниками по организации дистанционных занятий и разработке учебных программ на факультете, привело нас к выводу о существовании разноплановых обстоятельств в пользу проведения дистанционного обучения. На наш взгляд, такими факторами для изучения и широкого внедрения дистанционного обучения в Дагестане являются: 1) оптимизация заочного обучения [6]; 2) урбанизация сельского населения [7]; 3) сложности с преподаванием школьникам с ограниченными физическими возможностями и в труднодоступной местности [4]; 4) вероятные вспышки эпидемий [2].

Методы – анализ педагогической и спортивной литературы, учебных планов, рабочих программ; наблюдение; изучение педагогического опыта.

Обсуждение и результаты

Востребованность применения дистанционного обучения в учебных заведениях России совсем недавно была оценена всей страной во время эпидемической вспышки, сложившейся с Ковид-19 и охватившей почти весь мир. При этом, к сожалению, многие эпидемиологи не исключают возможности обострения ситуации, т.к. существуют предположения, что неблагоприятная обстановка в будущем, скорее всего, будет только усложняться, поэтому следует задуматься об актуальности развития и совершенствования технологии дистанционного обучения.

Наряду с этим, следует учесть, что в Дагестане уже накоплен и продолжает накапливаться ценный опыт проведения дистанционного обучения детей с ограниченными физическими возможностями: много лет успешно функционирует «Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов» (РЦДО ДИ), охватывающий учащихся-инвалидов по всему Дагестану и в котором учителя начальных классов и предметники проводят по интернету уроки по школьной программе. Кроме того, поскольку с точки зрения педагогики и психологии считается намного эффективным не заменять полностью непосредственный контакт преподавателя с обучаемыми [5], спонсоры школы по просьбе дирекции и учителей часто, особенно по праздникам, помогают проводить интересные встречи учащихся и их родителей с учителями и спонсорами. При этом многие дети по мере возможности принимают участие в художественной самодеятельности.

Еще одной немаловажной причиной развития дистанционного обучения, как нами было выяснено, является то, что в течение последних лет в России, как впрочем, и во многих странах мира, наблюдается массовый отток населения из сельской местности в города, т.е. происходит процесс урбанизации, принимающей неуклонный характер. В результате в Республике Дагестан многие древние села (около 50 сел) имеют признаки заброшенности, особенно в горных районах (Ахтынский, Цунтинский, Лакский районы) превратились в малолюдные: их население колеблется от 6 до 20 человек; некоторые стали «селами-призраками, например, Гамсутль и Калакурейш. Школы, которые были ранее построены, намного опустели, превратившись в малокомплектные. В таких условиях существует вероятность возникновения проблемы о нецелесообразности содержания школ, а альтернативой традиционному обучению может выступить дистанционное обучение. В Дагестане имеется ряд сел, находящихся в труднодоступной местности, такие как Миджах, Ухул, Гдым, Джаба, Бежта, Гарбуль, Нахада и многие другие, в которых не всегда по всем школьным предметам имеются квалифицированные преподаватели, в этом случае дистанционное обучение повысит качество школьного образования и откроет перед учащимися новые возможности.

Также, на наш взгляд, не менее важно применять методы дистанционного обучения для оптимизации заочного образования, которое постепенно устаревает, но при этом остается серьезным ресурсом для получения высшего образования [4].

В Дагестанском государственном педагогическом университете, в том числе и на факультете физической культуры и БЖ, несмотря на наличие студентов-заочников из разных регионов страны и даже из ближнего зарубежья (Азербайджан) пока не внедрено дистанционное обучение. Полагаем, что оно необходимо, потому что студенты-заочники вынуждены отпрашиваться с мест работы (в настоящее время это может быть и частным предприятием) на встречи с преподавателями вуза, а это не каждому работодателю может понравиться, иногородним студентам еще надо заранее позаботиться о предстоящем месте проживания во время сессии в Махачкале и т. п. Использование дистанционных технологий с точки зрения экономики выгоднее и в плане затрат времени и денежных средств, что немаловажно. Заочное образование в нашем университете, в связи с приобретением успешного опыта преподавателями по проведению дистанционного обучения во время пандемии, как требования времени, может дать начало совершенствованию и обновлению заочного обучения в ДГПУ.

Во время режима самоизоляции авторы статьи, являющиеся специалистами в области преподавания физической культуры, обозначили цель дистанционного обучения по физической культуре со студентами факультета физической культуры и БЖ, которая включала занятия по физкультуре по основным видам спорта для поддержания физической формы.

Задачей дистанционного обучения по учебному предмету «Физическая культура» в Дагестанском государственном педагогическом университете в условиях самоизоляции, связанной с пандемией, явилось повышение уровня здоровья студентов в период самоизоляции.

Организация занятий по дистанционному обучению началась с ознакомления с необходимой технической базой студентов. Практически у всех наших студентов имелось стационарное оборудование: компьютер или ноутбук, телефон, смартфон и видеокамеры, которые в зависимости от

проводной способности могут служить видеосвязью, аудиосвязью, а в крайних случаях текстовыми сообщениями. Поскольку местом занятий физкультурой для студента служила жилая комната, а также площадка в частном дворе, задачей преподавателя было составить комплексы оптимальных упражнений.

В программу физического воспитания входят следующие аспекты: легкая атлетика, гимнастические упражнения, игровые виды спорта.

Одним из самых эффективных, но простых методов поддержания уровня здоровья на высоком уровне, упражнений по легкой атлетике является кроссовая подготовка. Бег на различные дистанции входит в базовую программу физической культуры педагогических вузов. Однако необходимо учитывать специфику ограничений, которые накладывают обстоятельства на использование челночного бега, бега по пересеченной местности и короткого бега туда и обратно. На практике в случае самоизоляции бег невозможен. Использовались такие упражнения как различные разновидности прыжков на месте, эффективным решением явилась работа со скакалкой.

Хотя без бега стационарные упражнения считаются недостаточно эффективными, для студентов во время режима самоизоляции или по сокращенной программе общеоздоровительного типа, начинались со стационарных гимнастических упражнений, которые также являются частью базовой программы подготовки студентов. Гимнастика является важнейшим средством развития силы, ловкости, координации. Гимнастические упражнения включают работу на перекладине, брусьях, козле, коне, ковре, кольцах. К сожалению, не все виды упражнений могут быть выполнены в домашних условиях по причине отсутствия соответствующих спортивных снарядов. Однако вполне можно совершать в домашних условиях базовые гимнастические упражнения, предназначенные для работы на перекладине и на ковре, используя турник и домашний ковер. В раздел «Гимнастика» входят также общеразвивающие и оздоравливающие упражнения, для которых не требуется специальное оборудование.

Известно, что Дагестан – кузница известных на весь мир спортсменов высокого класса, особенно единоборцев. В числе наших студентов тоже есть высококлассные спортсмены-единоборцы, но поскольку для спортсменов в условиях самоизоляции было под запретом посещать спортзал и работать с партнером, важной задачей для них являлось не потерять физическую форму, поддерживать ее на определенном уровне. Поэтому для них разработан другой комплекс упражнений, который включает в себя и упражнения на гибкость и силовые упражнения. Упражнения на гибкость (растяжки, «мостик», упражнения из йоги), можно было выполнять также и основной групше студентов, но в меньшей интенсивности.

Из силовых упражнений самые распространенные – это отжимания от пола, подтягивания, приседания, работа над укреплением пресса. Большинство студентов работали со своим весом, поскольку это безопаснее для здоровья, а более подготовленные спортсмены использовали и спортивные снаряды (гири и гантели). Хорошим подспорьем на домашнем обучении оказались многофункциональные тренажеры.

Заключение

Безусловно, выполнение программы физического развития в домашних условиях – непростая задача. Занятие игровыми видами спорта в дистанционном обучении во время карантина имели свою специфику. При удаленном обучении (в отсутствие карантина) можно применять игровые командные виды, которые могут служить фактором стимуляции студентов к взаимному контролю.

При карантине многие игровые виды спорта не рекомендуются. Из всего арсенала игровых видов спорта можно порекомендовать только бадминтон, пинг-понг. Для заболевших студентов имелась возможность предложить комплексы упражнений, учитывающие специфику болезни, но никто, к счастью, не болел в тяжелой форме.

Вместе с тем, практика показала, что контроль в дистанционном обучении едва ли не самый главный фактор. Лишение возможности контроля создает благоприятную почву для недобросовестного выполнения физической нагрузки учащейся молодежью. Не секрет, что даже высококлассным спортсменам требуется свой контролер [3].

Существуют основные и вспомогательные средства контроля. Одним из лучших

вариантов контроля является прямая трансляция или обновляемая видеозапись. Но камеры телефонов и некоторые другие камеры имеют ограниченный угол обзора. В случае невозможности использования, применялись такие технические средства отсчета как постоянно обновляемые скриншоты, в исключительных случаях письменные отчеты, ответы на задания. Экзамены и зачеты проводились по знанию студентами вопросов теории и практики физической культуры и спорта.

Литература

1. Указ Главы Республики Дагестан № 23 от 31 марта 2020 года «О введении режима повышенной готовности».

2. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 2000. 350 с.

3. Вержбицкий К. Г. Дистанционное образование в России и за рубежом: информационно-аналитический аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2001. 78 с.

4. Гринчук С. Н., Троян Г. М. Проектирование учебных курсов по современным информационным технологиям по открытому образованию // Материалы международной конференции «Информационные технологии в открытом образовании». М.: МЭСИ, 2001. С. 152-160.

5. Демкин В. П. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения // Учебно-методическое пособие. Томск, ТГУ, 2003.

6. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 416 с.

7. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. М.: Академия, 2005. 336 с.

References

1. *Ukaz Glavy Respubliki Dagestan № 23 ot 31 marta 2020 goda «O vvedenii rezhima povyshennoj gotovnosti»* [Decree of the Head of the Republic of Dagestan No. 23 dated March 31,2020 “On the introduction of a high alert regime”]. (In Russian)

2. Andreev A. A., Soldatkin V. I. *Distancionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizaciya* [Distance Learning: Essence, Technology, Organization]. Moscow: MESI Publishing House, 2000. (In Russian)

3. Verzhbitsky K. G. *Distancionnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: informacionno-analiticheskij aspekt* [Distance Education in Russia and Abroad: Information and Analytical Aspect]. Moscow: RIC “Alpha” MGOPU, 2001. (In Russian)

4. Grinchuk S. N., Troyan G. M. *Proektirovanie uchebnyh kursov po sovremennym informacionnym tekhnologiyam po otkrytomu obrazovaniyu* [Designing Training Courses on Modern Information Technologies for open Education]. Proceedings of the International conference “Information Technologies in Open Education.” Moscow: MESI, 2001. (In Russian)

5. Demkin V. P. *Organizaciya uchebnogo processa na osnove tekhnologij distancionnogo obucheniya* [Organization of the Educational Process Based on Distance Learning Technologies]. Educational and methodological manual. Tomsk; TSU, 2003. (In Russian)

6. Polat E. S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya* [Theory and practice of distance learning]. Moscow: Academy, 2004. 416 p. (In Russian)

7. Ibragimov I. M. *Informacionnye tekhnologii i sredstva distancionnogo obucheniya* [Information Technology and Distance Learning Tools]. Moscow: Academia, 2005. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гаджиагаев Сираджудин Магомедович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: vgadzhiagaeva@mail.ru

Гаджиагаев Темирджан Сираджудинович, кандидат исторических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный аграрный университет, Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Siradzhudin M. Gadzhiagaev, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vgadzhiagaeva@mail.ru

Temirdzhan S. Gadzhiagaev, Ph. D. (History), assistant professor, the chair of Physical Education, Dagestan State Agrarian University, Makhachkala, Russia; e-mail: temir.gad@mail.ru

станский государственный аграрный университет, Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

Ибрагимов Абукай Джамалудинович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания, Дагестанский государственный аграрный университет, Махачкала, Россия; e-mail: abukay@mail.ru

Мансуров Тагир Мухтарович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: t.mansurov777@yandex.ru

Принята в печать 10.10.2023 г.

Abukay D. Ibragimov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the chair of Physical Education, Dagestan State Agrarian University, Makhachkala, Russia; e-mail: abukay@mail.ru

Tagir M. Mansurov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: t.mansurov777@yandex.ru

Received 10.10. 2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-10-17

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога

©2023 Гасанова Д. И., Валиева П. В., Демирова Л. И.
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru, patya14@mail.ru, englishinterfaculty.dgpu@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье исследуется роль психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования социальной ответственности у будущих педагогов. Целью статьи является исследовать значимость развития социальной ответственности в современном образовательном контексте и выявить ключевые аспекты, способствующие её успешному формированию у студентов педагогических высших учебных заведений. **Методы.** В статье представлены практические методики, направленные на интеграцию темы социальной ответственности в учебные планы, организацию диалога и рефлексии среди студентов, а также развитие навыков эмпатии и межличностной коммуникации. Подчеркивается важность активного взаимодействия преподавателей, наставников и студентов в процессе формирования социально ориентированных ценностей. **Результаты** исследования основаны на анализе психологических и педагогических подходов к развитию социальной ответственности. Особое внимание уделяется методам и стратегиям психолого-педагогического сопровождения, которые способствуют эффективному внедрению данной концепции в образовательную практику. **Вывод.** В тексте представлены ценные рекомендации и практические решения для организации психолого-педагогического сопровождения, способствующего эффективному формированию социальной ответственности у будущих педагогов. Результаты исследования имеют практическую значимость для педагогического сообщества и образовательных учреждений, стремящихся к подготовке высококвалифицированных и социально ответственных специалистов.

Ключевые слова: социальная ответственность, психолого-педагогическое сопровождение, самооценка, саморазвитие, рефлексия.

Формат цитирования: Гасанова Д. И., Валиева П. В., Демирова Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 10-17. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-10-17

Psychological and Pedagogical Support of Developing the Social Responsibility of the Future Teacher

©2023 Diana I. Gasanova, Patimat V. Valiyeva, Leila I. Demirova
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru, patya14@mail.ru,
englishinterfaculty.dgpu@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The article examines the role of psychological and pedagogical support in the process of formation of social responsibility among future teachers. The purpose of the article is to explore the significance of the development of social responsibility in the modern educational context and to identify the key aspects that contribute to its successful formation among students of pedagogical universities. The article presents practical **methods** aimed at integrating the topic of social responsibility into curricula, organizing dialogue and reflection among students, as well as developing empathy and interpersonal communication skills. The importance of active interaction between teachers, mentors and students in the process of forming socially oriented values is emphasized. The **results** of the research are based on the analysis of psychological and pedagogical approaches to the development of social responsibility. Particular attention is paid to the methods and strategies of psychological and pedagogical support, which contribute to the effective implementation of this concept in educational practice. **Conclusion.** The text presents valuable recommendations and practical solutions for the organization of psychological and pedagogical support, which contributes to the effective formation of social responsibility among future teachers. The results of the study are of practical importance for the pedagogical community and educational institutions striving to train highly qualified and socially responsible specialists.

Keywords: social responsibility, psychological and pedagogical support, self-assessment, self-development, reflection.

For citation: Gasanova D. I., Valiyeva P. V., Demirova L. I. Psychological and Pedagogical Support of Developing the Social Responsibility of the Future Teacher. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 10-17. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-10-17 (in Russian)

Введение

Высшее образование в России в последнее десятилетие основывается на компетентностном подходе, который предъявляет конкретные требования к образованию, к теоретической и практической подготовке для будущей профессиональной деятельности. Педагог – ключевая фигура в стремительно меняющейся системе образования и на сегодняшний момент должен выполнять функции не только обучения и воспитания подрастающего поколения, но и менеджера, имеющего опыт решения разнообразных проблем социума [10, с. 3].

В процессе усиления практико-ориентированности педагогического образования особую актуальность приобретает проблема освоения студентами смысловой стороны педагогической деятельности как основы для их ценностного отношения к профессии через рефлексию практического опыта и проектирование перспективы развития. Формирование профессионального пути требует создания условий, способствующих их профессиональной самоидентификации [3, с. 17].

Современное общество ставит перед педагогами множество сложных задач, требующих высокой социальной ответственности и готовности к активному участию в жизни общества. Будущие педагоги должны быть готовы к тому, чтобы стать профессионалами, способными воспитывать граждан с активной жизненной позицией, понимающими важность своей роли в формировании будущего общества. Для

этого необходимо создать эффективную систему психолого-педагогического сопровождения, которая будет способствовать формированию социальной ответственности у будущих педагогов.

Формирование востребованного конкурентоспособного педагога как носителя общечеловеческих ценностей, нравственных образцов и установок невозможна вне контекста воспитательной составляющей в университетском образовании [4, с. 7].

В психолого-педагогической науке сложились разные подходы к изучению понятия «социальная ответственность». В разные исторические эпохи это понятие трактовалось неоднозначно. Философы древнего мира рассматривали различные аспекты этого понятия, в основном они связывали ь ответственность с такими категориями как «свобода», «необходимость», «долженствование», «совесть».

С психологической позиции ответственность можно определить как волевое качество личности, выражающееся в готовности личности исполнять обязанности, возложенные на неё обществом, отражающее способность человека отвечать за свои поступки и за поступки других людей (К. Муздыбаев, Н. И. Скорбилина, Д. И. Фельдштейн и др.) [8, с. 4].

С позиции педагогики ответственность рассматривается как нравственная категория, моральное качество личности и категория этики, отражающая, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой - возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, А. П. Дьяков, Н. А. Минкина, Н. П. Соколова и др.).

Ответственность регулируется социальными нормами и реализуется через формы социального контроля, через понимание ответственными субъектами своей общественной роли. Особенность ответственности как социального явления состоит в том, что она включается во все виды человеческой деятельности как их качественный показатель, результатом которой выступает социальная ответственность [1, с. 112].

Социальная ответственность – это готовность и способность человека нести ответственность за свои действия и их последствия в отношении общества, окружающих и себя. Это осознанное стремление способствовать общественному благу, участвовать в решении социальных проблем, развивать моральные ценности и помогать другим.

Социальная ответственность является одним из ключевых аспектов профессиональной деятельности педагога. От педагога зависит, какими ценностями будут обладать его ученики, насколько они будут готовы участвовать в жизни общества, заботиться о других и быть активными гражданами [6, с. 82].

Социальная ответственность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности будущего педагога. Она формирует осознанное отношение к своей роли в обществе и к педагогической деятельности. Важно, чтобы будущие педагоги осознали, что их деятельность оказывает сильное влияние на личность каждого ученика, а следовательно, и на будущее общество.

Будущий педагог должен понимать, что его задача не только передать знания и умения, но и воспитать человека, способного мыслить критически, развивать толерантность, быть ответственным гражданином, готовым к сотрудничеству и уважению к другим [2, с. 251].

В этой связи, важной задачей является исследование психолого-педагогического сопровождения формирования социальной ответственности, анализ и оценка эффективности практик и методов, направленных на развитие социальной ответственности у будущих педагогов. Сопровождая будущих и молодых специалистов в сфере сопровождения личностного, социального развития, психолого-педагогическое сопровождение должно хорошо понимать и учитывать смысл процессов развития (адаптации, индивидуализации и интеграции, социализации) и их место в структуре деятельности и становления начинающего профессиональный путь специалиста [9, с. 177].

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс мероприятий, направленных на поддержку и развитие личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности является важным аспектом современного образования, направленным на развитие активных и гармонично развитых граж-

дан. Данная практика основывается на комплексе мероприятий и стратегий, предназначенных для эффективного развития социальных компетенций, моральных ценностей и ответственного отношения к обществу у будущих педагогов [7, с. 15].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на содействие студентам в осознании важности и роли социальной ответственности в их будущей профессиональной деятельности. Оно охватывает следующие ключевые аспекты:

Осознание значимости. Студенты должны понимать, что их будущая профессиональная деятельность неразрывно связана с воспитанием гражданской ответственности у учеников. Психолого-педагогическое сопровождение помогает им осознать важность данного аспекта и освоить соответствующие подходы.

Формирование ценностных ориентаций. Психологическая поддержка направлена на помощь студентам в развитии этических ценностей, способствующих принятию ответственных решений и участию в решении социальных проблем.

Развитие эмпатии и толерантности. Психологи и педагоги работают над развитием у студентов навыков эмпатии, понимания потребностей и чувств других людей, а также способности к толерантному восприятию разнообразия мнений и культур.

Практическое обучение. Студентам предоставляются возможности для практической деятельности, в ходе которой они могут применять полученные знания и навыки в реальных ситуациях. Это позволяет им освоить практические аспекты социальной ответственности.

Рефлексия и самоанализ. Студенты регулярно анализируют свои действия, оценивают уровень своей социальной ответственности и определяют области для дальнейшего развития. Психологи и педагоги помогают им в этом процессе, обеспечивая конструктивную обратную связь.

Материал и методы исследования

Для исследования формирования социальной ответственности будущих педагогов можно использовать разнообразные методы, которые позволят получить полную и объективную картину процесса развития социальных компетенций. Вот несколько возможных методов исследования:

– Анализ литературы: систематизировать и проанализировать научную литературу, теории и публикации, посвященные формированию социальной ответственности и психолого-педагогическому сопровождению. Это позволит выявить ключевые концепции, тенденции и методики в данной области;

– Анкетирование: разработать структурированные анкеты для студентов, направленные на оценку их уровня социальной ответственности, ценностных ориентаций, мотивации и готовности к участию в социальных и общественных инициативах;

– Фокус-группы: организовать групповые обсуждения с участием студентов, чтобы выявить их мнения, взгляды и опыт относительно социальной ответственности, а также понять, какие методы сопровождения они считают наиболее эффективными;

– Интервью: провести полуструктурированные интервью с педагогами и экспертами, которые занимаются психолого-педагогическим сопровождением студентов, чтобы узнать об их опыте, подходах и оценке результатов данной работы;

– Наблюдение: организовать наблюдение за учебными занятиями, практиками и другими образовательными мероприятиями, где студенты занимаются развитием социальной ответственности. Это позволит получить конкретные данные о их активности, взаимодействии и реакции;

– Анализ результатов образовательных мероприятий: оценить результаты и эффективность конкретных психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование социальной ответственности. Это может быть выполнено через анализ анкет, отчетов, рефлексий студентов и других данных;

– Кейс-студии: изучить опыт определенных образовательных учреждений, успешно реализующих программы по формированию социальной ответственности, и провести анализ результатов этой работы;

– Портфолио: запросить у студентов составить портфолио, в котором они будут отражать свой путь развития социальной ответственности, включая рефлексии, достижения, участие в проектах и инициативах.

Комбинирование различных методов исследования позволит получить всесторонний и глубокий анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения формирования социальной ответственности у будущих педагогов.

Результаты и обсуждение

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности имеет целью подготовить будущих педагогов к эффективной работе с учениками, воспитывая у них ответственное отношение к себе, окружающим и обществу в целом. Это способствует созданию поколения активных граждан, способных внести позитивный вклад в развитие общества.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования социальной ответственности представляет собой неотъемлемый и весьма важный аспект современного образования. Это необходимо по ряду причин, которые связаны с развитием как индивидуальных личностных качеств, так и общественных ценностей

Во-первых, активное участие в социальных и общественных инициативах способствует формированию у студентов уверенности в себе и развитию лидерских качеств. В процессе взаимодействия с разнообразными людьми и решением социальных задач студенты приобретают практический опыт, который укрепляет их убежденность в том, что их усилия могут оказать положительное воздействие на окружающий мир.

Во-вторых, сопровождение формирования социальной активности помогает студентам развивать навыки межличностного общения и сотрудничества. В современном мире, где важным становится умение работать в команде и находить компромиссы, такие навыки являются ключевыми для успешной адаптации в обществе и будущей профессиональной деятельности.

Третье важное обстоятельство заключается в том, что социальная активность способствует развитию критического мышления и способности анализировать сложные социальные ситуации. Студенты, взаимодействуя с разнообразными социальными проблемами, учатся видеть множество точек зрения, анализировать последствия различных решений и принимать обоснованные решения.

Кроме того, сопровождение формирования социальной активности способствует воспитанию гражданских ценностей и сознательной гражданской позиции. Студенты, которые включены в общественные инициативы и проекты, осознают свою роль в современном обществе и понимают важность своего вклада в его развитие.

Педагогический процесс в вузе во всех своих компонентах должен иметь выраженную взаимосвязь социальной и профессиональной направленности, в которой имеются «некие рамки», содержательно раскрывающие политику соответствующей социальной и профессиональной ответственности вуза в построении и реализации образовательного процесса [5, с. 10].

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога является важным элементом их профессиональной подготовки. Осознание важности социальной ответственности и развитие соответствующих компетенций помогут создать педагогов, которые будут способствовать развитию ответственных, толерантных и активных граждан в нашем обществе.

Нами проанализирован опыт работы нашего вуза по формированию социальной ответственности будущих педагогов. Этот опыт включает в себя разнообразные методы и подходы, направленные на воспитание активных граждан и социально ориентированных профессионалов. Вот некоторые примеры практик, которые успешно применяются в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова:

Интеграция темы в учебные программы: Включение темы социальной ответственности в свои учебные планы. Это может быть как отдельный модуль, так и интеграция социально ответственных аспектов в различные предметы. Например, студенты могут изучать вопросы устойчивого развития, социального предпринимательства или волонтерства в рамках своей специальности.

Обучение через практику: активно используются практические методики, такие как стажировки, практики, волонтерство и проектная деятельность, чтобы студенты могли применить свои знания и навыки на практике и внести пользу в общество.

Создание центров и программ: создаются специальные молодежные центры или программы по социальной ответственности. Эти центры могут организовывать различные мероприятия, тренинги, конференции и проекты, которые способствуют развитию социальной активности студентов.

Сотрудничество с общественными организациями: устанавливаются партнерские отношения с различными общественными организациями, что позволяет студентам участвовать в реальных проектах и инициативах, направленных на решение социальных проблем.

Поддержка студенческих инициатив: важным аспектом формирования социальной ответственности является поддержка и стимулирование студенческих инициатив. Оказывается, финансовая и организационная поддержка студенческим проектам, которые направлены на решение актуальных социальных задач.

Рефлексия и обратная связь: организуются сессии рефлексии и обратной связи, где студенты могут анализировать свои действия, выявлять свои сильные стороны и области для улучшения в контексте социальной ответственности.

Обучение через образцы: приглашаются успешные профессионалы и выпускники, которые стали яркими примерами социально ответственной деятельности. Это могут быть как преподаватели, так и внешние эксперты, делящие свой опыт и вдохновляющие студентов.

Такой опыт работы по формированию социальной ответственности подтверждает важность активного включения образовательных институтов в процессы развития общества и подготовки будущих лидеров, готовых к решению социальных вызовов и задач.

Заключение

Результаты исследования подтверждают, что психолого-педагогическое сопровождение является эффективным инструментом в формировании социальной ответственности у будущих педагогов. Программы, методики и практики, рассмотренные в статье, доказали свою ценность в развитии не только профессиональных навыков, но и ценностных ориентаций студентов. Взаимодействие с педагогами и экспертами, обсуждение этических дилемм, анализ кейсов и рефлексивные практики позволяют студентам осознавать важность и сложность социальной ответственности, что способствует их глубокому пониманию этого понятия.

Важно отметить, что формирование социальной ответственности у будущих педагогов – это долгосрочный процесс, требующий не только знаний и умений, но и развития внутренних качеств личности. Психолого-педагогическое сопровождение играет роль своеобразного навигатора, помогая студентам ориентироваться в сложном мире ценностей и выборов.

Исследование подтверждает актуальность и значимость темы формирования социальной ответственности и необходимость внедрения эффективных методов сопровождения в образовательные практики. Путем осмысленного психолого-педагогического сопровождения, будущие педагоги приобретают не только навыки профессиональной деятельности, но и становятся активными участниками изменений в обществе, способными формировать ценности и вдохновлять своих учеников на социальную ответственность.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности становится ключевым компонентом подготовки будущих педагогов, вносящих вклад в создание гармоничного и устойчивого общества. Внедрение эффективных практик сопровождения в образовательные программы может способствовать выращиванию нового поколения граждан, способных принимать ответственные решения и вносить изменения в мир вокруг себя.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 263 с.

2. Антология мировой философии: в 2 ч. 4. 2. Человек. Общество. Культура / сост. П. С. Гуревич М.: Политиздат, 1991. 624 с.

3. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов-будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные программы и проекты в образовании. № 4. 2018.

4. Быкова С. С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки. Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2018. 121 с.

5. Горбатовская Н. Н. Педагогические условия формирования у будущих педагогов социальной ответственности в использовании информационных ресурсов в процессе обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2018. 25 с.

6. Грищенко В. Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе // Высш. образование сегодня. 2008. № 2. С. 81-83.

7. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высш. образование сегодня. 2008. № 5. С. 14-17.

8. Кочетова И. Д. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений: автореф. дисс. ... наук / Хабаровская государственная академия экономики и права. Комсомольск-на-Амуре, 2011. 21 с.

9. Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 176-184.

10. Шульга Н. В. Формирование у будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 22 с.

References

1. Ananyev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. SPb.: Piter, 2001. 263 p.

2. *Antologiya mirovoi filosofii: v 2 ch. 4. 2. Chelovek. Obshchestvo. Kul'tura* [Anthology of world philosophy: in 2 h. 4. 2. Man. Society. Culture]. Comp. P. S. Gurevich. Moscow: Politizdat, 1991. 624 p.

3. Belyakova E. G. *Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov-budushchikh pedagogov: tsennostno-smyslovoi podkhod* [Support of professional self-determination of students-future teachers: a value-semantic approach]. Innovative programs and projects in education. No. 4. 2018.

4. Bykova S. S. *Stanovlenie professional'noi otvetstvennosti budushchego pedagoga: teoretiko-metodologicheskie predposylki* [Formation of professional responsibility of the future teacher: theoretical and methodological prerequisites]. Kirov: Scientific publishing house of VyatGU, 2018. 121 p.

5. Gorbatovskaya N. N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u budushchikh pedagogov sotsial'noi otvetstvennosti v ispol'zovanii informatsionnykh resursov v protsesse obucheniya: avtoref. dis. na soiskanie uchenoi stepeni kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the formation of social responsibility among future teachers in the use of information resources in the learning process: abstract. diss. ... candidate of pedagogical Sciences. Rostov-on-Don, 2018. 25 p.

6. Grishchenko V. N. *Kontseptsiya kompetentnostnogo podkhoda i professional'noe vospitanie v vysshei shkole* [The concept of competence approach and professional education in higher school] // Higher. education today. 2008. No. 2. Pp. 81-83.

7. Zimnyaya I. A., Zemtsova E. V. *Integrativnyi podkhod k otsenke edinoi sotsial'no-professional'noi kompetentnosti vypusknikov vuzov* [Integrative approach to the assessment of the unified socio-professional competence of university graduates]. Higher. education today. 2008. No. 5. Pp. 14-17.

8. Kochetova I. D. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya sotsial'noi otvetstvennosti u studentov vysshikh uchebnykh zavedenii: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of social responsibility among students of higher educational institutions: abstract. diss. ... Sciences]. State Academy of Economics and Law. Komsomolsk-on-Amur, 2011. 21 p.

9. Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentyeva M. R. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie budushchikh uchitelei v innovatsionnoi obrazovatel'noi srede* [Psychological and pedagogical support of future teachers in an innovative educational environment]. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. No. 5 (128). Pp. 176-184.

10. Shulga N. V. *Formirovanie u budushchikh pedagogov kompetentsii vzaimodeistviya s roditelyami i sotsial'nymi partnerami: avtoref. diss. na soiskanie uchenoi stepeni kand. ped. nauk* [Formation of future teachers' competence of interaction with parents and social partners: abstract. diss. ... candidate of pedagogical Sciences]. Groznyi, 2019. 22 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
Принадлежность к организации

Гасанова Диана Имиралиевна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Россия, Махачкала; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru

Валиева Патимат Валиевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Россия, Махачкала; e-mail: patya14@mail.ru

Демирова Лейла Имиралиевна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Россия, Махачкала; e-mail: englishinterfaculty.dgpu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
Affiliations

Diana I. Gasanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, deputy head of the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru

Patimat V. Valiyeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: patya14@mail.ru

Leila I. Demirova, senior lecturer, the chair of Foreign Languages and Methods of Teaching Them, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: englishinterfaculty.dgpu@mail.ru

Работа выполнена по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации № 1022040500931-5-5.3.11 на 2023 год в рамках проекта тематики научных исследований «Развитие проектно-эвристической компетентности учителя в системе дополнительного профессионального образования (AGWQ-2023-0008)»

Принята в печать 23.11.2023 г.

The work was carried out according to the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1022040500931-5-5.3.11 for 2023 in the framework of the project on the subject of scientific research "Development of project heuristic competence of teachers in the system of additional vocational education (AGWQ-2023-0008)"

Received 23.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-18-22

Методический подход к формированию цифровых компетенций в области визуализации

© 2023 Клейносова Н. П.
Рязанский государственный радиотехнический университет,
Рязань, Россия; e-mail: klnp_pl39@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – разработка методического подхода к формированию цифровой компетенции в области визуализации, определение комплекса базовых принципов, содержания, педагогических методов, цифровых инструментов и электронных ресурсов. Для проведения исследования использовались **методы** анализа научной литературы, педагогического опыта, результатов наблюдений, педагогический эксперимент, сравнительный анализ, обобщение. Представлены р**езультаты:** анализ научных публикаций и практического опыта по теме исследования; определена методологическая база, комплекс дидактических принципов, представлено содержание тематического модуля, педагогические методы, цифровые инструменты и электронные образовательные ресурсы, эффективность подтверждена результатами педагогического эксперимента. **Выводы.** Применение предлагаемого методического подхода позволяет сформировать цифровую компетенцию в области визуализации различных объектов, что в условиях цифровой экономики необходимо широкому кругу специалистов.

Ключевые слова: методический подход, визуализация, инфографика, цифровые компетенции.

Формат цитирования: Клейносова Н. П. Методический подход к формированию цифровых компетенций в области визуализации // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 18-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-18-22

Methodological Approach to Forming the Digilal Competencies in the Field of Visualization

© 2023 Nadezhda P. Kleynosova
Ryazan State Radio Engineering University,
Ryazan, Russia; e-mail: klnp_pl39@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to develop a methodological approach to the formation of digital competence in the field of visualization, to define a set of basic principles, content, pedagogical methods, digital tools and electronic resources. To conduct the research, **methods** of analyzing scientific literature, pedagogical experience, observation results, pedagogical experiment, comparative analysis, generalization were used. **The results** are presented: analysis of scientific publications and practical experience on the research topic; the methodological base, a set of didactic principles are defined, the content of the thematic module, pedagogical methods, digital tools and electronic educational resources are presented, the effectiveness is confirmed by the results of the pedagogical experiment. **Conclusions**. The application of the proposed methodological approach makes it possible to form digital competence in the field of visualization of various objects, which is necessary for a wide range of specialists in the digital economy.

Keywords: methodological approach, visualization, infographics, digital competencies.

For citation: Kleynosova N. P. Methodological Approache to Forming the Digilal Competencies in the Field of Visualization. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 18-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-18-22 (In Russian).

Введение

Важнейшей задачей реализации Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» является обеспечение подготовки высоко квалифицированных кадров [6]. Эту задачу, в том числе, решают университеты, которые включают в образовательные программы

требования к цифровым компетенциям не только по направлениям в области IT, но и по другим направлениям обучения. Для широкого круга специалистов актуальны навыки сжатия текста с выделением основных смыслов, компактного и наглядного представления данных [5]. В системе цифровых компетенций, входящих в общее понятие цифровой компетентности, значимой является компетенция в области визуализации цифрового контента

Цифровая компетентность – это умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров [10]. П. Гилстер выделяет в качестве критериев достижения цифровой компетентности следующие навыки: умение воспринимать информацию, выраженную в различных семиотических системах (медиакомпетентность); навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умение быстро освоить эти инструменты (информационная компетентность); навыки общения с другими пользователями (коммуникативная компетентность) [11]. Все эти умения и навыки могут быть сформированы при использовании предлагаемого методического подхода к обучению визуализации. Анализ учебных планов Рязанского государственного радиотехнического университета показал, что отдельную дисциплину для обучения визуализации выделить сложно, но можно предложить элективный курс или отдельный тематический модуль в рамках дисциплин, относящихся к информационным и коммуникационным технологиям, использованию цифровых инструментов и прикладных пакетов и программ.

Цель исследования: в период с 2018 по 2022 гг. автором было проведено исследование, цель которого – разработка методического подхода к формированию цифровой компетенции в области визуализации. Поскольку методический подход имеет методологическую основу, включает в себя принципы, содержание, методы, инструменты и ресурсы для достижения цели, были определены задачи исследования:

1. Провести анализ научных публикаций и практического опыта по теме исследования.
2. Определить методологическую основу, комплекс дидактических принципов.
3. Разработать содержание тематического модуля с указанием педагогических методов, цифровых инструментов и электронных образовательных ресурсов.

Методы и материалы: научную основу исследования составили публикации зарубежных и отечественных ученых по направлениям: личностно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, А. Г. Асмолов); компетентностный подход (Л. М. Спенсер, Дж. Равен, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), цифровые компетенции (П. Гилстер, Г. У. Солдатова, А. В. Шариков, коллектив университета Иннополис); визуализация и инфографика (К. В. Нефедьева, С. И. Симакова, М. В. Байганова, А. Богачев, Д. Желязны) [1-3; 5; 8]. Анализировался практический опыт коллег в части обучения визуализации, изучались подходы и методики. Отметим, что в техническом университете обязательно изучаются определенные семантические элементы инфографики, необходимые, например, при построении чертежей, блок-схем, графов, моделей. В то же время наблюдается недостаточная проработанность вопроса формирования цифровой компетенции в области визуализации различных объектов.

В качестве методологической базы [7] для определения образовательных результатов, отбора содержания использовался компетентностный подход. Анализ образовательных стандартов высшего образования показал, что компетенция в области визуализации в явном виде не встречается, хотя ее можно отнести как составную часть к категориям таких универсальных компетенций, как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, коммуникация. Например, визуализация может эффективно поддерживать различные виды коммуникации: личностной (инфографика, картинки, буклеты, используемые, в том числе, в социальных сетях и мессенджерах); профессиональной (анализ данных, визуализация в виде графиков, диаграмм); научной (визуальное представление результатов исследования в виде схем, таблиц, презентаций) [9].

Для определения конкретных методов, инструментов, используемых для организации и проведения обучения, использовался деятельностный подход. Деятельностный подход к обучению определен как способ организации учебного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности, при этом обучаемый занимает активную

позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития личности.

В основу предлагаемого методического подхода положены следующие дидактические принципы:

– *системности*, обеспечивает структурность и иерархичность изучаемого материала в ходе учебной деятельности;

– *приоритетности*, определяет приоритетность педагогических задач над технологиями ИКТ, которые являются средством для достижения дидактических целей;

– *практикоориентированности, профессиональной направленности*, предполагает, что освоение основных приемов, технологий, видов деятельности должно быть реализовано в процессе практикоориентированных задач из конкретной профессиональной области;

– *полифункциональности*, направлен на использование цифровых средств, систем, инструментов в учебной деятельности студента как предмета изучения, средства обучения и средства решения профессиональных задач;

– *доступности*, предполагает организацию обучения с учетом имеющихся знаний, практического опыта, личностных качеств, сферы профессиональных интересов;

– *активности* – определяет использование активных методов обучения.

Результаты и обсуждение

В период с 2018 по 2022 гг. в исследовании принимали участие 128 студентов бакалавриата очной формы обучения направления подготовки 38.03.05 «Бизнес-информатика» на базе кафедры электронных вычислительных машин Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ). Данное направление подготовки включает в себя технические, математические, экономические дисциплины. Для организации обучения была выбрана смешанная модель, сочетающая в себе аудиторные занятия в виде лекций, практических работ с использованием дистанционного учебного курса «Современные прикладные бизнес-пакеты», разработанным автором в системе дистанционного обучения РГРТУ на базе Moodle [4].

В рамках дисциплины изучался тематический модуль «Интерактивные сервисы для визуализации». В лекционной части рассматривались вопросы терминологии визуализации, объектов визуализации (данные, информация, знания, идеи), примеры визуализированных объектов (презентации, инфографика, графики, диаграммы, рисунки, схемы, ментальные карты, графы). В качестве дополнительного материала предлагалось изучить базовые семиотические критерии оценки инфографики (информационная емкость, семиотические необходимость, достаточность, адекватность и проч.).

Для проектирования содержания практических заданий студенты выбирали единую тему из профессиональной сферы для выполнения сквозного задания по всему тематическому модулю.

Практическая работа начиналась с визуализации данных, которая позволяет переработать массив данных в диаграммы, что разрешает выделить закономерности; в качестве инструмента традиционно используют электронные таблицы. Согласимся с мнением А. Богачева [1] и Д. Желязны [3], которые отмечают, что графики не должны быть привязаны к конкретным инструментам, важно показать понимание процесса, контекст исходных данных. Студенты учатся строить графики с использованием как электронных таблиц из доступных офисных пакетов, так и с использованием онлайн-инструментов и сервисов.

В качестве дополнительного задания предлагается практическая работа по анализу и исправлению некорректного графика или диаграммы. Построенный с учетом требований график представляет собой информационное сообщение, является эффективным инструментом наглядной коммуникации.

Следующие практические работы позволяют освоить навыки отбора и разработки тематической инфографики. Инфографика представляет собой графический способ подачи информации, данных и знаний, который позволяет наглядно, доступно, структурированно, в сжатой форме представить большой объем информации. По выбранной ранее теме студенты с использованием возможностей поисковых систем отбирают несколько вариантов инфографики, затем на основе таблицы с семиотическими критериями проводят сравнительный анализ. Такой вид практической работы позволяет сформировать требования к разработке авторской инфографики.

Функционал онлайн-сервисов дает возможность пользователю, владеющему основами цифровой грамотности, создать инфографику с использованием большого набора элементов: изображений, тестовых

пояснений, списков, ссылок, диаграмм, схем, графиков, ленты времени, медиаобъектов. В зависимости от задачи может быть создана статическая, динамическая или интерактивная инфографика. Отметим, что все результаты работы студенты выкладывают в общий оцениваемый форум, размещенный в дистанционном курсе. Такая форма активной организации обучения позволяет всей группе видеть работы коллег, получить комментарии и оценку преподавателя и студентов, внести изменения с учетом полученных замечаний, качественно улучшить результат работы. Из инструментов для визуализации можно рекомендовать сервисы Diadgams.net (бесплатный, не требует регистрации), Pictochart.com (русифицирован, необходима регистрация) и др.

В течение 5 лет проведения эксперимента оценивались не только образовательные результаты по освоению тематического модуля, но и качественные результаты в динамике, для чего использовалось электронное портфолио студентов. Перед началом изучения тематического модуля проводился опрос и выполнялись входные практические задания, позволяющие оценить исходный уровень сформированности цифровой компетенции в области визуализации. Средние значения исходных показателей: низкий уровень – 34%, средний – 54%, высокий – 12%. После изучения тематического модуля студенты показали средний (32%) и высокий уровень (68%) формирования цифровой компетенции в области визуализации. Анализ результатов итогового опроса подтвердил заинтересованность студентов, готовность использовать полученные навыки и умения для решения профессиональных задач. Внешняя экспертная оценка подтверждает высокое качество построения визуализированных объектов, что позволило студентам направления «Бизнес-информатика» не только успешно защитить выпускные квалификационные работы, но и занять призовые места в рамках мероприятий всероссийского и международного уровня, например, всероссийской олимпиады по аналитике и проектированию информационных систем, получить дипломы за лучшие доклады на международном форуме «Современные технологии в науке и образовании».

Заключение

Таким образом, формирование профессиональных компетенций в области визуализации является важной задачей для университетов, предполагает изучение различных аспектов и организацию комплексных межпредметных заданий. Эксперимент показал, что визуализация помогает сделать взаимодействие всех участников учебного процесса более эффективным, наглядным, понятным, повышает мотивацию, а следовательно, и результаты образовательной деятельности. Предложенный автором методический подход может быть использован при обучении студентов по различным направлениям и уровням подготовки в университетах и учреждения профессионального образования.

Литература

1. Богачев А. Графики, которые убеждают всех. Пособие для менеджеров, предпринимателей, маркетологов и всех, кто делает презентации. М.: АСТ, 2020. 290 с.

2. Болина М. В., Шмидт Е. А. Использование визуализации в формировании профессиональной компетенции студентов. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5(158). С. 25-35.

3. Говори на языке диаграмм: пособие по визуальным коммуникациям / Джин Желязны; пер. с англ. А. Мучника и Ю. Корнилович. 5-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 304 с.

4. Дистанционный учебный курс «Современные прикладные бизнес-пакеты», направление подготовки 38.03.05 «Бизнес-информатика» // Свидетельство о регистрации ОФЭРНиО № 23683 от 25.06.2018. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/23683.doc (дата обращения: 20.09.2023)

5. Нефедьева К. В. Инфографика – визуализация данных в аналитической деятельности // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, 2013. № 197. С. 89-93.

6. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. № 16). [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://base.garant.ru/72190282/ (дата обращения: 20.09.2023)

7. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 275 с.

8. Симакова С. И. Инфографика: визуализация цифрового контента. Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2012. №3(10). С. 219-226.

9. Шевченко В. Э. Визуальные коммуникации: тенденции форм и технологий передачи информации. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2015. № 5(360). С. 189-195.

10. Шариков А. В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // ЖИСП. 2016. №1. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/o-chetyrehkomponentnoy-modelitsifrovoy-gramotnosti (дата обращения: 21.09.2023).

11. Gilster P. Digital Literacy, New York: Wiley. 1997.

References

1. Bogachev A. *Grafiki, kotorye ubezhdayut vsekh. Posobie dlya menedzherov, predprinimatelej, marketologov i vsekh, kto delaet prezentacii* [Graphs that convince everyone. A manual for managers, entrepreneurs, marketers and everyone who makes presentations]. Moscow: AST, 2020. 290 p. (In Russian)

2. Bolina M. V., Schmidt E. A. *Ispol'zovanie vizualizacii v formirovanii professional'noj kompetencii studentov* [The use of visualization in the formation of professional competence of students]. Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2020. No. 5(158). Pp. 25-35. (In Russian)

3. *Govori na yazyke diagramm: posobie po vizual'nym kommunikaciyam* [Speak in the language of diagrams: a manual on visual communications]. Gene Zelazny; translated from English [A. Muchnik and Yu. Kornilovich]. 5th ed. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2012. 304 p. (In Russian)

4. *Distancionnyj uchebnyj kurs «Sovremennye prikladnye biznes-pakety», napravlenie podgotovki 38.03.05 «Biznes-informatika»* [Distance learning course "Modern applied business packages", training direction 38.03.05 "Business informatics"]. Certificate of registration OFERNiO No. 23683 dated 25.06.2018. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/23683.doc (accessed: 20.09.2023)

5. Nefedieva K. V. *Infografika – vizualizaciya dannyh v analiticheskoj deyatel'nosti* [Infographics – data visualization in analytical activity]. Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts, 2013. No. 197. Pp. 89-93. (In Russian)

6. *Pasport nacional'noj programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam 24 dekabrya 2018 g. № 16)* [Passport of the national program "Digital Economy of the Russian Federation" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects on December 24, 2018 N 16)]. [Electronic resource]. Mode of access: https://base.garant.ru/72190282 / (accessed: 20.09.2023)

7. Purgina E. I. *Metodologicheskie podhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoj nauke: ucheb. posobie* [Methodological approaches in modern education and pedagogical science: textbook. Manual]. Ural. gos. ped. un-T. Yekaterinburg, 2015. 275 p. (In Russian)

8. Simakova S. I. *Infografika: vizualizaciya cifrovogo kontenta* [Infographics: visualization of digital content]. Bulletin of the V. N. Tatishchev Volga State University. 2012. No. 3(10). Pp. 219-226. (In Russian)

9. Shevchenko V. E. *Vizual'nye kommunikacii: tendencii form i tekhnologij peredachi informacii. Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Visual communications: trends in forms and technologies of information transmission. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. Series: Philology and Art History. 2015. No. 5(360). Pp. 189-195. (In Russian)

10. Sharikov A. V. *O chetyrekhkomponentnoj modeli cifrovoj gramotnosti* [About the four-component model of digital literacy]. ZHISP. 2016. No. 1. [Electronic resource]. Mode of access: https://cyberleninka.ru/article/n/o-chetyrehkomponentnoy-modelitsifrovoy-gramotnosti (accessed: 21. 09.2023).

11. Gilster P. Digital Literature, New York: Wiley. 1997.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ
Принадлежность к организации

Клейносова Надежда Павловна, кандидат педагогических наук, директор Центра дистанционного обучения, доцент, кафедра электронных вычислительных машин, Рязанский государственный радиотехнический университет им. В. Ф. Уткина, Рязань, Россия; e-mail: klnp_pl39@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
Affiliation

Nadezhda P. Kleynosova, Ph. D. (Pedagogy), Director of the Center for Distance Learning, assistant professor, the chair of the Department of Electronic Computers, V. F. Utkin Ryazan State Radio Engineering University; Ryazan, Russia; e-mail: klnp_pl39@mail.ru

Принята в печать 12.11.2023 г.

Received 12.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-23-30

О некоторых аспектах повышения качества профессионального обучения рекламистов

© 2023 Ланина Е. Е.
Университет при МПА ЕврАзЭС,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nauka9iiel@univevrazes.website

РЕЗЮМЕ. Цель исследования заключается в адекватной оценке изменения содержания образовательной деятельности тех организаций высшего образования, которые осуществляют профессиональную подготовку рекламистов. Сегодня в обеспечении устойчивого развития экономики важное место занимает рекламная деятельность. Эта отрасль носит относительно новый характер. **Методы**. Теоретико-методологическую основу исследования составили общенаучные (философские) методы и системный подход. Автор пользовался такими методами, как сравнительно-исторический, междисциплинарный, метод контент-анализа и др. Предмет изучения потребовал применения сочетания различных подходов, прежде всего системного, что позволило провести корректный анализ включения исторически сложившихся и современных педагогических технологий в евразийское образование, а также охарактеризовать некоторые аспекты результативного развития интеграции науки и образования на евразийском пространстве. В статье применяются историко-аналитический и трансдисциплинарный подходы для рассмотрения особенностей современной рекламной продукции, подчёркивается необходимость учитывать появление большого числа новых аспектов рекламного дела в содержании профессиональной подготовки рекламистов. **Результаты**. Изменения характера рекламной деятельности, появление её новых аспектов неизбежно требуют научного изучения и модернизации содержания профессиональной подготовки будущих рекламистов. **Выводы**. Предлагаемые нововведения в учебно-воспитательный процесс обучающихся по специальности «Реклама и связи с общественностью» повышают эффективность их профессиональной подготовки и актуализируют потребности отрасли в квалифицированных специалистах.

Ключевые слова: индустрия рекламы, проблемы, профессиональная подготовка рекламистов, инновационное развитие, высшее образование.

Формат цитирования: Ланина Е. Е. О некоторых аспектах повышения качества профессионального обучения рекламистов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 23-30. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-23-30

Some Aspects of Improving the Quality of Professional Training of Advertisers

© 2023 Elena E. Lanina
University under the IPA EurAsEC,
Saint Petersburg, Russia; e-mail: nauka9iiel@univevrazes.website

ABSTRACT. Aim of the study is to adequately assess the changes in the content of educational activities of those higher education organizations that provide professional training for advertisers. Today, advertising plays an important role in ensuring the sustainable development of the economy. This industry is relatively new. **Methods**. The theoretical and methodological basis of the study was made up of general scientific (philosophical) methods and a systematic approach. The author used such methods as comparative-historical, interdisciplinary, content analysis method, etc. The subject of study required the use of a combination of different approaches, primarily systemic, which allowed for a correct analysis of the inclusion of historically established and modern pedagogical technologies in Eurasian education, as well as to characterize some aspects of the effective development of the integration of science and education in the Eurasian space. The article uses historical-analytical and transdisciplinary approaches to consider the features of modern advertising products, emphasizes the need to take into account the emergence of a large number of new aspects

of advertising in the content of professional training of advertisers. **Result**. These processes require scientific study, since there is a need to modernize the content of professional training of future advertisers. **Conclusions**. The proposed innovations in the educational process of students in the specialty «Advertising and public relations» increase the effectiveness of their professional training and actualize the needs of the industry for qualified specialists.

Keywords: advertising industry, problems, professional training of advertisers, innovative development, higher education.

For citation: Lanina E. E. Some Aspects of Improving the Quality of Professional Training of Advertisers. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 23-30. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-23-30 (In Russian).

Введение

В связи с переходом после распада СССР в условия рыночной экономики в хозяйственной жизни новых евразийских государств значительно возросла роль рекламной деятельности. На первом месте длительное время находился её экономический фактор, поскольку рекламное производство обеспечивало установление связей между производителями и потребителями товаров. В разного рода изданиях часто отмечается, что рекламная продукция оказывает влияние на деловую активность, способствует повышению объёмов капиталовложений и увеличению числа рабочих мест в общественной экономике. Как и другие явления экономической деятельности, реклама за последние годы претерпела изменения, обретя целый ряд новых (социально-гуманитарных) аспектов, в связи с чем потребовалась модернизация содержания профессиональной подготовки специалистов в данной сфере.

Рекламное производство не только вошло неотъемлемым компонентом в рыночную экономику, но и стало выступать самостоятельным информационным ориентиром современного социума. Отмечаемое многими исследователями расширяющееся ныне развитие массовой культуры включает в себя и рекламу, как составной элемент, способствующий унификации жизни и стандартизации сознания людей. Отметим, в связи с этим, что многие граждане России считают рекламу явлением, чуждым национальной жизни. Ряд исследователей характеризуют индустрию рекламы, как неизбежное зло, сопутствующее рыночной экономике [6, с. 3].

Цель исследования заключается в адекватной оценке изменения содержания образовательной деятельности тех организаций высшего образования, которые осуществляют профессиональную подготовку рекламистов. Сегодня в обеспечении устойчивого развития экономики важное место занимает рекламная деятельность. Эта отрасль носит относительно новый характер. Методы: теоретико-методологическую основу исследования составили общенаучные (философские) методы и системный подход. Были использованы такие методы, как сравнительно-исторический, междисциплинарный, метод контент-анализа и др. В статье применяются историко-аналитический и трансдисциплинарный подходы для рассмотрения особенностей современной рекламной продукции, подчёркивается необходимость учитывать появление большого числа новых аспектов рекламного дела в содержании профессиональной подготовки рекламистов.

Такой вывод экспертов обусловлен тем, что рекламные продукты содержат скрытые манипулятивные формы психологического давления, вследствие чего актуальным становится вопрос о безопасности рекламы для человека. При общей направленности на сохранение традиционных ценностей евро-азиатских народов современная реклама внедряет в подсознание адресата рекламных обращений преимущественно одномерный образ, не обременённого жизненными проблемами «человека потребляющего» [3, с. 5]. В содержании рекламной продукции её создателями используется принцип разрушения культурных архетипов, подмены их ложными понятиями и потребностями, что противоречит политике сохранения традиционных ценностей, проводимой в последние годы Россией и другими евразийскими государствами. При обучении рекламистов необходимо учитывать, что грамотное исполнение рекламных посланий служит преодолению разрушительных тенденций, набирающих темп в современном социокультурном пространстве.

Изменения в содержании образовательной деятельности по направлению «Ре-

клама и связи с общественностью» обусловлены ещё и тем, что сегодня многие работодатели и учёные озабочены проблемой низкого уровня подготовленности выпускников высшей школы к практической работе, отсутствием социальной ответственности специалистов, занимающихся изготовлением рекламной продукции. Решение этой проблемы полностью зависит от того, каким будет содержание ведущейся высшей школой профессиональной подготовки рекламистов сегодня и завтра. Мы попытаемся предложить некоторые рекомендации в этом направлении [12].

Результаты и обсуждение

В 1990-х годах рекламистика стала модным направлением профессиональной деятельности, в условиях рыночной экономики многие «предприниматели» решили: когда экономика и практически все предприятия страны находятся в плачевном состоянии, можно «делать деньги из воздуха» [11]. Тогда обучение рекламистов превратилось в весьма привлекательное направление образовательной деятельности высшей школы. Этому способствовало и преобразование рекламы в «обучающую единицу», что связано с появлением воспитательно-образовательного аспекта рекламных произведений. Мы не отрицаем, что в процессе внедрения новых прогрессивных товаров и технологий рекламные обращения способствуют распространению знаний из различных сфер человеческой деятельности, прививают потребителям определённые практические навыки. Вследствие изменения источников направляемых человеку сведений именно из рекламной продукции потребители стали получать информацию по истории, медицине, экономике, социальным отношениям, туристическому бизнесу, национальным культурам. Таким образом происходило расширение содержания рекламных посланий и одновременное увеличение сферы человеческого познания. Подобное явление обусловило вывод ряда современных авторов, что в будущем рекламное производство будет оказывать самое большое влияние на окружающий мир, что реклама есть саморазвивающееся явление.

Изучая новые аспекты в развитии рекламной деятельности, исследователи подчёркивают новые функции и качества рекламных обращений, процесс их возникновения продолжится и в будущем. Сегодня рекламное дело рассматривается как важнейший институт воспитания и социализации личности, многие эксперты считают, что оно оказалось наиболее оснащённым в технологическом плане по сравнению с другими акторами культуры. Вследствие этого И. А. Ларионов высказал предположение, что современная реклама и общество потребления явили новый антропологический тип, который можно назвать «человеком рекламным» [5, с. 3, 9, 16].

Подобная активная эволюция индустрии рекламы определяет и потребность в изменении содержания образовательной деятельности тех организаций высшего образования, которые осуществляют профессиональную подготовку рекламистов. Модернизация обучения будущих специалистов в сфере рекламы обусловлена рядом причин. Полагаем, что самой важной из них выступает включение рекламы в процесс социализации, протекающий под определённым социально-педагогическим контролем, создающим условия для целенаправленного, систематического воздействия на человека как на субъект деятельности, личности и индивида [14, с. 42]. Обучая рекламистов, нельзя оставить без внимания психологический фактор рекламных обращений. В современном социуме они повседневно оказывают массированное влияние на абсолютное большинство населения. По мнению Э. Фромма: «Реклама апеллирует не к разуму, а к чувству; как любое гипнотическое внушение, она не старается воздействовать на свои объекты эмоционально, чтобы заставить их подчиниться интеллектуально. <…> Все эти методы в основе иррациональны, они не имеют ничего общего с качеством товаров, они усыпляют и убивают критические способности покупателя, как опиум или прямой гипноз» [13, с. 139].

В профессиональном обучении специалистов сегодня важное место занимает практико-ориентированное обучение. Мы считаем необходимым прибегнуть к опыту единства теории и практики в деятельности высшей школы и отразить в содержании профессиональной подготовки специалиста для сферы рекламы реалии современной жизнедеятельности государств. При таком подходе следует отметим особо преобладание в повседневной жизни современного городского жителя визуального восприятия. Визуальный аспект рекламной продукции предполагает целый спектр эмоциональных переживаний (как у адресата, так и у адресанта рекламы). По

этой причине необходимо включить в учебно-воспитательный процесс дополнительные знания из сферы гуманитарных наук с целью повысить профессиональную компетентность обучающихся. Для решения социально-педагогической проблемы углублённого изучения визуальной культуры в процессе обучения рекламистов особое значение приобретает использование медиаторов в рекламе. Научный подход к решению этой проблемы даёт возможность перенести потребителей рекламного продукта в «мир рекламы» по правилам культуры. В этом случае образованный рекламист из передатчика информации превращается в воспитателя.

Сегодня многие евразийские государства (по примеру КНР) стали ориентироваться на сохранение и приобщение к традиционным ценностям. Опора на традицию, по нашему мнению, должна стать важной составляющей содержания учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образования, в том числе и в работе высшей школы, включая и обучение специалиста в сфере рекламы. Поскольку работники индустрии рекламистам должны учитывать, что каждый этнос имеет собственные психические особенности, и рекламные послания обязательно следует создавать в соответствии с ними, то обучающихся следует учить умению подбирать соответствующие средства для правильного воздействия на евразийские этносы.

Особенностью современной рекламной продукции, как подчёркивают эксперты и рядовые потребители, является её пониженное художественное качество. В последние годы адресаты рекламных посланий всё чаще говорят о необходимости улучшения эстетического качества рекламы. Кое-кто считает, что о высоком художественном уровне рекламных произведений можно только мечтать, но нельзя отрицать, что способам его достижения необходимо обучать будущих рекламистов. Следует отметить, что с началом эволюции рекламных обращений потребитель рекламной продукции уже проявлял чувственное переживание, вызванное эстетически-выразительными рекламными образами. Так он приобретал определённый эстетический опыт, способствовавший развитию его личности. По этой причине мы обращаем особое внимание на включение эстетической составляющей в профессиональное образование рекламистов, развитие у них творческой составляющей.

Весь процесс обновления содержания образовательной деятельности по направлению «Реклама и связи с общественностью» мы рекомендуем начинать с актуализации такой учебной дисциплины, как «История рекламы» [4, с. 130-154]. Не секрет, что первые шаги по обучению специалистов в сфере рекламы делались с оглядкой на западные образцы, которые служили ориентиром и в сфере рекламной деятельности, и в организации профессиональной подготовки по данному направлению. Это стало причиной того, что многие рекламные продукты противоречили контексту национальных культур, что имело результатом снижение их эффективности. В текущих реалиях рекламная деятельность должна чутко реагировать на все изменения, происходящие в современном мире, не отказываясь при этом от исторического опыта развития рекламной деятельности в той или иной стране. Высококвалифицированный рекламист обязан тонко чувствовать динамику меняющихся человеческих потребностей, что и обусловливает предлагаемые нами нововведения.

В этой связи создалась ещё одна проблема. Особое место в рекламных обращениях отводится текстовым сообщениям. И здесь значимым недостатком специалиста становится недостаточное, мягко говоря, знание родного языка. Подражание или даже слепое копирование продуктов западной рекламы сказалось тем, что потребитель вынужден читать тексты, калькирующие иностранные рекламные послания, наблюдать не свойственную родному языку стилистику и графику рекламных продуктов. Часто имеет место примитивность и попловатость текстуальной составляющей такого продукта, встречаются и другие нарушения родной речи. Всё это неизбежно сказывается на качестве рекламной продукции и поддерживает её неэффективность, а порой обусловливает деструктивное воздействие её на потребителей.

Эксперты подчёркивают, что в современной действительности рекламодатели явственно проявляют нежелание тратить дополнительные средства на изучение особенностей предпочтений, долгосрочных интересов целевой аудитории. По мнению Л. А. Мясниковой, «Российский бизнес пока «не любит» платить за интеллектуальную составляющую рекламы, а плата только за её техническую составляющую и

места размещения приводит к самообману – неэффективной рекламе» [7, с. 59].

Рассматривая различные стороны рекламного производства и профессионального обучения специалистов в этой сфере, нельзя не высказать два актуальных соображения. Первое из них касается нормативно-правовой базы рекламного дела. Российское законодательство далеко не совершенно, в том числе и в сфере рекламного бизнеса. Законы и прочие нормативно-правовые акты и постановления, регламентирующие рекламную деятельность, не дают возможности в полной мере обеспечить потребителей рекламной продукцией высокого качества с точки зрения её ценностного содержания. Второе соображение соотносится с рекламной деятельностью на пространстве интернета. Объём рекламного продукта, размещаемого в мировой сети, постоянно растёт. Ряд экспертов считает, что такая направленность, безусловно, повышает эффективность рекламного предпринимательства и в России, и на евразийском пространстве в целом. Белорусские авторы считают возможным объяснить тенденции роста объёмов интернет-рекламы в Беларуси тем, что глобальная сеть в целом как инструмент для рекламы показывает хорошую эффективность, а в условиях нестабильности рынка служит лучшим выбором для проведения рекламной коммуникации, так как является одним из самых эффективных рекламных средств по соотношению затрат и результата [10]. В процессе обучения в высшей школе будущие рекламисты должны получить представление и овладеть определёнными умениями в этих областях своего профессионального труда.

Жизнь человека, общества, государства не стоит на месте. Темпы её развития, по мнению экспертов, всё ускоряются и ускоряются. Эволюция человеческой деятельности в XXI в. привела исследователей и практических работников к выводу о том, что рекламное производство в современном мире представляет собой сложное многоаспектное социальное явление. В различных исследованиях имеет место тезис о том, что рекламная продукция оказывает влияние почти на все сферы жизни общества: не только производственную; но и социальную; правовую, культурную, образовательную, нравственную, др. Вследствие этих причин в новых евразийских государствах стали уделять большое внимание разным аспектам эволюции рекламы. Профессиональная подготовка инновационных кадров в сфере рекламы для евразийского пространства должна учитывать появление различных направлений развития рекламной деятельности, необходимость повышения качества рекламной продукции, приращение спектра его видов и форм, потребность в актуализации профессиональной подготовки рекламистов, др. Казахстанские исследователи, к примеру, особо выделяют специфическую роль рекламы в становлении цивилизованного общества. Они пишут о воспитании у адресата рекламных обращений таких личностных качеств, как умение сделать сознательный выбор, воспитать в себе твёрдость не поддаваться на рекламные трюки и уловки, выбрать рациональное зерно из потока постоянно поступающей рекламной информации [2].

По мнению большинства исследователей, последние три десятилетия характеризуются тем, что рекламное дело превратилось в весьма успешно развивающийся вид предпринимательства. Многие исследователи подчёркивают, что рекламное производство значительно опережает многие другие сферы производственно-экономической жизни общества в самых разных государствах мира, в том числе и России, по темпам развития и качественным сдвигам. Переход в новый технологический и мирохозяйственный уклад оказал влияние и на рекламную деятельность, реклама стала отражением глобальных информационных процессов и приобрела новые черты. Рекламист должен противостоять пагубному воздействию глобализации, по этой причине от учёных требуется проведение эффективного научного анализа разнообразных новаций, затрагивающих сферу рекламного производства. Самое пристальное внимание следует обратить на необходимость сохранения национальной идентичности и национального самосознания евро-азиатских народов.

Влияние рекламной деятельности на человека и культуру в целом проявляется неоднозначно. Выделим, что в евразийской рекламистике деструктивную роль играет ориентация на западные образцы в индустрии рекламы. Рекламная деятельность там обусловлена моделями человека, разработанными в рамках «классической» ан-

тропологии и характерными преимущественно для европейской культуры. В западной рекламной продукции гедонизм и потребительство пропагандируются как смысл жизни современного человека. Таким образом, получают обоснование девиантное и трансгрессивное поведение жителей стран трансатлантического региона. В этих странах нарастают негативные процессы в культуре, проявляющиеся, прежде всего, деструкцией традиционных моральных норм. Исследователи характеризуют подобные явления как экспансию идеологии прагматизма и потребительства.

Представители различных отраслей научного знания, рассматривая многие аспекты жизни современного социума, неоднократно отмечали, что сегодня рекламная продукция всё сильнее воздействует на воспитание эстетических и этических норм в области культурных и социальных отношений людей. Называются различные кризисы глобализации, среди них выделим антропологический кризис. Следствием его предстаёт «сбой цивилизационной программы европейской культуры». Этот кризис затронул и новые независимые государства Евразии. Они, как и Россия, являют собой в определённой степени стандартизированные общества, где преобладают стереотипные представления и усреднённый образ жизни. Подчеркнём, что усреднение и в коллективе, и в обществе обычно происходит по нижнему, а отнюдь не высшему уровню. В связи с этим напомним мнение отечественного автора А. Веригина, который ещё в конце XIX в. подчёркивал: «Русский человек враг всяких кривляний, крика и наглости. Нам нужно дело серьёзное, умное и, прежде всего, душевное и симпатичное. Только такое дело найдёт у нас отзвук и разбудит нас» [1, с. 22].

Не составляет секрета, что после распада Советского Союза многие из бывших советских республик переориентировались на иноземные образцы, допустив в свою социокультурную жизнь почти безграничное проникновение т. н. ценностей западного общества: эгоизма, аморальности, материального достатка, полоролевого равенства, пр. На тридцать лет отказалась от собственных традиционных ценностей и Россия. Они перестали быть главным фактором формирования личности, развития социума, регуляции поведения человека в обществе. Только сейчас издан указ президента об их защите, поскольку серьёзнейшей угрозой самому существованию народа и государства стала утрата таких качеств личности, как высокий императив, служение Отечеству, ответственность, доброжелательность, скромность, уважение к старшим и др. Для современного россиянина, как и любого европейца, характерной стала индивидуальная гонка за успехом, утрата моральных устоев, материальная обеспеченность, ставшая самоцелью, образом жизни человека, лишённого своих корней, утратившего национальную и государственную идентичность.

Все эти причины обусловливают необходимость внесения серьёзных корректировок в содержание профессиональной подготовки рекламистов на основе принципа историзма и включения научного компонента в учебный труд обучающихся. Потребности современного социально-экономического пространства требуют в осуществлении образовательной деятельности обязательно учитывать исторический аспект [8, с. 15-43]. Это имеет судьбоносное значение и в профессиональном образовании рекламистов.

Реклама шла долгим и сложным эволюционным путём. Она зародилась ещё в Древнем мире, её роль в разные периоды в разных обществах постоянно менялась. Но всё время своего существования реклама сохраняла способность удовлетворять специфические потребности человека в общественных коммерческих отношениях. Сегодня рекламная продукция постоянно сопровождает человека, при этом незаметно воздействуя на него. Влияние рекламной продукции становится всё более эффективным и многоаспектным, по этой причине научное изучение рекламной деятельности требует применения трансдисциплинарного подхода. Сегодня рекламное дело занимает значимое место в жизни постиндустриального информационного общества. В разного рода изданиях всё большее распространение получает точка зрения, что отечественная реклама сегодня превращается в составную часть культуры, в которой «сфокусированы» её (культуры) фундаментальные ценности [14, с. 36].

Исследователи предлагают принять меры к предотвращению размещения незамысловатой, небрежно оформленной с текстовой и художественной точек зрения

информации при создании рекламных посланий, не допускать слепое заимствование зарубежных источников, обратиться к историческому опыту собственных этносов, чтобы потребителям не приходилось сталкиваться с малопонятными, но претендующие на оригинальность и особую, модернистскую эстетику рекламными посланиями. Рекламные продукты должно отличать высокое художественное качество. Мы считаем, что будущих рекламистов следует тщательно учить умению творить особый художественный образ для конкретного рекламного обращения. И в этом значительную помощь способно оказать традиционное искусство евро-азиатских народов.

Заключение

Внимательное исследование разных сторон рекламной деятельности показывает, что сегодня развитие национальной рекламы в новых евразийских государствах сталкивается с разного рода трудностями. Среди причин этого мы выделяем следующие: работающим рекламистам недостает знания истории повседневной жизни, привычек и психологии отечественного пользователя рекламной продукции, неизменно связанного с традиционной культурой. Многие эксперты (и потребители) заявляют о недостаточно глубокой подготовленности выпускников высшей школы к практической профессиональной деятельности в сфере рекламы. По этой причине значительная часть рекламного производства оказывается совершенно неэффективной, поскольку не соответствует критериям мировой практики и не корректна в отражении традиций собственного народа. Мы вновь подчёркиваем необходимость включения в содержание образовательной программы подготовки современного рекламиста курса «История мировой рекламы». По нашему мнению, так восполнится прерывание естественной преемственности опыта работы с рекламой в постсоветских государствах.

Преподаватели высшей школы, осуществляющие профессиональную подготовку рекламистов, должны основываться на убеждении, что каждый из обучающихся для работы в индустрии рекламы, создавая своё рекламное произведение, не просто осуществляет творческую самореализацию. Он воспроизводит специфическую культуру своей эпохи, присущее ей мировоззрение и художественный стиль, наследует историко-культурные достижения своего народа. Это положение должно стать основой профессиональной квалификации будущего специалиста в сфере производства и распространения рекламной продукции.

Литература

1. Веригин А. Русская реклама. СПб.: ред. газ. «Рус. труд», 1898.

2. Зарождение и становление рекламы в Республике Казахстан [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://vuzlit.com/215774/zarozhdenie_stanovlenie_reklamy_respublike_kazahstan?ysclid=lj8a7bwwvm329656300 (дата обращения: 15.09.2023)

3. Кошетарова Л. Н. Культурные смыслы рекламы: монография. Тюмень: РИЦ ТГАКИиСТ, 2012.

4. Ланина Е. Е. Профессиональное образование рекламистов в условиях евразийской интеграции // К 25-летию евразийской интеграции: коллективная монография. Том II. СПб.: Университет при МПА ЕврАзЭС, 2020. 292 с. (Серия «Евро-Азиатские исследования», ISSN 2713-2862). С. 130-154.

5. Ларионов И. А. Реклама как феномен культуры в глобализирующемся мире: философский анализ: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Астрахань, 2014.

6. Мышляева О. Б. Язык и выразительные средства рекламы моды в России конца XIX – начала XX вв.: автореф. к. филос. наук. М., 2002.

7. Мясникова Л. А. Ошибки и мифы российской рекламистики // Маркетинг в России и за рубежом. 2004. № 5 (43). С. 55-60.

8. Орлова Т. В., Ланина Е. Е. Краткий очерк истории рекламы как части профессиональной подготовки специалистов в области рекламной деятельности // Очерки рекламной деятельности в государствах Евразии: колл. монография. СПб.: Университет при МПА ЕврАзЭС, 2017.

9. Пидшморга Ю. В. Социокультурное воздействие рекламы на ценности современного российского общества: автореф. ... к. культурологии. Краснодар, 2009.

10. Рекламный рынок Беларуси: сегменты и тенденции [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/170474/1/LAP-14-SS-2-1.pdf (дата обращения 11.06.2023).

11. Рожков И. Я. Ридер по дисциплине «Бренд-технологии». М.: ВШЭ, 2010. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?=http (дата обращения 11.06.2023).

12.Спирина М. Ю., Гонашвили А. С. Научно-образовательный аспект евразийской интеграции: опыт Университета при МПА ЕврАзЭС // Развитие современной науки и инновации в системе образования: тенденции и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Кызылорда, Казахстан. 2023. С. 13-15.

13. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Пер. с англ. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004.

14. Чаган Н. Г. Социокультурные основания рекламы: теоретические и технологические аспекты: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

References

1. Verigin A. *Russkaya reklama* [Russian advertising]. SPb.: red. gaz. «Rus. trud», 1898. (In Russian).

2. *Zarozhdeniye i stanovleniye reklamy v Respublike Kazakhstan* [Origin and formation of advertising in the Republic of Kazakhstan]. [Electronic resource]. Mode of access: https://vuzlit.com/215774/zarozhdenie_stanovlenie_reklamy_respublike_kazahstan?ysclid=lj8a7bwwvm329656300. (accessed: 15.09.2023).

3. Koshetarova L. N. *Kul'turnyye smysly reklamy: monografiya* [Cultural meanings of advertising: monograph]. Tyumen': RITS TGAKIiST, 2012. (In Russian).

4. Lanina Ye. Ye. *Professional'noye obrazovaniye reklamistov v usloviyakh yevraziyskoy integratsii* [Professional education of advertisers in the conditions of Eurasian integration]. To the 25th anniversary of Eurasian integration: a collective monograph. Volume II. SPb.: Universitet pri MPA YevrAzES, 2020. Pp. 130-154. (In Russian).

5. Larionov I. A. *Reklama kak fenomen kul'tury v globaliziruyushchemsya mire: filosofskiy analiz: avtoref* [Advertising as a phenomenon of culture in a globalizing world: a philosophical analysis: author] dis. ... kand. filos. nauk. Astrakhan', 2014.

6. Myshlyayeva O. B*. YAzyk i vyrazitel'nyye sredstva reklamy mody v Rossii kontsa XIX – nachala XX vv.* [Language and expressive means of advertising fashion in Russia in the late XIX – early XX centuries: author. k. philos]: avtoref. k. filos. n. Moscow, 2002. (In Russian).

7. Myasnikova L. A. *Oshibki i mify rossiyskoy reklamistiki* [Mistakes and myths of Russian advertising]. Marketing in Russia and abroad. 2004. No. 5 (43). Pp. 55-60. (In Russian).

8. Orlova T. V., Lanina Ye. Ye. *Kratkiy ocherk istorii reklamy kak chasti professional'noy podgotovki spetsialistov v oblasti reklamnoy deyatel'nosti* [Brief essay on the history of advertising as part of the professional training of specialists in the field of advertising]. Essays on advertising activities in the states of Eurasia: call. monograph. SPb.: Universitet pri MPA YevrAzES, 2017. (In Russian).

9. Pidshmorga YU. V. *Sotsiokul'turnoye vozdeystviye reklamy na tsennosti sovremennogo rossiyskogo obshchestva: avtoref. ... k. kul'turologii* [Sociocultural impact of advertising on the values of modern Russian society: author. ... to. cultural studies]. Krasnodar, 2009. (In Russian).

10. *Reklamnyy rynok Belarusi: segmenty i tendentsii* [Advertising market of Belarus: segments and trends]. [Electronic resource]. Mode of access: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/170474/1/LAP-14-SS-2-1.pdf. (accessed: 11.06.2023)

11. Rozhkov I. YA. *Rider po distsipline «Brendtekhnologii»* [Reader in the discipline "Brand Technology"]. Moscow: VSHE, 2010. [Electronic resource]. Mode of access: https://docviewer.yandex.ru/?=http (accessed: 11.06.2023).

12. Spirina M. Y., Gonashvili A. S. *Nauchno-obrazovatel'nyy aspekt yevraziyskoy integratsii: opyt Universiteta pri MPA YevrAzES* [Scientific and educational aspect of Eurasian integration: the experience of the University under the IPA EurAsEC]. Development of modern science and innovation in the education system: trends and prospects. Materials of the international scientific-practical conference. Kyzylorda, Kazakhstan. 2023. Pp. 13-15. (In Russian).

13. Fromm E. *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya.* Per. s angl. [Escape from freedom. Man for himself / Per. from English] Moscow: OOO «Izd-vo AST», 2004. (In Russian).

14. Chagan N. G. *Sotsiokul'turnyye osnovaniya reklamy: teoreticheskiye i tekhnologicheskiye aspekty: avtoref. diss. ... d-ra ped. Nauk* [Sociocultural foundations of advertising: theoretical and technological aspects: author. diss. ... Dr. ped. Sciences.]. Moscow, 1998. (In Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Ланина Елена Евгеньевна, Первый проректор Университета при МПА ЕврАзЭС, кандидат философских наук, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nauka9iiel@univevrazes.website

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Elena E. Lanina, First Vice-Rector, University under the IPA EurAsEC, Ph. D. (Philosophy), Saint Petersburg, Russia; e-mail: nauka9iiel@univevrazes.website

Принята в печать 15.11.2023 г.

Received 15.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.013.78
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-31-39

Подходы к пониманию взросления: исторический обзор

©2023 **Русакова М. М.[1], Салманова Д. А.[2], Ткач С.[1], Короева В. А.[1]**
[1]Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m.rusakova@spbu.ru, s.tkach@spbu.ru, v.koroeva@spbu.ru
[2]Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является изложение трансформации представлений в общественных науках о взрослении как контекста педагогической деятельности. **Методы.** Основным методом выступает литературный обзор, некоторые тезисы проиллюстрированы результатами проведенного телефонного опроса. **Результаты.** В статье представлены основные теоретические подходы к пониманию возрастных границ человеческой жизни, выделены отражение идей этих подходов в общественном мнении. **Выводы.** Современные исследователи отходят от жестких возрастных норм и предзаданности возрастных расписаний, также отмечается сохранение общественных ожиданий, связанных со стандартом взрослости, то есть выделение взрослости как эталона, которому должны соответствовать представители всех возрастных групп. Становится заметным феномен инфантилизации как результат незавершенности каждого предшествующего жизненного этапа.

Ключевые слова: взросление, конструктивизм, темпоральные стратегии, инфантилизм, позднее взросление.

Формат цитирования: Русакова М. М., Салманова Д. А., Ткач С., Короева В. А. Подходы к пониманию взросления: исторический обзор // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 31-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-31-39

Approaches to Growing Up Understanding: Historical Review

©2023 **Maya M. Rusakova[1], Dzhamila A. Salmanova[2], Sergey Tkach[1], Veronika A. Koroeva[1]**
[1] St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia; e-mail: m.rusakova@spbu.ru, s.tkach@spbu.ru, v.koroeva@spbu.ru
[2] R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of this article is to present the transformation of ideas in the social sciences about growing up as a context of pedagogical activity. **Methods.** The main method is a literary review, some theses are illustrated by the results of a telephone survey. **Results.** The article presents the main theoretical approaches to understanding the age limits of human life, the ideas of these approaches are reflected in public opinion. **Conclusions.** Modern researchers are moving away from strict age norms and the predestination of age schedules, and the preservation of public expectations associated with the standard of adulthood is also noted, that is, the allocation of adulthood as a standard to which representatives of all age groups should

meet. The phenomenon of infantilization becomes noticeable as a result of the incompleteness of each previous life stage.

Keywords: growing up, constructivism, temporal strategies, infantilism, late adulthood.

For citation: Rusakova M. M., Salmanova Dz. A., Tkach S., Koroeva V. A. Approaches to Growing Up Understanding: Historical Review. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 31-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-31-39 (In Russian).

Введение

Педагогическая наука тесно переплетается в своих методологических и теоретических основаниях с другими общественными дисциплинами. Образование погружено в контекст психологического развития личности, социальных ожиданий от результатов обучения, правовых норм, регулирующих педагогический процесс и т. д. Особенно актуальным это оказывается в контексте все более широкого распространения социальной практики lifelong learning, когда образование не оканчивается получением диплома, а продолжается на протяжении всей жизни. Это ставит перед педагогическим сообществом задачу глубокого понимания своеобразия этапов человеческой жизни: как происходит конструирование категорий молодости, взрослости, старости и т. д. и какой за этим стоит исторический контекст. И, соответственно, адаптация под феномен lifelong learning, как важной части современных социально-педагогических процессов.

Методология и результаты исследования

Необходимость выбора и некого сознательного планирования жизненного пути – недавнее изобретение постиндустриального общества, лишенного гарантий и готовых решений. З. Бауман, рассуждая о современности, отмечает, что явные и заранее обозначенные перспективы жизни сменяются тотальной неопределенностью, твердые очертания будущего сменяются текучими формами. В индустриальном обществе, указывает философ, жизненный путь казался определённым и гарантированным: за школьным образованием следовало профессиональное, за ним найм и пенсия. В текучей современности выбор оказывается значительно шире, но вместе с выбором растут риски и исчезают готовые ответы [1]. Исследование проведено в рамках НИР «Комплексное исследование факторов и механизмов политической и социально-экономической устойчивости в условиях перехода к цифровому обществу». Исследование касалось темы возраста и восприятия возрастных границ населением Российской Федерации. В качестве метода сбора данных в исследовании использовался телефонный опрос. Выборка квотная, репрезентативная по полу и возрасту. Распределение по полу приблизительно равно: 46,1% – женщины; 53,9% – мужчины. Объем выборки – 2500 респондентов. Опрашивались жители регионов Российской Федерации старше от 18 до 82 лет. Средний возраст участников исследования – 46,17 лет. Человек сталкивается с экзистенциальной проблемой построения жизненного пути. Ему приходится выделять для себя траектории, по которым он будет двигаться и самостоятельно принимать решение о том, какая из траекторий будет важнее, а какими, наоборот, нужно пренебречь.

Нужно ли получать образование, и каким оно должно быть? Будет это университет или онлайн-курсы? Нужна ли постоянная работа с официальным трудоустройством или стоит уйти во фриланс? Эти вопросы могут быть сведены к одному: как конструируется представление о взрослости в обществе, которое посредством социализации усваивается человеком с детства. Приведенный далее обзор исследований и теоретических трудов посвящен категории возраста как таковой и конструированию возраста, в частности. Отдельные аспекты темы проиллюстрированы результатами проведенного эмпирического исследования.

Возраст в общественных науках рассматривается как одно из оснований социальной стратификации, пересекающееся с другими маркерами деления, такими как пол, раса, материальное положение (социальный класс) [2]. Традиционно стратификация общества строилась на трех взаимосвязанных основаниях: принадлежность к классу (экономическая переменная), стиль жизни, статус (социальная оценка и престиж). В статье отечественного социолога М. М. Соколова возраст рассматривается в качестве важной для российского общества стратификационной переменной. По мнению автора, именно возраст, а не образова-

ние, специфика занятости или доход, определяют стиль жизни, выраженный через модели поведения в культурной, досуговой сфере и пр. Кроме того, возраст во многом определяет занятость и доход [3]. Тем не менее, анализ литературы отражает проблему слабой теоретизации возраста в социологии.

Социальные исследования при рассмотрении возрастных групп оперируют либо возрастом как числовым значением, основанным на календарном возрасте, либо менее четко определяемыми понятиями периодов жизни: детство, юность, средний возраст и др. Числовые значения привлекают исследователей своей кажущейся точностью и однозначностью, однако становятся причиной сложностей при попытке придать заданным числовым границам какое-либо социальное значение и содержание, которое возрастные группы могут иметь для анализа и понимания социальной жизни. В связи с этим основной проблемой теоретизирования возраста является сложность небиологического определения возраста. Классические теории социологии не уделяли внимания вопросам возраста, игнорируя возрастные различия. Субъект в теориях обобщен, типичен и может быть приравнен к другому субъекту [4]. Социальные исследователи видят особую важность в проведении черты между биологической основой возраста и социальным значением возраста. При рассмотрении возраста с позиции его социального значения возраст человека понимается как нелинейная, недискретная, индивидуально вариативная характеристика [5].

Возрастные группы, несмотря на некоторую размытость оснований для их выделения и различения, дают исследователям больше возможностей для научного анализа, так как оказываются более гибкими для рассмотрения социальной жизни. К границам возрастных групп нельзя относиться как к строго заданным и имеющим постоянное неизменное значение, границы между группами могут изменяться и пересматриваться в зависимости от конкретных социальных, экономических, политических контекстов. Таким образом, возрастные границы групп позволяют изучать механизмы включение и исключение людей в сферы общественной жизни и конкретные социальные процессы при переходе людей из одной возрастной группы в другую [6].

К аналогичной идее приходит и российский исследователь Г. Е. Зборовский, который в рамках своей работы вводит понятие возрастной общности для обозначения социальной общности, которая имеет определенные временные границы возрастного характера. Так перед исследователями встает специфичная задача определения нижних и верхних границ этих общностей [7].

Представление об этапах человеческой жизни, как о чем-то подвижном, неоднозначном и флюидном, возникает в общественных науках одновременно с конструкционистским методологическим поворотом. Детство, молодость, взрослость и старость в рамках конструкционистской парадигмы не предзаданны неизменно природой, а конструируются обществом.

В социальных науках сложилась концепция множественности форм времени, которые позволяют говорить о различных аспектах возраста: абсолютный/хронологический, биологический, социальный и психологический возраст. Абсолютный возраст измеряется в единицах измерения времени (годы, месяца, дни и т. д.) прожитых человеком до момента замера возраста. Другие, условные аспекты возраста, определяются с помощью соотнесения некоторой суммы параметров (биологических, социальных или психологических), которыми обладает индивид, со среднестатистическим значением этих параметров у людей с аналогичным хронологическим возрастом [8]. Ряд исследований фиксирует наличие у человека возраста отличного от хронологического, такой возраст получил название «личного» – характеристика возраста как синтеза того на сколько лет выглядит человек и на сколько лет он себя ощущает. Личный возраст был обнаружен при установлении того факта, что существует смещение, вызванное тем, что люди часто занижают свой хронологический возраст, когда у них запрашивают соответствующую информацию. Так или иначе каждый из возрастных конструктов связан с хронологическим возрастом [9].

В соответствии с идеями П. Бергера и Т. Лукмана идентификации человека с определенной возрастной когортой (типизации) предшествует хабитуализация [10]. Под хабитуализацией П. Бергер и Т. Лукман понимают достаточно частое повторение определенной практики, пока та не будет заучена и не начнет воспроизводиться

человеком без особых усилий. Такая практика, будучи хабитуализированной, станет специфичной для человека в зависимости от его социальной роли. Так, то, какие практики воспроизводит человек, показывает, как он может быть типизирован, то есть отнесен окружающими людьми к определенному типу [11]. В контексте возрастной тематики это означает, что, встретив человека, который занимается «взрослыми» практиками (ведет автомобиль, оплачивает коммунальные счета и др.), мы посчитаем его взрослым. То же справедливо и для подростков или детей.

Отсюда речь идет о различии в практиках, которые свойственны для людей определённой возрастной группы. Ввиду отсутствия явной привязки ряда практик к определенному возрасту, их распространение среди людей в другой возрастной когорте приводит и к диффузии возрастных рамок. Тем самым может возникать ситуация дисхроноза – рассогласования биологического, психологического и социального времени. В связи с этим исследователи предлагают рассматривать социализацию как форму выражения дисхроноза и анализировать точки перехода представителей возрастной общности от одного этапа социализации к другому [12].

Темпоральные противоречия могут быть преодолены с помощью различных стратегий, одни из которых принято называть традиционными, а другие инновационными. Выявление темпоральных стратегий происходит не на уровне человека, а на уровне групп, так как стратегии носят коллективный характер. Традиционные стратегии включают в себя привычные, устоявшиеся и одобряемые обществом модели поведения людей в определенном возрасте. Виды деятельности и модели темпорального поведения у людей-носителей традиционных стратегий ограничены возрастными стереотипами, культурными традициями. Инновационные стратегии включают новые способы преодоления дисхроноза. Носители инновационных стратегий реализуют инновационные для своей возрастной общности виды деятельности. Зачастую эти виды деятельности расходятся с имеющимися в обществе представлениями, культурными традициями о возрасте и социальных ролях, предписанных людям в том или ином возрасте.

С изменением темпоральных стратегий также связан феномен позднего взросления в развитых странах, которому посвящена работа исследователей А. А. Бочавер, А. В. Жилинской, К. Д. Хломова. Ряд практик и увлечений, которые ранее считались специфичными для подросткового возраста, оказываются популярными среди людей, которые могли бы быть отнесены ко взрослым. Авторы отмечают ряд системных предпосылок к такому поведению. Высокая неопределённость будущего и отсутствие явно сформированной культуры обсуждения планов на будущее подталкивает молодых людей к откладыванию значимых жизненных решений, которые, как правило, связывают с выходом из периода детства: выбор профессии, получение профессионального образования, создание семьи и др. Концентрация на настоящем, отмечают авторы, способствует сохранению и поддержанию практик, приобретенных в подростковом возрасте: интереса к компьютерным играм, «подростковой» литературе и т. д. [14].

Об этом же явлении рассуждает и С. Ю. Митрофанова в своей статье. Исследовательница отмечает, что явление позднего взросление связано с потребностью сохранения комфортного и безопасного пространства детства во взрослом возрасте [15].

Отдельно важно отметить практики получения образования и трансформации их связи с взрослением в современном обществе.

Как отмечает М. М. Соколов, исторически университеты не были связаны с получением профессионального образования. Средневековый университет выбирал в качестве основных неутилитарные и максимально оторванные от повседневной действительности дисциплины: конная езда, мертвые языки, философия, древняя литература. Университеты оказываются связанными с профессиональной деятельностью только после технологической индустриальной революции, когда возникает потребность в массовом длительном обучении специалистов промышленных специальностей (инженеров, архитекторов, проектировщиков и др.) [16].

В это же время, как показывает мексиканский социолог И. Иллич, университеты стараются распространить свое влияние за пределы промышленных специальностей,

сформировав в обществе тесное представление о высшем образовании и профессиональном успехе. Более того, доказывает И. Иллич, университеты продвинулись в риторике дальше, формируя у общества представления, что без университетской степени заниматься профессиональной деятельностью вовсе невозможно, и только в университетах хранятся знания, необходимые для журналистики, медицины, экономики и других областей [17]. В заключении в своей монографии социолог прогнозирует постепенную эрозию авторитета университетов в пользу более децентрализованных и менее формальных систем образования.

Действительно, сегодня мы можем наблюдать, что, как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях всё больше внимания уделяется широкому развитию рынка онлайн-образования, несвязанному с традиционными образовательными институтами. Необходимые компетенции и навыки могут быть приобретены теперь на онлайн-курсах, в рамках образовательных семинаров, интенсивов и посредством других форматов. Так, Al-Rikabi Y. K., Montazer G. A., Bojović Ž., Bojović P. D. отмечают в своих работах, что значительную роль в трансформации рынка образовательных услуг сыграло развитие дистанционного образования, наблюдавшееся в период пандемии Covid-19.

Здесь важно выделить два явления, способствовавших такому ходу вещей. С одной стороны, речь идет о росте аудитории онлайн-платформ, которые оказались мобильнее и восприимчивее к изменениям, чем университеты, как показывают исследователи [18, 19]. С другой стороны, большое число университетов разместило свои курсы в открытом доступе, обнажив тем самым, что качество лекций и учебного материала не отличается в значительной мере от доступного в свободном обращении ранее. Другими словами, как показали в своей работе Nunez J. L. M., Caro E. T. и др. еще в 2015 году, университетские материалы даже самых престижных университетов утратили свою сакральность, продемонстрировав, что в лекциях и материалах нет ничего экстраординарного, что нельзя было бы получить из других открытых источников [20].

Очевидно, что эта тенденция только усилилась с распространением онлайн-образования в период пандемии. В контексте обсуждаемой темы это означает, что факт получения высшего образования перестает быть одной из строго ассоциируемых с обретением статуса взрослости. Об этом свидетельствуют и данные статистики: все больше подростков в России предпочитают среднее профессиональное образование высшему, либо вовсе отказываются от формальных образовательных траекторий. Так, доля выбравших среднее профессиональное образование в 2014 году составила около 40%, а в 2021 году – около 55% [21].

О роли практик в идентификации возрастной категории человека свидетельствуют и данные проведенного исследования. Традиционное разграничение на молодежь, которая занята преимущественно образованием, и взрослых, занятых преимущественно работой, подвергается сомнению. Большая часть респондентов в возрасте от 18 до 25 лет отметили, что их основной формой занятости является работа (4,6% от всех участников опроса). Доля молодежи, которая совмещает учебу и образование более чем в два раза меньше (2,2% от всех участников опроса). Одновременно с этим, однако, идея деления людей на взрослых и детей на основании того, получают ли они образование или нет, всё еще сохранятся, как минимум, в интернализированном виде – при самоидентификации. Так, респонденты всех возрастов, которые называли своим основным занятием работу и учебу – 9% от общего числа респондентов – причисляли себя к молодежи, обратного мнения придерживались всего 1,8% от общего числа респондентов. Еще более заметной оказывается разница для тех респондентов, кто назвал своей основной деятельностью учебу: 4,9% отнесли себя к молодежи и всего 0,3% от общего числа респондентов отнесли себя к другим возрастным группам.

Другими значимыми практиками для отнесения себя к той или иной возрастной группе стал факт наличия детей и совместного проживание с супругой/супругом. Бездетные респонденты чаще причисляют себя к молодежи (% ответов «Да» составляет 44,9%, % ответов «Нет» – 13,4%). При этом важно отметить, что медианный воз-

раст рождения первого ребенка среди респондентов составил 23 года для женщин и 26 лет для мужчин. То же справедливо и для совместного проживания: участники исследования, проживающие совместно с супругом(-ой) чаще не склонны считать себя частью группы молодежи (54,5% от общей доли респондентов-молодежи), – статус супруги/супруга оказывается более значимым для идентификации себя, нежели фактический возраст.

Другим подходом в рамках конструкционистской парадигмы является теория дисциплины, разработанная М. Фуко.

В теории М. Фуко взрослые люди представляют собой дисциплинированных людей, а процесс взросления является процессом усвоения дисциплинарных норм.

При этом углубление в дисциплинарные нормы является, согласно М. Фуко, процессом индивидуализации человека и индивидуализации его роли в системе общественного разделения труда. Так, например, служащие в банке должны соблюдать определённые дисциплинарные нормы, какие не должны соблюдаться сотрудниками медицинских учреждений: хранить в тайне состояние финансовых дел своих клиентов, заполнять финансовую отчётность и т. д. Полное освоение дисциплинарной нормы будет означать для человека окончание его интеграции во взрослую жизнь системы разделения труда [22].

Говоря об общественном мнении в плоскости применения категории дисциплины к пониманию взрослости, как правило, респонденты отмечают специфичные качества, которые описывают дисциплинированность, как сущностно присущую взрослым людям. В частности, в работах А. Реана отмечается, что в числе ключевых качеств взрослого человека принято понимать «ответственность, терпимость» [23].

Роль таких качеств как ответственность и терпимость отметили также и респонденты проведенного исследования, называя эти качества как значимые характеристики для отнесения людей к группе «взрослые» в открытых вопросах. Наиболее часто упоминаемым респондентами качеством была ответственность. Причем ответственность трактовалась респондентами в двух разрезах: некоторые из них отмечали, что взрослый человек – тот, кто способен нести ответственность за себя, другие, – что основным критерием взрослости является способность нести ответственность за других людей (детей, родственников, подчиненных и пр.).

Вариацией теории дисциплины является теория социально конструируемой психологической нормы, возникшая в среде антипсихиатрического движения. Э. Гофман в своей работе «Тотальные институты» приводит трактовку взрослости, как способности достаточно долго и стабильно изображать такой образ, который бы понимался окружающими как психически здоровый. Дети же, согласно Э. Гофману, отличаются тем, что могут безнаказанно в любой момент прервать демонстрацию психической нормы: начать дурачиться, баловаться, играть и т. д. Такое поведение от взрослого будет расценено как психическое расстройство [24].

Философски противоположное представление о взрослости дают правовые теории взрослости, которые, наоборот, связывают взрослость с ростом степеней свободы и способности приобретать свободу. В частности, это можно проиллюстрировать на примере территориальной мобильности человека, как реализованной свободе перемещения. Существует устойчивый фольклорный сюжет об уходе из родного дома, который часто символически связывают со взрослением. Это упоминается, например, в классической работе Р. Барта «Мифологии» [25]. Однако в современной действительности этот сюжет обретает новые воплощения. В частности, можно упомянуть практику, в которой семьи отправляют своих детей для получения статуса беженца в условиях, когда не могут все вместе покинуть зону гуманитарной катастрофы или военных действий. Как показано в работе Samara M., El Asam A. и др., детям приходится в такой ситуации сталкиваться со всеми трудностями, какие обычно связывают с периодом детско-родительской сепарации: бытовые проблемы, поиск жилья, обеспечение себе средств для существования и т. д. Однако в этой ситуации дети также сталкиваются с дополнительными рисками, связанными с торговлей людьми, о чем также упоминает авторы в своей статье [26].

Выводы

Резюмируя, можно выделить ряд тенденций, которые отмечаются современными исследователями в отношении возраста, как категории общественных наук:

1. Отход от жестких возрастных норм и предзаданности возрастных расписаний;

2. Сохранение общественных ожиданий, связанных со стандартом взрослости, то есть выделение взрослости как эталона, которому должны соответствовать представители всех возрастных групп;

3. Инфантилизация как результат незавершенности каждого предшествующего жизненного этапа. Под инфантилизацией понимается субъективная оценка ненаступления взрослости в установленные легитимно сроки.

Эти выводы позволяют сформулировать точки приложения внимания при конструировании педагогических методик в контексте парадигмы lifelong learning, которые как мы считаем, очевидно, должны быть связаны с учетом трансформации образовательных потребностей, выявленных в рамках авторского исследования.

Литература

1. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер. 2008. 240 с.

2. Burgess R. G. Key Variables in Social Investigation, London: Routledge and Kegan Paul, 1986. 276 p.

3. Соколов М. М. Поколения вместо классов? Возраст и потребительская революция в России // Социология власти. 2019. Т. 31. № 1. С. 71-91.

4. Смолькин А. А. Социология возраста и границы социального конструирования // Социология власти. 2019. Т. 31. № 1. С. 8-13.

5. Sherrard M., Cosbey J. R., Hummel R. L. Dying to Be Old: A Sociological Analysis of Old Age as Cause of Death. Journal of Aging and Identity, 2001. Vol. 6. No. 3. Pp. 165-179.

6. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время социальной общности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет (Екатеринбург), 2017. С. 347.

7. Бесчасная А. А. Проблема возрастной периодизации в социологии детства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. С. 151-157.

8. Kastenbaum R., Derbin V., Sabatini P., Arrt S. "The ages of me": Toward personal and interpersonal definitions of functional aging // Aging and Human Development, 1972. No. 3 (2). Pp. 197-211.

9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич; Моск. филос. фонд. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. 323 с.

10. Бергер П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / Пер. с англ. под ред. Г. С. Батыгина. М.: Аспект Пресс, 1996. 168 с.

11. Кац С. Что такое исследования возраста? // Социология власти. Т. 28. № 1. 2016. С. 252-259.

12. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 31-38.

13. Kestenbaum G. I., Weinstein L. Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use // Journal of the American academy of child psychiatry. 1985. Vol. 24. No. 3. Pp. 329-333.

14. Митрофанова С. Ю. Точки отсчета и конструкты «Взрослости» в представлениях детей о своей будущей жизни // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение», 2015. Т. 7. № 150. С. 131-138.

15. Соколов М. М., Губа К. С. и др. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 832 с.

16. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = Deschooling Society (1971). М.: Просвещение, 2006. 160 с.

17. Al-Rikabi Y. K., Montazer G. A. Distance Learning: Education Giving Chances and Crises through Modern E-Globalization. 2022 8th International Conference on Web Research, ICWR 2022. Pp. 107-114.

18. Bojović Ž., Bojović P. D., Vujošević D., Šuh J. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. Computer Applications in Engineering Education, 2020. Vol. 28. No. 6. Pp. 1467-1489.

19. Nunez J. L. M., Caro E. T., Lopez J. S., Garcia P. M. Education quality enhancement through open education adaptation. Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE. 2015, art. No. 7044500.

20. Колледж вместо вуза: почему выпускники выбирают среднее образование? [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://mir24.tv/news/16470987/kolledzh-vmesto-vuza-pochemu-vypuskniki-vybirayut-srednee-obrazovanie (дата обращения: 21.04.23)

21. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. 416 с.

22. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: [Текст]. СПб.: Питер, 2007. 480 с.

23. Гофман Э. Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений. Пер. с англ. А. С. Салина. Под ред. А. М. Корбута. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.

24. Барт Р. Мифологии / пер., вступ. ст. и коммент. С. Н. Зенкина. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312 с.

25. Samara M., El Asam A., Khadaroo A., Hammuda S. Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying // British Journal of Educational Psychology, 2020. Vol. 90. No. 2. Pp. 301-329.

26. Ласлетт П., Уолл Р. Домашнее хозяйство и семья в прошедшем времени. Лондон: Издательство Кембриджского университета. 1972. С. 125-58.

References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Fluid modernity]. SPb.: Piter, 2008. 240 p. (In Russian).

2. Burgess R. G. Key Variables in Social Investigation. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. 276 pp.

3. Sokolov M. M. *Pokoleniya vmesto klassov? Vozrast i potrebitel'skaya revolyuciya v Rossii* [Generations instead of classes? Age and the Consumer Revolution in Russia]. Sociology of Power. 2019. Vol. 31. No. 1. Pp. 71-91. (In Russian)

4. Smol'kin A. A. *Sociologiya vozrasta i granicy social'nogo konstruirovaniya* [Sociology of age and the boundaries of social construction]. The sociology of power. 2019. Vol. 31. No. 1. Pp. 8-13. (In Russian)

5. Sherrard M., Cosbey J. R., Hummel R. L. Dying to Be Old: A Sociological Analysis of Old Age as Cause of Death. Journal of Aging and Identity, 2001. Vol. 6. No. 3. Pp. 165-179.

6. Ambarova P. A., Zborovskij G. E. *Vremya social'noj obshchnosti: monografiya* [The Time of social community: a monograph]. Ekaterinburg: Humanities University. 2017. 347 p. (In Russian)

7. Beschasnaya A. A. *Problema vozrastnoj periodizacii v sociologii detstva* [The problem of age periodization in the sociology of childhood]. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. 2007. Pp. 151-157. (In Russian)

8. Kastenbaum R., Derbin V., Sabatini P., Arrt S. "The ages of me": Toward personal and interpersonal definitions of functional aging. Aging and Human Development, 1972. No. 3(2). Pp. 197-211.

9. Berger P., Lukman T. *Social'noe konstruirovanie real'nosti: Traktat po sociologii znaniya* [Social construction of reality: Treatise on the sociology of knowledge]. Transl. from English E. Rutkevich; Moscow Philosopher fund. Moscow: Academia-Centr; Medium, 1995. 323 p. (In Russian)

10. Berger P. *Priglashenie v sociologiyu: gumanisticheskaya perspektiva* [Invitation to sociology: a humanistic perspective]. Transl. from English edited by G. S. Batygina. Moscow: Aspekt Press, 1996. 168 p. (In Russian)

11. Kac S. *CHto takoe issledovaniya vozrasta?* [What are age studies?]. Sociology of power. Vol. 28. No. 1. 2016. Pp. 252-259. (In Russian)

12. Bochaver A. A., ZHilinskaya A. V., Hlomov K. D. *Perspektivy sovremennyh podrostkov v kontekste zhiznennoj traektorii* [Prospects of modern adolescents in the context of life trajectory]. Modern foreign psychology. 2016. Vol. 5. No. 2. Pp. 31-38. (In Russian)

13. Kestenbaum G. I., Weinstein L. Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use. Journal of the American academy of child psychiatry. 1985. Vol. 24. No. 3. Pp. 329-333.

14. Mitrofanova S. YU. *Tochki otscheta i konstrukty «Vzroslosti» v predstavleniyah detej o svoej budushchej zhizni* [Reference points and constructs of "Adulthood" in children's ideas about their future life]. Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Philosophy. Sociology. Art history". 2015. Vol. 7. No. 150. Pp. 131-138. (In Russian)

15. Sokolov M. M., Guba K. S. et al. *Kak stanovyatsya professorami: akademicheskie kar'ery, rynki i vlast' v pyati stranah* [How to become a professor: academic careers, markets and power in five countries]. Moscow: New Literary Review. 2015. 832 p. (In Russian)

16. Illich I. *Osvobozhdenie ot shkol. Proporcional'nost' i sovremennyj mir = Deschooling Society (1971)* [Exemption from schools. Proportionality and the Modern World = Deschooling Society (1971)]. Moscow: Enlightenment, 2006. 160 p. (In Russian)

17. Al-Rikabi Y. K., Montazer G. A. Distance Learning: Education Giving Chances and Crises through Modern E-Globalization. 2022 8th International Conference on Web Research, ICWR 2022. Pp. 107-114.

18. Bojović Ž., Bojović P. D., Vujošević D., Šuh J. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. Computer Applications in Engineering Education, 2020. Vol. 28. No. 6. Pp. 1467-1489.

19. Nunez J. L. M., Caro E. T., Lopez J. S., Garcia P. M. Education quality enhancement through

open education adaptation. Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE. 2015, art. No. 7044500.

20. *Kolledzh vmesto vuza: pochemu vypuskniki vybirayut srednee obrazovanie?* [College instead of university: why do graduates choose secondary education?]. [Electronic resource]. Mode of access: https://mir24.tv/news/16470987/kolledzh-vmesto-vuza-pochemu-vypuskniki-vybirayut-srednee-obrazovanie (accessed: 21.04.23)

21. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my* [Supervise and punish. The Birth of Prison]. Transl. from fr. V. Naumov, ed. I. Borisova. Moscow: Ad Marginem, 1999. 416 p. (In Russian)

22. Rean A. A. *Social'naya pedagogicheskaya psihologiya: [Tekst]* [Social educational psychology: [Text]. SPb.: Piter, 2007. 480 p. (In Russian)

23. Gofman E. *Total'nye instituty: ocherki o social'noj situacii psihicheski bol'nyh pacientov i prochih postoyal'cev zakrytyh uchrezhdenij* [Total institutions: essays on the social situation of mentally ill patients and other residents of closed institutions]. Per. from English A. S. Salina. Ed. A. M. Korbut. Moscow: Elementary Forms, 2019. 464 p. (In Russian)

24. Bart R. *Mifologii* [Mythologies] transl., intro. Art. and comment. S. N. Zenkina. Moscow: Publishing house named after. Sa-bashnikov, 1996. 312 p. (In Russian)

25. Samara M., El Asam A., Khadaroo A., Hammuda S. Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. British Journal of Educational Psychology, 2020. Vol. 90. No. 2. Pp. 301-329.

26.P. Laslett, R. Wall (eds). *Domashnee khozyajstvo i sem'ya v proshedshem vremeni* [Household and Family in Past Time]. London: Cambridge University Press. 1972. Pp. 125-58. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Русакова Майя Михайловна, директор центра прикладной социологии, Санкт-Петербургский государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m.rusakova@spbu.ru

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова (ДГПУ им. Р. Гамзатова), Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru.

Ткач Сергей, программист, Ресурсный центр «Центр прикладной социологии» Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: s.tkach@spbu.ru

Короева Вероника Алановна, специалист, Ресурсный центр «Центр прикладной социологии» Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: v.koroeva@spbu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Maya M. Rusakova, Director of the Center for Applied Sociology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: m.rusakova@spbu.ru

Dzhamila A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (R. Gamzatov DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Sergey Tkach, programmer, Center for Applied Sociology Resource Center, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: s.tkach@spbu.ru

Veronika A. Koroeva, Specialist, Center for Applied Sociology Resource Center, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: v.koroeva@spbu.ru

Принята в печать 15.11.2023 г.

Received 15.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.013.78
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-40-46

Трудовая деятельность и трансформационные события как ориентиры методик lifelong learning

©2023 Салманова Д. А. [1], Ткач С. [2], Короева В. А. [2], Санадзе Я. Д. [2]
[1]Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru
[2] Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: s.tkach@spbu.ru, v.koroeva@spbu.ru, y.sanadze@spbu.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данной статьи заключается в раскрытии в историческом контексте представлений о трудовой занятости и трансформационных событиях как условия реализации lifelong learning программ. **Методы.** Главным методом является литературный обзор, отдельные результаты сопровождаются данными телефонного опроса. **Результаты.** В статье представлены основные исторические изменения представлений о трудовой занятости и трансформационных событиях в жизни человека. **Выводы.** Конструирование представлений о трансформационных событиях происходит на основании социальных, психологических и биологических характеристик, а не через строго заданные общественные стереотипы о таких событиях. Трудовая занятость в современном мире претерпевает стремительные трансформации, что обусловлено ее исторической флюидностью. Всё это требует гибкости от педагогов в реализации lifelong learning программ.

Ключевые слова: взросление, теория ритуала, lifelong learning, трудовая занятость, трансформационные события.

Формат цитирования: Салманова Д. А., Ткач С., Короева В. А., Санадзе Я. Д. Трудовая деятельность и трансформационные события, как ориентиры методик lifelong learning // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 40-46. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-40-46

Labor Activity and Transformational Events as Guidelines for Lifelong Learning Methods

©2023 Dzhamila A. Salmanova [1], Sergey Tkach [2], Veronika A. Koroeva [2], Yakov D. Sanadze [2]
[1] R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru
[2] St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: s.tkach@spbu.ru, v.koroeva@spbu.ru, y.sanadze@spbu.ru

ABSTRACT. The **aim** of this article is to reveal in the historical context ideas about employment and transformational events as a condition for the implementation of lifelong learning programs. **Methods**. The main method is a literature review, individual results are accompanied by data from a telephone survey. **Results**. The article presents the main historical changes in ideas about employment and transformational events in human life. **Conclusions**. The construction of ideas about transformational events occurs on the basis of social, psychological and biological characteristics, and not through strictly defined social stereotypes about

such events. Employment in the modern world is undergoing rapid transformations, which is due to its historical fluidity. All this requires flexibility from teachers in implementing lifelong learning programs.

Keywords: growing up, ritual theory, lifelong learning, employment, transformational events.

For citation: Salmanova Dz. A. Tkach S., Koroeva V. A., Sanadze Y. D. Labor Activity and Transformational Events as Guidelines for Lifelong Learning Methods. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 40-46. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-40-46 (in Russian)

Введение

Образовательная концепция lifelong learning подразумевает, что обучение человека не заканчивается с получением диплома, а продолжается на протяжении всей жизни. Это позволяет решить ряд актуальных проблем, связанных с ускорением трансформаций запросов работодателей к компетенциям на рынке труда. Соискатель постоянно совершенствует свой профессиональный уровень, становясь мобильнее перед технологическими и профессиональными изменениями. Однако распространение такой практики рождает перед педагогами новые вызовы. Эффективная имплементация образовательных программ в возрасте, который долгие годы понимался исключительно, как возраст профессиональной реализации человека или даже возраст пенсионного отдыха, возможна только при понимании исторического контекста жизненной периодизации. Представления людей о доминирующей активности (игра, учеба, работа и т. д.) сформированы социализацией как процессом усвоения социальных норм. Такие нормы, в свою очередь, являются результатом исторических изменений и несут в себе коннотации бремени традиции. Отсюда можно выделить два актуальных аспекта, понимание которых видится необходимым для реализации lifelong learning программ: трудовая деятельность человека в ее соотнесении категорией взрослости, а также роль трансформационных событий в периодизации человеческой жизни.

Цель данной статьи заключается в раскрытии в историческом контексте представлений о трудовой занятости и трансформационных событиях как условия реализации lifelong learning программ. Методы: главным методом является литературный обзор, отдельные результаты сопровождаются данными телефонного опроса.

Методология и результаты исследования

Педагогика, обладая гуманитарной миссией, ориентирована на человеческий запрос в знании. Этот запрос может быть продиктован требованиями труда или общественным представлением об активной старости. Говоря о lifelong learning, такой запрос оказывается сплетённым со специфичными ролевыми моделями взрослости, зрелости, старости, а также с общественным представлением о значимости и форме трудовой деятельности. Отсюда видятся закономерными две задачи настоящей статьи: выделить исторические изменения общественных представлений о периодизации жизненного пути, как череды значимых событий; проанализировать современные общественные представления в этой тематике. Так, в качестве релевантных методов был выбран анализ литературы и телефонный опрос. Выборка телефонного опроса квотная, репрезентативная по полу и возрасту. Распределение по полу приблизительно равно: 46,1% – женщины; 53,9% – мужчины. Объем выборки – 2500 респондентов. Опрашивались жители регионов Российской Федерации старше от 18 до 82 лет. Средний возраст участников исследования – 46,17 лет.

Значительное влияние на представления о понимании этапов жизни человека оказали теории социологии труда. Современные представления о взрослости неразрывно связаны с финансовым благополучием и стабильной трудовой занятостью. Однако, как показывает P. Laslett в своем эссе “The World We Have Lost”, такое положение дел сформировалось сравнительно недавно (Исследование проведено в рамках НИР «Комплексное исследование факторов и механизмов политической и социально-экономической устойчивости в условиях перехода к цифровому обществу») [1].

Непрерывная стабильная занятость возникает в период индустриальных революю-

ций среди новоформирующейся городской группы рабочих. Однако эта группа поначалу имела широкие возрастные рамки. Так, S. Brigden указывает, что детский труд на фабриках в период раннего индустриализма был скорее нормой, нежели исключением. С позиции современных представлений о взрослости эти дети-рабочие должны быть отнесены ко взрослым [2].

В период до индустриальных революций занятость носила менее регулярный характер и также была в меньшей степени ограничена в возрастных рамках. Как указывает S. M. Cooper, период регулярного интенсивного труда приходился на подростковый возраст и заканчивался с наступлением того возраста, какой мы бы назвали взрослым в наши дни. Взрослые люди часто делегировали свой труд молодому подмастерью, если речь шла о ремесленниках, либо чередовали активную работу с длительными периодами отдыха, если речь шла о крестьянах [3]. Причем такое распределение труда во многом организовывалось из патриархального строя общества, где патриарх – глава расширенной семьи – делегировал трудовые обязанности членам семьи, чаще женщинам и подросткам.

Интеллектуальный труд, как показано в работе Т. Веблена, вовсе не поддавался привычной классификации. Интеллектуальный труд не считался трудом как таковым, что позволяло обходить религиозные и социальные запреты на труд для определённых каст, сословий и в определенные даты (праздничные дни, дни воздержания и др.). В соответствии с этим занятие интеллектуальным трудом было доступно людям любого возраста из благородных сословий [4].

Первым основанием отождествления труда и взрослости является, как показывает С. Жижек, распространение ценностей либеральной идеологии, которая связывала личный успех с тяжелым трудом и личной ответственностью, противопоставляя им безделье и инфантильность, незрелость [5].

Вторым основанием является религиозная христианская этика, связывавшая труд и добродетель [6]. В христианской традиции дети преимущественно безгрешны – взросление же связано с грехом и требованием через добродетели этот грех искупить. Такая трактовка активно распространяется в среде протестантов, которые понимают труд и молитву как действия одной природы и одного порядка: и то, и другое ведет к искуплению. Здесь же можно привести классическую работу М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма», который начинает свое исследование с анализа текстов кальвинистских богословов. М. Вебер замечает, что в кальвинизме человеческая судьба понимается как fate – заранее предрешенная от начала и до конца, вплоть до судного дня. Соответственно, нет никакого смысла иступлять свои грехи, если то, спасется ли душа или нет, уже заведомо предначертано. Однако, как замечает М. Вебер, у кальвинистов есть возможность заглянуть в будущее и узнать, что им уготовлено: если в труде им сопутствует удача, значит их душа будет спасена. Если же удача не сопутствует, необходимо попробовать проверить снова.

Исследователи отмечают существенные изменения, происходящие в последние несколько лет: удлинение времени перехода молодежи от обучения к трудовой деятельности – этот процесс назван исследователями «медленные переходы». Они связаны как с удлинением периода обучения и подготовки молодежи после окончания университетов, так и с усложнением перехода молодежи после обучения к работе, построению карьеры, созданию семьи и т. д. Подобное замедление характерно для молодых людей из среднего класса, тогда как для их ровесников из менее обеспеченных семей, представителей рабочего класса, напротив, характерны быстрые переходы от обучения к труду. Схожие данные получены российскими исследователями С. Н. Майоровой-Щегловой и С. Ю. Митрофановой при изучении того, как события взросления зависят от особенностей исторической, семейной и личностной ситуации. О схожем изменении пишет также Пиквард при описании «зарождающейся взрослости» как состоянии, при котором связанные со взрослой жизнью переходы затягиваются или откладываются (в качестве таких переходов исследователь рассматривает вступление в брак, рождение детей, полную занятость, создание отдельного домохозяйства) [7].

Говоря о современном положении трудовой занятости, можно выделить несколько тенденций, с которыми приходится сталкиваться молодежи при планировании своей карьеры. Как отмечает R. Reeves, современная молодежь всё чаще сталкивается с недовольством своими карьерными успехами, утратой ориентиров и чувством беспокойства по поводу своего будущего [8]. D. B. Bryceson связывает это с трансформацией, с одной стороны, социальной политики государств, а, с другой стороны, с изменением устройства рынка и экономики. Исследователь отмечает, что в условиях глобализации компании всё чаще выбирают в качестве своих резиденций страны с наименьшими требованиями к социальным гарантиям для сотрудников, а в странах со строгим трудовым законодательством обращаются к формам гибридной и частичной занятости, не попадающим под действие этого законодательства. Всё это делает классическую трудовую занятость всё менее привлекательной в глазах молодежи [9]. Это же заставляет молодежь искать иные формы: стартапы, краудфандинг, монетизация свободно размещаемого контента и др. Такое изменение основных моделей занятости хорошо иллюстрируется в двух примерах.

Первый из них приводит Oddity Central в своем репортаже об индийской деревне Тулси штата Шаттирсгарх, в которой более сорока процентов населения, не видя перспектив в сельском хозяйстве, сфере услуг или промышленности, решили вести блог в интернете в качестве основного источника дохода. Причем в такую трудовую занятость вовлекается более молодежь [10].

Сходная ситуация складывается на Филиппинах, как отмечает France 24, где жители также не видят перспектив в национальной экономике и выбирают в качестве основного источника дохода продажу полученных в компьютерной игре артефактов [11]. Редакция новостных изданий и в первом, и во втором примере связывают такую трудовую деятельность с глубоким разочарованием жителей в традиционных сферах экономики и профессиональных перспективах, которые в них открываются.

Отдельно можно выделить социологическую теорию ритуала в понимании деления человеческой жизни на возрастные этапы. Она сформировалась самостоятельно и предшествовала эпохе конструкционистской парадигмы. В ней один этап человеческой жизни от другого отделен строго установленным ритуалом. Здесь, безусловно, можно привести в качестве примеров знаковые антропологические работы, посвященные обрядам инициации во взрослую жизнь или обрядам ухода в старость. Так, в классической работе М. Мид «Взросление на Самоа» описаны такие ритуалы инициации – вход во взрослую жизнь девочки-подростка, принятые в полинезийских племенах [12].

Другим примером может служить ритуал убасутэ (яп. 姥捨て), который заключался в самостоятельном покидании сообщества пожилым человеком и его уходом в горы либо отнесение его в горы родственниками. Этот ритуал означал наступление для человека окончательного этапа в его жизни. Люди, готовившиеся к убасутэ воспринимались сообществом как люди, вошедшие в этап человеческой жизни отличной от старости в той же мере, в какой старость отличила от взрослости, а взрослость от детства [13].

Последователи теории ритуала столкнулись с методологическими трудностями в исследованиях городских сообществ. Члены городских сообществ, как показывает в своей монографии C. Gore, отказываются от эксплицитных явно интерпретируемых следов, которые оставлял бы ритуал: множественных шрамов, рассеченных губ и т. д., что разрывает однозначную связь между ритуалом и социальной структурой [14]. Другими словами, люди не могут с первого взгляда понять, прошел человек ритуал взросления или нет, а потому не могут быть уверенными, обращаться ли к этому человеку как ко взрослому или ребенку. Но так как необходимость в существовании возрастной структуры остается, людям приходится ориентироваться на другие признаки взрослости, не связанные с ритуалами, и, соответственно, конструировать возрастную структуру, исходя из них. Среди оставшихся ритуальных признаков взрослости можно назвать ритуал вступления в брак. Его упоминают и респонденты в проведенном нами исследовании. Наибольший вклад в субъективное ощущение взрослости вносит получение профессионального образования: 91,6 % из тех, кто уже получил образование, считают себя взрослыми, тогда как только 60,3 % опрошенных, незавершивших профессиональное образование, высказались о том,

что считают себя взрослыми. Другими значимыми событиями приобретения статуса взрослого является время начала проживания с партнером, отдельного проживания от родителей, вступление в брак.

Также некоторые респонденты называли смерть родителей, гибель ребенка, развод родителей, рождение детей в качестве событий, которые приводят к переходу к этапу взрослости.

Отдельного упоминания заслуживают теории социальной психологии и теории становления личности. В рамках этих концепций идентификация людей с определённым возрастом происходит в соответствии с их когнитивными способностями. В контексте нашего текста важно отметить скорее влияние этих теорий на общественные представления о взрослости, нежели их содержательную часть. Например, теория личности Г. Айзенка нашла свое отражение в популяризации и институционализации тестов уровня интеллекта. В общественном понимании взрослость, детство и старость стали разграничиваться через способность ясно мыслить и поступать рационально, принимать здравые, адекватные решения. E. Benson в своей статье показывает, как тест уровня интеллекта Г. Айзенка со временем был имплементирован в ряд значимых институтов, связанных в общественных представлениях с маркерами возраста: тесты использовались для принятия на работу, в учебные заведения общего и высшего образования, а также для установления диагнозов старческой деменции [15]. В соответствии с общественными представлениями об интеллекте и его связи с возрастом формируются и конструируемые обществом идея особой взрослой рациональности, которой лишены дети. О способности рационально принимать решения, как о факторе определения взрослости упоминали и респонденты в рамках ответов на открытый вопрос о качествах, которые они считают присущими взрослым людям. Так, среди таких качеств респонденты отмечали мудрость, воспитанность, осознанность и рассудительность. Так или иначе эти качества могут быть соотнесены с идеей взрослой рациональности – способности здраво принимать решения так, как это принято в среде взрослых людей.

Выводы

Подводя некоторые итоги, можно заметить, что современное представление о взрослении оказывается многокомпонентным и неоднозначным, что требует от педагога гибкости в построении образовательных методик для различных возрастов. Педагогическая деятельность должна также ориентироваться на то, что нет более единых требований рынка труда к уровню образования, устойчивых многолетних профессиональных карьер.

Также можно сформулировать ряд выводов, подкреплённых данными эмпирического исследования:

1. Конструирование возрастных границ и этапов происходит на основании социальных, психологических и биологических характеристик, а не через хронологический возраст человека.

2. Переход от одного жизненного этапа сопряжен не с достижением хронологически заданной возрастной границы, а с жизненными событиями в индивидуальных биографиях людей. При этом наиболее значимыми событиями являются: появление детей, совместное проживание, изменение статуса занятости.

3. Зафиксированный возраст наступления переходных событий согласуется с возрастными предписаниями, зафиксированными в государственных программах и документах.

4. Опрошенные проводят хронологическую возрастную границу между группой молодежи и взрослыми, однако при отнесении себя к одной из групп причисляют себя как к молодежи, так и ко взрослым.

Литература

1. Brigden S. Youth and the English Reformation. Past & Present. 1982. Vol. 95. Pp. 37-38.

2. Cooper S. M. Service to Servitude? The Decline and Demise of Life-Cycle Service in England. History of Family. 2005. Vol. 10. Pp. 367-386.

3. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 194 с.

4. Жижек С. Возвышенный объект идеологии / Пер. с англ. В. Софронова. М.: Художественный журнал, 1999. 114 с.

5. Tawney R. H. Religion and the Rise of Capitalism. N. Y.: Routledge, 1924. 384 p.

6. Удалых Е. Ю. Материнство и детство в русской культуре // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия:

Философия. Социология. Право. 2011. № 8 (103). С. 266-271.

7. Jones G. (2009) Youth, Cambridge: Polity; Susan Pickard. Age Studies: A Sociological Examination of How We Age and Are Aged through the Life Course. London, ENG: Sage, 2016. 300 p.

8. Reeves R. Why Money Doesn't Buy Happiness. Observer Magazine, 2010. 48 p.

9. Bryceson D. B. (ed.) How Africa Works: Occupational Change, Identity and Morality, Rugby: Practical Action Publishing. 2010. 299 p.

10. YouTube Village – The Indian Village Where Almost Everyone Is a YouTuber. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.odditycentral.com/news/youtube-village-the-indian-village-where-almost-everyone-is-a-youtuber.html (accessed: 21.04.23)

11. 'Life-changing' or scam? Axie Infinity helps Philippines' poor earn. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.france24.com/en/live-news/20220215-life-changing-or-scam-axie-infinity-helps-philippines-poor-earn (Дата обращения: 21.04.23) (accessed: 21.04.23)

12. Мид М. Культура и мир детства / Сост. и предисл. И. С. Кона. М.: Наука, 1988. 431 с.

13. Hayashi Y. Elder abuse and family transformation. Family Violence in Japan: A Life Course Perspective, 2016. Pp. 123-151.

14. Gore C. Ritual, performance and media in urban contemporary shrine configurations in Benin City, Nigeria. Ritual, Performance, Media. 2003. Pp. 66-84.

15. Benson E. Intelligent intelligence testing Psychologists are broadening the concept of intelligence and how to test it. American Psychological association, 2003. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.apa.org/monitor/feb03/intelligent (accessed: 21.04.23)

References

1. Brigden S. Youth and the English Reformation. Past & Present. 1982. Vol. 95. Pp. 37-38.

2. Cooper S. M. Service to Servitude? The Decline and Demise of Life-Cycle Service in England. History of Family. 2005. Vol. 10. Pp. 367-386.

3. Veblen T. *Teoriya prazdnogo klassa* [The theory of the leisure class]. Moscow: Progress, 1984. 194 p. (In Russian)

4. ZHizhek S. *Vozvyshennyj ob"ekt ideologii* [Sublime object of ideology]. Transl. from English V. Sofronova. Moscow: Art magazine, 1999. 114 p. (In Russian)

5. Tawney R. H. Religion and the Rise of Capitalism. N. Y.: Routledge, 1924. 384 p.

6. Udalykh E. Yu. *Materinstvo i detstvo v russkoj kul'ture* [Motherhood and childhood in Russian culture]. Scientific bulletins of the Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right. 2011. No. 8 (103). Pp. 266-271. (In Russian)

7. Jones G. (2009) Youth, Cambridge: Polity; Susan Pickard. Age Studies: A Sociological Examination of How We Age and Are Aged through the Life Course. London, ENG: Sage, 2016. 300 p.

8. Reeves R., Why Money Doesn't Buy Happiness. Observer Magazine, 2010. 48 p.

9. Bryceson D. B. (ed.) How Africa Works: Occupational Change, Identity and Morality, Rugby: Practical Action Publishing. 2010. 299 p.

10. YouTube Village – The Indian Village Where Almost Everyone Is a YouTuber. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.odditycentral.com/news/youtube-village-the-indian-village-where-almost-everyone-is-a-youtuber.html (accessed: 21.04.23)

11. 'Life-changing' or scam? Axie Infinity helps Philippines' poor earn. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.france24.com/en/live-news/20220215-life-changing-or-scam-axie-infinity-helps-philippines-poor-earn (Дата обращения: 21.04.23) (accessed: 21.04.23)

12. Mid M. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the world of childhood]. Comp. and preface I. S. Kona. Moscow: Science, 1988. 431 p. (In Russian)

13. Hayashi Y. Elder abuse and family transformation. Family Violence in Japan: A Life Course Perspective, 2016. Pp. 123-151.

14. Gore C. Ritual, performance and media in urban contemporary shrine configurations in Benin City, Nigeria // Ritual, Performance, Media. 2003. Pp. 66-84.

15. Benson E. Intelligent intelligence testing Psychologists are broadening the concept of intelligence and how to test it. American Psychological association, 2003. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.apa.org/monitor/feb03/intelligent (accessed: 21.04.23)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Dzhamila A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Ткач Сергей, программист, Ресурсный центр «Центр прикладной социологии» Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: s.tkach@spbu.ru

Короева Вероника Алановна, специалист, Ресурсный центр «Центр прикладной социологии» Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: v.koroeva@spbu.ru

Санадзе Яков Давидович, ведущий специалист, Социологическая клиника прикладных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: y.sanadze@spbu.ru

Принята в печать 15.11.2023 г.

Tkach Sergey, programmer, Center for Applied Sociology Resource Center, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: s.tkach@spbu.ru

Veronika A. Koroeva, Specialist, Center for Applied Sociology Resource Center, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: v.koroeva@spbu.ru

Yakov D. Sanadze, Leading Specialist, Sociological Clinic for Applied Research, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: y.sanadze@spbu.ru

Received 15.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.796.01.159.9
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-46-52

Динамика параметров саморегуляции поведения студентов-спортсменов в условиях двойного карьерного пути

© 2023 Харина И. Ф., Макунина О. А., Быков Е. В.
Уральский государственный университет физической культуры
Челябинск, Россия; e-mail: kharina.i.f@list.ru; oamakunina@mail.ru; bykovev@uralgufk.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования – диагностика динамики параметров саморегуляции поведения студентов-спортсменов индивидуальных и командных видов спорта в условиях двойного карьерного пути. **Методы.** Анализ когнитивно-регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств осуществлялся по результатам теста ССП-98 «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). **Результаты.** По завершении эмпирических процедур зафиксировано преобладание среднего уровня по всем шкалам ССП-98 у студентов-спортсменов (хоккеистов, лыжников, мини-футболисток). На высоком уровне установлен общий уровень саморегуляции и когнитивно-регуляторные процессы (моделирование и оценка результата) только у студентов-хоккеистов. В период обучения в вузе у всех студентов-спортсменов выявлено снижение M(SD) по параметру программирование (когнитивно-регуляторный процесс) и рост средних значений по шкале гибкость (регуляторно-личностные свойства), а также стабильность в планировании у студентов-лыжников и оценке результатов у студентов-хоккеистов. **Выводы.** Саморегуляция поведения студентов-спортсменов является надежным ресурсом достижения поставленной цели в условиях двойного карьерного пути. Полученные эмпирические данные актуализируют необходимость разработки и реализации комплекса мероприятий по коррекции психофизиологических функциональных состояний спортсменов, обучающихся в вузе физической культуры.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, студенты-спортсмены, двойной карьерный путь, хоккеисты, мини-футболистки, лыжники.

Формат цитирования: Харина И. Ф., Макунина О. А., Быков Е. В. Динамика параметров саморегуляции поведения студентов-спортсменов в условиях двойного карьерного пути // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 46-52. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-46-52

Students-Athletes' Behavior Self-Regulation Parameters Dynamics Under the Dual Career Path Conditions

© 2023 **Irina F. Kharina, Olga A. Makunina, Evgeny V. Bykov**
Ural State University of Physical Culture,
Chelyabinsk, Russia; e-mail: kharina.i.f@list.ru; oamkaunina@mail.ru; bykovev@uralgufk.ru

ABSTRACT. The research **aim** is to diagnose the dynamics of the self-regulation parameters of students-athletes', doing individual and team sports behavior under a dual career path conditions. **Methods.** The analysis of cognitive-regulatory processes and regulatory-personal properties was carried out according to the results of the SSP-98 (SSB-98) «Style of self-regulation of behavior» test (V. I. Morosanova). **Results.** Upon the empirical procedures completion, the prevalence of the average level on all scales of SSP-98 was recorded among students-athletes (hockey players, skiers, mini-football players). The general level of self-regulation and cognitive-regulatory processes (modeling and evaluation of the result) have been established at a high level only among students playing hockey. During the period of study at the university, all students-athletes revealed a decrease in M (SD) in the programming parameter (cognitive-regulatory process) and an increase in the average values on the flexibility scale (regulatory-personal properties), as well as stability in planning for students-skiers and evaluation of results for students-hockey players. **Conclusions.** Students-athletes' behavior self-regulation is a reliable resource for achieving the set goal in a dual career path. The empirical data obtained actualize the need to develop and implement a set of measures to correct the psychophysiological functional states of athletes studying at the University of physical culture.

Keywords: behavior self-regulation, students-athletes, dual career path, hockey players, mini-football players, skiers.

For citation: Kharina I. F., Makunina O. A., Bykov E. V. Students-Athletes' Behavior Self-Regulation Parameters Dynamics Under the Dual Career Path Conditions. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 46-52. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-46-52 (In Russian).

Введение

Саморегуляция – это интегральный процесс определения и управления достижением поставленной цели, «включающий когнитивно-регуляторные (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий и оценка результата) и регуляторно-личностные (гибкость и самостоятельность) звенья» [8].

По В. И. Моросановой «саморегуляция является «специальным регуляторным ресурсом» в отношении к тем видам профессиональной деятельности, которые предъявляют высокие требования к устойчивости саморегуляции в силу экстремальных условий и психологических нагрузок» [7, с. 1]. Саморегуляция трактуется в отношении профессий высокого риска (военнослужащие и спасатели), в том числе и спортсменов.

Необходимость исследования саморегуляции поведения спортсменов подчеркивается в публикациях российских ученых. В статье А. А. Амизян и Г. Б. Горской представлены сравнительные данные параметров стиля саморегуляции поведения в зависимости от возраста, общий уровень саморегуляции в обеих сравниваемых группах находится в пределах высокого уровня. Установлены достоверно высокие значения по шкалам программирования, оценивания результатов и гибкости в группе спортсменов 18-19 лет в сравнении с 16-17-летними. Авторы предполагают, что выявленные «Различия обусловлены большим опытом спортсменов 18-19 лет как в спортивной, так и в учебной деятельности» [1, с. 101].

Е. А. Пархоменко, исследуя особенности саморегуляции поведения высококвалифицированных спортсменов, объяснила высокие показатели по шкалам ССП-98 у спортсменок-футболисток, в сравнении с не занимающимися спортом, авторитетом тренера. Противоположная зависимость зафиксирована в выборке мужчин футбо-

листов и не спортсменов. Сравнение средних значений шкал стиля саморегуляции поведения спортсменов командных (футбол, гандбол) и индивидуальных (гребля на байдарке) видов спорта позволило автору установить преимущественно высокий уровень у первой группы в сравнении со второй. Автор, резюмируя полученные данные, объясняет их особенностью спортивной деятельности «спортсменам профессионально необходимо гибко адаптироваться к изменениям в окружающей среде, постоянно сравнивать совпадают ли их результаты с намеченной целью, а если нет, то своевременно вносить коррективы, так как от этого напрямую зависят их шансы на победу» [9, с. 88].

Т. В. Бондарчук и В. Н. Потапов, подведя итог своим многолетним исследованиям особенностей стиля саморегуляции высококвалифицированных спортсменов, отметили, что «высокий уровень осознанного регулирования оказывается если не достаточным, то в большей степени необходимым условием высокой результативности спортивной деятельности» [11, с. 76; 12, с. 65].

Спортивная деятельность во временных рамках, чаще всего, совпадает с обучением в школе или с получением профессионального образования (вуз, колледж). В современных зарубежных и отечественных работах активно ведется дискуссия о совмещении двух видов деятельностей – «dual-career» (двойная карьера, двойные карьерные пути) [13, с. 4; 14]. Двойной карьерный путь – это новый взгляд на комфортное и качественное сопровождение учебно-спортивной деятельности с учетом психологических проблем и медико-биологического сопровождения студентов-спортсменов [2, с. 50].

Итак, остановимся на публикациях, раскрывающих особенности саморегуляции поведения спортсменов на этапе обучения в вузе.

В статье С. Г. Ивашко и М. И. Якутиной представлена взаимосвязь саморегуляции поведения студентов-спортсменов легкоатлетов 1-4 курсов с успешностью в соревновательной деятельности. Уровень спортивной квалификации взят за критерий соревновательной деятельности. Авторы установили связь выбранного критерия со шкалами «оценивание результата» и «самостоятельность», при этом отметили, что обучающиеся четвертого курса имеют более высокие показатели общего уровня саморегуляции (далее – ОУС), а также по шкалам, оценивающим когнитивно-регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства личности [4].

О. В. Кудрявцева, В. С. Беляев и М. В. Соловых, исследуя сформированность регуляторных процессов студентов-спортсменов, отмечают их сбалансированность с высоким уровнем ОУС (94,24 %) [5].

Цель данного исследования заключается в диагностике динамики параметров саморегуляции поведения студентов-спортсменов индивидуальных и командных видов спорта в условиях двойного карьерного пути.

В исследовании принимало участие 46 студентов-спортсменов Уральского государственного университета физической культуры (УралГУФК г. Челябинск) факультета зимних видов спорта и единоборств, 18 юношей хоккеистов, 14 девушек мини-футболисток, 14 лыжников из них девять девушек и пять юношей. Средний возраст испытуемых в выборке составил 20±0,9 лет (M±m). Испытуемые были осведомлены о цели исследования и подписали добровольное согласие на участие в нем. Важным критерием включения участников в обследование являлась активная спортивная деятельность студентов, а именно: все обучающиеся принимают участия в соревнованиях под эгидой Российского студенческого спортивного союза (РССС).

Диагностика психического компонента функционального состояния студентов-спортсменов, а именно сформированность когнитивно-регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, осуществлялась по результатам теста ССП-98 «Стиль саморегуляции поведения» [6].

Результаты исследования обработаны на персональном компьютере с использованием электронных таблиц программы Microsoft Excel пакета Microsoft Office (2010).

Результаты исследования и их обсуждение

Первоначально оценивались результаты показателей ССП-98, в таблице 1 содержится анализ первичных данных.

Таблица 1

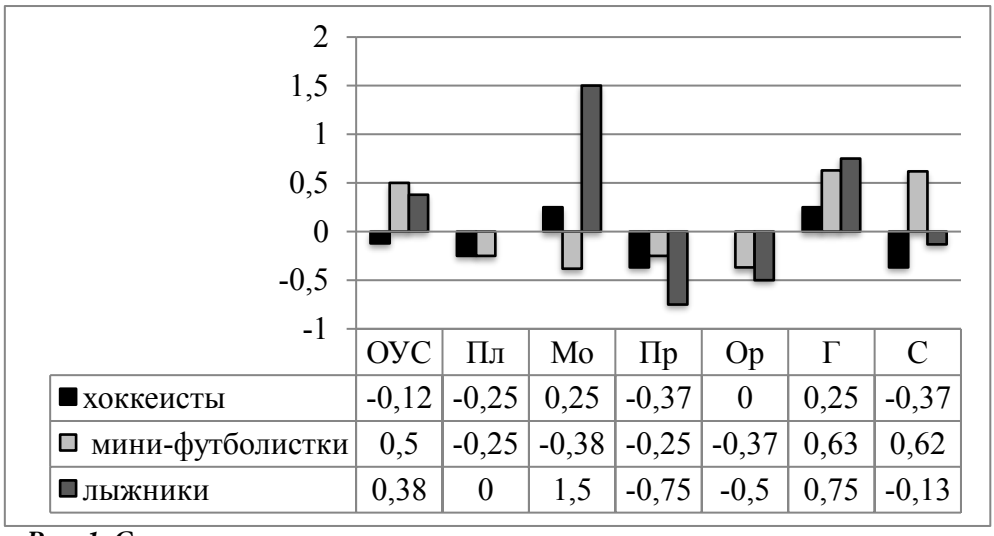
Количественные показатели результатов опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой студентов-спортсменов УралГУФК в динамике учебного года, M(SD)

Периоды исследования	ССП-98	Хоккеисты (n=18)	Мини-футболистки (n=14)	Лыжники (n=14)
Октябрь 2022	ОУС	36,75* (2,96)	29,63 (4,9)	30,00 (5,18)
	Пл	6,50 (2,14)	5,38 (2,13)	5,75 (3,15)
	Мо	8,00* (1,07)	5,63 (1,69)	4,63 (1,77)
	Пр	7,50 (1,07)	6,50 (1,41)	6,25 (1,16)
	Ор	7,00* (1,20)	6,75 (1,83)	6,63 (1,06)
	Г	7,63 (1,30)	6,00 (1,31)	5,88 (1,55)
	С	6,50 (1,31)	5,88 (1,64)	6,38 (1,30)
Май 2023	ОУС	36,63* (3,85)	30,13 (4,79)	30,38 (4,60)
	Пл	6,25 (2,38)	5,13 (1,73)	5,75 (3,57)
	Мо	8,25* (0,89)	5,25 (1,49)	6,13 (1,46)
	Пр	7,13 (0,83)	6,25 (1,49)	5,50 (1,07)
	Ор	7,00* (1,07)	6,38 (1,69)	6,13 (1,13)
	Г	7,88 (0,64)	6,63 (1,92)	6,63 (1,41)
	С	6,13 (1,55)	6,50 (0,93)	6,25 (1,28)

ОУС – общий уровень саморегуляции, Пл – планирование, Мо – моделирование,
Пр – программирование, Ор – оценка результата, Г – гибкость, С – самостоятельность
* – высокий уровень

Саморегуляция поведения студентов-спортсменов по показателям ССП-98 находятся преимущественно в пределах среднего уровня по всем шкалам. В тоже время, необходимо отметит, что у студентов-хоккеистов на высоком уровне зафиксированы ОУС и когнитивно-регуляторные процессы (моделирование и оценка результата).

На рисунке 1 представлено сравнение полученных данных.



	ОУС	Пл	Мо	Пр	Ор	Г	С
хоккеисты	-0,12	-0,25	0,25	-0,37	0	0,25	-0,37
мини-футболистки	0,5	-0,25	-0,38	-0,25	-0,37	0,63	0,62
лыжники	0,38	0	1,5	-0,75	-0,5	0,75	-0,13

Рис. 1. **Сравнение результатов исследования саморегуляции поведения студентов-спортсменов УралГУФК в динамике учебного года**

Исследуя динамику параметров саморегуляции поведения студентов-спортсменов в условиях влияния учебных и спортивных нагрузок (двойной карьерный путь) на начало и конец учебного года мы зафиксировали ***снижение***:

– у студентов-хоккеистов ОУС, а также значений шкал планирования и программирования (когнитивно-регуляторные процессы), самостоятельность (регуляторно-личностные свойства),

– у студенток мини-футболисток всех параметров, характеризующих когнитивно-регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование и оценка результата),

– у студентов лыжников среди когнитивно-регуляторных процессов – программирования и оценка результата, из регуляторно-личностных свойств – самостоятельность.

Формируется специфический механизм к сочетанному влиянию умственных и физических нагрузок, который фиксируется в ***повышении*** значений по шкалам саморегуляции поведения к концу учебного года:

– у студентов-хоккеистов: моделирование и гибкость,

– у студенток мини-футболисток: ОУС и все параметры регуляторно-личностных свойств (гибкость и самостоятельность),

– у студентов лыжников: ОУС, моделирование и гибкость.

В научных публикациях представлены пояснения по оценке механизмов саморегуляции поведения.

Т. В. Бондарчук и В. Н. Потапов утверждают, что «значимыми факторами надежности результатов в спорте высших достижений являются следующие индивидуальные особенности спортсменов: устойчивость процессов оценки и коррекции результатов в стрессовой соревновательной ситуации» [3, с. 40]. Данное высказывание сформулировано для спорта высших достижений, мы считаем, что его можно проецировать на студентов, реализующих спортивную карьеру в рамках РССС (Российский студенческий спортивный союз), в связи с его возрастающей социальной ролью. Полагаем, что целенаправленная коррекция психофизиологических функциональных состояний будет способствовать оптимизации в том числе саморегуляции как механизма достижения цели в условиях двойного карьерного пути.

В работе [3] отмечается взаимовлияние компонентов «психического состояния ↔ эффективность соревновательной деятельности», а также «специфика вида спорта ↔ психическое состояние». Также установлено, что профессиональный опыт оказывает влияние на «развитие тех регуляторных средств, которые профессионально значимы для данной деятельности» [12, с. 65]. И действительно, мы зафиксировали у студентов-хоккеистов преобладание когнитивно-регуляторного процесса, выраженного моделированием и оценкой результата. Данный факт может подтверждать вышесказанное заключение. Однако для объективного доказательства требуются дополнительные исследования. Также следует обратить внимание на стабильность и некоторый рост средних значений по показателям саморегуляции в конце учебного года как ресурса, направленного для достижения поставленной цели.

В исследовании Е. А. Пархоменко утверждается, что «общий уровень саморегуляции является статистически значимым предиктором для уровня социально-психологической адаптированности личности» [10, с. 454]. В связи с чем мы полагаем, что снижение средних значений общего уровня саморегуляции у студентов-хоккеистов может отражать напряжение механизмов социально-психологической адаптации к концу учебного года. Повышение значений ОУС у студенток мини-футболисток и лыжников объясняется регуляторной спецификой саморегуляции поведения в условиях двойного карьерного пути.

Выводы

Проведенный анализ научных публикаций подтверждает необходимость исследования саморегуляции поведения студентов-спортсменов. Саморегуляция поведения студентов-спортсменов является надежным ресурсом достижения поставленной цели в условиях двойного карьерного пути.

В период обучения в вузе у всех студентов-спортсменов зафиксированы снижения по параметру программирование (когнитивно-регуляторный процесс) и рост средних значений по шкале гибкость (регуляторно-личностные свойства), а также стабильность в планировании у студентов-лыжников и оценке результатов у студентов-хоккеистов.

Полученные эмпирические данные актуализируют необходимость разработки и реализации комплекса мероприятий по коррекции психофизиологических функциональных состояний спортсменов, обучающихся в вузе физической культуры.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

1. Амизян А. А., Горская Г. Б. Роль эмоционального интеллекта в развитии осознанной саморегуляции поведения у спортсменов разного возраста // Материалы ежегодной отчетной научной конференции аспирантов и соискателей Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2022. № 1. С. 98-102.

2. Байгужин П. А., Шибкова Д. З., Рыба Т. В., Герасёв А. Д., Айзман Р. И. Двойной карьерный путь обучающихся-спортсменов как психолого-педагогический феномен // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 3. С. 48-67.

3. Бондарчук Т. В., Потапов В. Н. Саморегуляция психического состояния спортсменов высшей квалификации // Теория и практика физической культуры. 2006. № 2. С. 39-40.

4. Ивашко С. Г., Якутина М. И. Взаимосвязь стиля саморегуляции поведения спортсменов с успешностью их соревновательной деятельности // Ученые записки Белорусского государственного университета физической культуры. 2017. № 20. С. 94-101.

5. Кудрявцева О. В., Беляев В. С., Соловых М. В. Особенности индивидуальной саморегуляции поведения школьников и студентов спортивного вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 4. С. 64-67.

6. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

7. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Гайдамашко И. В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Психология. Серия 14. 2020. № 1. С. 77-95.

8. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57-83.

9. Пархоменко Е. А. Стилевые особенности саморегуляции поведения спортсменов высокой квалификации // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 86-88.

10. Пархоменко Е. А. Стилевые характеристики саморегуляции как предиктор социально-психологической адаптированности личности в транзитивном обществе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 5(171). С. 452-456.

11. Потапов В. Н. Индивидуальный стиль саморегуляции биатлонистов высшей квалификации // Теория и практика физической культуры. 2010. № 1. С. 73-76.

12. Потапов В. Н. Формирование индивидуального стиля саморегуляции у биатлонистов // Теория и практика физической культуры. 2013. № 12. С. 65.

13. Stambulova N. B., Engström C., Franck A., Linnér L., Lindahl K. Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes // Psychology of Sport and Exercise. 2015. Vol. 21. Pp. 4-14.

14. Gavala-González J., Castillo-Rodríguez A., Fernández-García J. C. Dual Career of the U-23 Spanish Canoeing Team // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Art. no. 1783. [Electronic resource]. Mode of access: http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01783. (accessed: 12.02.2023).

References

1. Amizyan A. A., Gorskaya G. B. *Rol' emocional'nogo intellekta v razvitii osoznannoj samoregulyacii povedeniya u sportsmenov raznogo vozrasta* [The role of emotional intelligence in the development of conscious self-regulation of behavior in athletes of different ages]. Materials of the annual reporting scientific conference of postgraduates and applicants of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism. 2022. No. 1. Pp. 98-102. (In Russian)

2. Baiguzhin P. A., Shibkova D. Z., Ryba T. V., Gerasev A. D., Aizman R. I. *Dvojnoj kar'ernyj put' obuchayushchihsya-sportsmenov kak psihologo-pedagogicheskij fenomen* [Student-athletes' dual career as a psychological and educational phenomenon]. Science for Education Today. 2022. Vol. 12, No. 3. Pp. 48-.7. (In Russian)

3. Bondarchuk T. V., Potapov V. N. *Samoregulyaciya psihicheskogo sostoyaniya sportsmenov vysshej kvalifikacii* [Self-control of mental condition of elite athletes]. Theory and practice of physical culture. 2006. No 2. Pp. 39-40. (In Russian)

4. Ivashko S. G., Yakutina M. I. *Vzaimosvyaz' stilya samoregulyacii povedeniya sportsmenov s uspeshnost'yu ih sorevnovatel'noj deyatel'nosti* [Interrelation of athletes' self-control style with their success in competitive activity]. Scientific notes of the Belarusian State University of Physical Culture. 2017. No. 20. Pp. 94-101. (In Belarus)

5. Kudryabtseva O. V., Belyaev V. S., Solovykh M. V. *Osobennosti individual'noj samoregulyacii povedeniya shkol'nikov i studentov sportivnogo vuza* [Peculiarities of individual self-regulation of behavior of schoolchildren and sports university

students]. Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2014. No. 4. Pp. 64-67. (In Russian)

6. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. *Diagnostika samoregulyacii cheloveka* [Diagnostics of human self-regulation]. Moscow: Kogito-Center, 2015. 304 p. (In Russian)

7. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G., Gaidamashko I. V. *Nadezhnost' osoznannoj samoregulyacii kak resurs dostizheniya celej v professiyah vysokogo riska* [Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations]. Moscow University Psychology Bulletin. Episode 14. 2020. No. 1. Pp. 77-95. (In Russian)

8. Morosanova V. I. *Psihologiya osoznannoj samoregulyacii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam* [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. Theoretical and experimental psychology. 2022. Vol. 15. No. 3. Pp. 57-83. (In Russian)

9. Parkhomenko E. A. *Stilevye osobennosti samoregulyacii povedeniya sportsmenov vysokoj kvalifikacii* [Style specifics of the behaviour self-regulation of the athletes with high professional qualification]. Theory and practice of social development. 2013. No. 4. Pp. 86-88. (In Russian)

10. Parkhomenko E. A. *Stilevye harakteristiki samoregulyacii kak prediktor social'no-psihologicheskoj adaptirovannosti lichnosti v tranzitivnom obshchestve* [Style characteristics of self-regulation as predictor of socio-psychological adaptation of personality in the transitive society]. Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2019. No. 5(171). Pp. 452-456. (In Russian)

11. Potapov V. N. *Individual'nyj stil' samoregulyacii biatlonistov vysshej kvalifikacii* [Individual style of self-regulation of elite biathletes]. Teoriya I Pracktika Fizicheskoy Kultury. 2010. No 1. Pp. 73-76. (In Russian)

12. Potapov V. N. *Formirovanie individual'nogo stilya samoregulyacii u biatlonistov* [Formation of individual self-regulation style in biathletes]. Teoriya I Pracktika Fizicheskoy Kultury. 2013. No 12. Pp. 65. (In Russian)

13. Stambulova N. B., Engström C., Franck A., Linnér L., Lindahl K. Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. Psychology of Sport and Exercise. 2015. Vol. 21. Pp. 4-14.

14. Gavala-González J., Castillo-Rodríguez A., Fernández-García J. C. Dual Career of the U-23 Spanish Canoeing Team. Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Art. no. 1783. [Electronic resource]. Mode of access: http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01783. (accessed: 12.02.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Харина Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра анатомии, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия; e-mail: kharina.i.f@list.ru

Макунина Ольга Александровна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра физиологии, старший научный сотрудник научно-исследовательского института олимпийского спорта, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия; e-mail: oamakunina@mail.ru

Быков Евгений Витальевич, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой спортивной медицины и физической реабилитации; проректор по научно-исследовательской работе, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия; e-mail: bev58@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Irina F. Kharina, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Anatomy, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia; e-mail: kharina.i.f@list.ru

Olga A. Makunina, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of Physiology, Senior Researcher at the Research Institute of Olympic Sports, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia; e-mail: oamakunina@mail.ru

Evgeny V. Bykov, Doctor of Medical Sciences, Professor, head of the chair of Sports Medicine and Physical Rehabilitation; Vice-Rector for Research, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia; e-mail: bev58@yandex.ru

Принята в печать 16.11.2023 г.

Received 16.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 373.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-53-58

Совершенствование содержания ФГОС как ключевой элемент развития правовых компетенций выпускников педагогических направлений подготовки

©2023 **Чупанов А. Х., Салманова Д. А., Хагажеев М. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru, djamila05@mail.ru, mkhagazheev@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является формулирование предложений по совершенствованию содержания федеральных государственных образовательных стандартов с точки зрения обеспечения более эффективного формирования правовых компетенций выпускников педагогических направлений подготовки. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение научной литературы, посвящённой проблеме правовой компетентности, нормативных правовых актов и собственной педагогической практики, что позволило выдвинуть предложения по совершенствованию содержания ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки. **Результаты.** В статье представлен анализ существующего правового регулирования в содержании ФГОС ВО и практики развития правовых компетенций при подготовке студентов педагогических направлений на примере программ бакалавриата и магистратуры «Психолого-педагогическое образование». **Выводы.** В результате проделанной работы был предложен комплекс мер по адаптации к текущим условиям развития правовых компетенций выпускников педагогических направлений подготовки и перспективные шаги по совершенствованию правового регулирования подготовки выпускников вузов.

Ключевые слова: правовая компетентность, педагогические высшие учебные заведения, правовые компетенции, правовые знания, правовые навыки и умения, ФГОС.

Формат цитирования: Чупанов А. Х., Салманова Д. А., Хагажеев М. А. Совершенствование содержания ФГОС как ключевой элемент развития правовых компетенций выпускников педагогических направлений подготовки // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 53-58. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-53-58

Improvement of the Content of Federal State Educational Standards as a Key Element in the Development of Legal Competencies of Graduates of Pedagogical Training Directions

©2023 **Abdula Kh. Chupanov, Dzhamila A. Salmanova, Mirbek A. Khagazheev**
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru, djamila05@mail.ru, mkhagazheev@yandex.ru

ABSTRACT. The **aim** of this article is to formulate proposals for improving the content of federal state educational standards in terms of ensuring a more effective formation of legal competencies of graduates of pedagogical training directions. **Methods.** The basis of this study is the examination of scientific literature devoted to the problem of legal competence, regulatory legal acts, and personal pedagogical practice, which allowed us to put forward proposals for improving the content of the Federal State Educational Standards for

Higher Education in pedagogical training directions. **Results.** The article presents an analysis of the existing legal regulation in the content of the Federal State Educational Standards for Higher Education and the practice of developing legal competencies in the training of students in pedagogical directions using the example of bachelor's and master's programs in Psychological and Pedagogical Education. **Conclusion.** As a result of the work carried out, a set of measures for adapting the development of legal competencies of graduates of pedagogical training directions to current conditions and prospective steps for improving the legal regulation of training graduates of higher education institutions was proposed.

Keywords: legal competence; pedagogical higher educational institutions; legal competencies; legal knowledge; legal skills and abilities, Federal State Educational Standards.

For citation: Chupanov A. Kh., Salmanova Dz. A., Khagazheev M. A. Improvement of the Content of Federal State Educational Standards as a Key Element in the Development of Legal Competencies of Graduates of Pedagogical Training Directions. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 53-58. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-53-58 (in Russian)

Введение

Все чаще и чаще от выпускников высших педагогических учебных заведений требуются знания, умения и навыки, которые являются принципиально важными. Так, например, принципиально важными для педагогической практики можно считать навыки, связанные с решением конфликтных ситуаций, опыт ведения административно-управленческой документации, навыки коммуникации с учетом содержания различных правовых норм. Именно поэтому, принципиально важным можно считать наличие у практикующих педагогов правовой компетентности. Как мы видим, профессиональным сообществом сделаны важнейшие шаги, которые определяют возможность формирования правовой компетентности. Однако до сих пор остаются сложные вопросы, решение которых требуется с позиций необходимости обеспечения развития правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения.

При этом, очевидно, что далеко не всегда содержание правовой базы, регулирующей образовательный процесс в высших педагогических учебных заведениях, отвечает потребностям развития правовой компетентности выпускников, которым предстоит уже в собственной практике обеспечивать образовательный и воспитательный процесс. Именно поэтому мы можем сосредоточиться на текущем содержании ФГОС и предложить механизмы совершенствования правовой базы для обеспечения развития правовой компетентности выпускников вузов.

Степень разработанности проблематики

Множество противоречий, существующих в понимании правовых компетенций, отражают и проблемы развития теоретического представления о правовых компетенциях педагога, и о практических проблемах формирования правовых компетенций будущих педагогов, на что справедливо указывает, например, В. К. Довгяло [1]. Существуют исследования, посвященные изучению конкретных противоречий. Так, например, Е. К. Кибизова прямо указывает на наличие противоречия между требуемым высоким уровнем развития правовой компетентности выпускников высших педагогических учреждений и низким уровнем развития правовых компетенций выпускников [2]. Существуют и противоречия, связанные с пониманием самой категории «правовая компетентность» как таковой. Так, например, мы можем отметить абстрактность определений, которые даются, например, в работах П. Д. Гаджиева [3] и Н. Н. Гладченкова [4]. Существуют и иные трактовки правовой компетентности, которые, в противовес абстрактности определений, формулируют определение конструкта в качестве «результата овладения правовыми компетенциями, которые включают знания, умения и опыт правоприменения в профессиональной деятельности».

Законодатель и регулирующие данную сферу общественных отношений ответственные органы государственной власти и вовсе обходят вопрос использования категории «профессиональные компетенции» стороной в содержании ФГОС как ключевого документа, регулирующего образовательный процесс. При этом, как справедливо отмечают А. Д. Бабаева и М. Д. Бабаев, на лицо противоречие, связанное с расхождением между общим содержанием образовательной программы, в части, связанной с правовыми знаниями, и необходимо-

стью развития правовых навыков и умений, необходимых выпускникам педагогических вузов [5].

Между тем, мы можем обратить внимание, что согласно результатам исследований ожиданий от педагогов, достаточно часто от них ждут профессионализма [6], который не в последнюю очередь связан с возможностью решения конфликтных ситуаций, реализацией образовательных задач, в рамках образовательных стандартов и решением целого ряда иных профессиональных задач.

Результаты исследования

Обобщенно, можно констатировать, что компетентность, представляет собой результат образовательной и практической деятельности носителя компетенций, которые в случае с правовой компетентностью включают общие и профессиональные знания права, умения и навыки правоприменительной деятельности в рамках профессиональной деятельности. Отталкиваясь от данного представления, мы можем обратить внимание на содержание ФГОС, как ключевого документа, регулирующего образовательный процесс при подготовке будущих педагогов.

В данном случае, обращаясь к структуре компетентности выпускников, мы можем констатировать, что содержание компетентности определяется содержанием:

– универсальных компетенций;

– общепрофессиональные компетенции;

– профессиональные компетенции.

Первые две компетенции формируются в рамках требований, устанавливаемых ФГОС, третий вид компетенций (профессиональные компетенции) формируются в рамках стандартов, определяемых самими учебными заведениями, с учетом тех возможностей, которые имеются у учебных заведений.

Учитывая специфику потребностей в правовых компетенциях, вполне очевидным мы можем считать потребность в регулировании элементов, определяющих правовую компетентность в рамках первых двух видов компетенций – универсальных компетенций и общепрофессиональных компетенций. Однако в содержании стандартов подготовки выпускников бакалавриата по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [7] мы находим указание формирования правовых и этических основ профессиональной деятельности в рамках общепрофессиональных компетенций. Компетенция с кодом ОПК-1 подразумевает формирование у обучающихся способности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

Таким образом, мы можем обратить внимание, что профессиональная составляющая правовой компетентности, таким образом, определяется в содержании общепрофессиональных компетенций. Подобное обстоятельство контрастирует с тем обстоятельством, что формирование правовой компетентности осуществляется преимущественно за счет преподавания обучающимся по программам бакалавриата общеправовых основ, в рамках курсов «Право» или иных курсов, в целом, сосредоточенных на общих, фундаментальных основах права. Подобное обстоятельство, мы считаем, отражает реально существующее противоречие, связанное с потребностью в формировании профессиональных правовых знаний, навыков и умений.

С другой стороны, разработчик образовательного стандарта не предусматривает формирование элементов общеправовой составляющей правовой компетентности. Так, в перечне УК мы встречаем только отдельные элементы, к которым мы можем отнести:

– разработку и реализацию проектов (УК-2);

– гражданская позиция (УК-10).

В данном случае первая компетенция «Разработка и реализация проектов – УК-2», очевидно, с точки зрения содержания, в скромной мере связана с общеправовыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выпускников вузов. Содержание компетенции «Гражданская позиция – УК-10», в тексте Приказа, определяющего ФГОС, оказывается связанной с формированием нетерпимого отношения к коррупционному поведению. Подобный подход, как мы считаем, не только не отражает все содержание категории «гражданская позиция», но, учитывая и потенциал универсальных компетенций, не позволяет раскрыть существующую практику обучения бакалавров общим основам права.

Аналогичную проблему мы можем обнаружить в случае с содержанием ФГОС,

устанавливающим ключевые основы процесса обучения магистрантов по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [8], с точки зрения содержания общепрофессиональных компетенций. С другой стороны, мы видим, что содержание ФГОС не устанавливает содержание универсальных компетенций, которые бы определяли возможность формирования правовой компетентности. В данном случае, в перечне универсальных компетенций отсутствует формулировка, которая была выделена для бакалавров. Между тем, потребность в расширении правовой компетентности выпускников магистратуры растет, учитывая важность научно-исследовательской профессиональной деятельности, которая является уникальным элементом профессиональной подготовки магистров. Таким образом, создание условий путем совершенствования ключевого нормативного правового акта, определяющего подготовку выпускников педагогических направлений подготовки, позволит обеспечивать реализацию ключевых принципов построения системы профессионального образования [9].

Выводы

Отталкиваясь от всего описанного выше, и прежде всего противоречий между содержанием компетенций, установленных в нормативных правовых актах и требуемых от выпускников педагогических вузов компетенций, мы видим возможным совершенствование законодательного регулирования процесса обучения выпускников по программе 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Так, мы можем предложить конкретизировать содержание компетенции УК-10 «Гражданская позиция» следующим образом: «Способен использовать правовые знания, умения и навыки в различных областях жизнедеятельности, руководствоваться принципами права и содержанием нормативных правовых актов». Подобный подход, как мы считаем, возможно использовать не только в рамках регулирования образовательного процесса при подготовке бакалавров психолого-педагогического образования, но и в рамках обучения выпускников бакалавриата по иным направлениям подготовки.

В это же время, очевидно, что требуется закрепление значения правовой компетенции, как важной части профессиональной компетентности выпускников магистратуры по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». С учетом того обстоятельства, что научно-исследовательская деятельность является уникальным видом деятельности, который способны реализовывать выпускники магистратуры, мы можем отметить принципиальную важность учета правового содержания универсальной компетентности. Так, мы можем предложить в содержание категории универсальных компетенций внести УК-7 «Гражданская позиция», аналогичную той, которая была сформулирована в рамках ФГОС бакалавриата.

Реализация подобного подхода, как мы считаем, позволит обеспечить не только индивидуализацию правового регулирования содержания ФГОС, определяющего подготовку выпускников высших педагогических учебных заведений, но и создать условия для более эффективной подготовки выпускников, которым предстоит работать в сфере образования [9].

Литература

1. Довгяло В. К. К вопросу о формировании правовой компетентности педагога в педагогических организациях высшего образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2022. №1. С. 156-162.

2. Кибизова Е. К. Формирование правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3(70). С. 262-263.

3. Гаджиева П. Д. Актуальные вопросы подготовки будущего учителя права в условиях педагогического университета. Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 63. № 2. С. 10-11.

4. Гладченкова Н. Н. Правовая подготовка как условие становления профессиональной компетентности современного педагога. Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия. Материалы IV-ой Всероссийской научно-практической конференции. Москва. 2014. С. 256-260.

5. Бабаева А. Д., Бабаев М. Д. Модель формирования правовой компетентности будущего учителя // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3(82). С. 68-70.

6. Портрет идеального учителя: что ждут от педагога ученики, родители и коллеги. Федеральный пресс. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://fedpress.ru/news/77/society/3110997 (дата обращения 14.03.2023)

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 122 «Об утверждении федерального федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование». Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf?ysclid=lg3q30dwq219295872 (дата обращения 02.04.2023)

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 127 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование». [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://base.garant.ru/71896296/ (дата обращения 02.04.2023)

9. Абдулатипова Э. А., Салманова Д. А., Чупанов А. Х. Принципы построения профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 120-123.

References

1. Dovgyalo V. K. *K voprosu o formirovanii pravovoj kompetentnosti pedagoga v pedagogicheskih organizaciyah vysshego obrazovaniya* [On the issue of the formation of legal competence of a teacher in pedagogical organizations of higher education]. Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University]. Series No. 3. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 1. Pp. 156-162. (In Russian)

2. Kibizova E. K. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti vypusknikov vysshego pedagogicheskogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Formation of legal competence of graduates of a higher pedagogical educational institution]. The world of science, culture, education. 2018. № 3(70). Pp. 262-263. (In Russian)

3. Gadzhieva P. D. *Aktual'nye voprosy podgotovki budushchego uchitelya prava v usloviyah pedagogicheskogo universiteta* [Topical issues of training a future law teacher in the conditions of a pedagogical university. The world of science, culture, education]. 2017. Vol. 63. No. 2. Pp. 10-11. (In Russian)

4. Gladchenkova N. N. *Pravovaya podgotovka kak uslovie stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga. YAzyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya. Materialy IV-oj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva. 2014*. [Legal training as a condition for the formation of professional competence of a modern teacher. Language and law: actual problems of interaction. Materials of the IV-th All-Russian Scientific and Practical Conference. Moscow. 2014.]. Pp. 256-260. (In Russian)

5. Babaeva A. D., Babaev M. D. *Model' formirovaniya pravovoj kompetentnosti budushchego uchitelya* [Model of formation of legal competence of the future teacher]. 2020. No. 3(82). Pp. 68-70. (In Russian)

6. *Portret ideal'nogo uchitelya: chto zhdut ot pedagoga ucheniki, roditeli i kollegi. Fedel-press* [Portrait of an ideal teacher: what students, parents and colleagues expect from a teacher. Fedel Press]. [Electronic resource]. Mode of access: https://fedpress.ru/news/77/society/3110997 (accessed: 14.03.2023)

7. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 122 "Ob utverzhdenii federal'nogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie". Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 122 dated February 22, 2018 "On approval of the Federal Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education". Revision with amendments No. 1456 of 11/26/2020. [Electronic resource]. Mode of access: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf?ysclid=lg3q30dwq219295872 (accessed: 02.04.2023)

8. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 127 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie"* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 127 dated February 22, 2018 "On approval of the Federal state educational standard of higher education – Master's degree in the field of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education". [Electronic resource]. Mode of access: https://base.garant.ru/71896296/ (accessed: 02.04.2023)

9. Abdulatipova E. A., Salmanova Dz. A., Chupanov A. Kh. *Principy postroeniya professional'nogo obrazovaniya* [Principles of building professional education]. 2014. No. Pp. 120-123. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
Принадлежность к организации

Чупанов Абдулла Хизриевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

Хагажеев Мирбек Асланович, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: mkhagazheev@yandex.ru

Принята в печать 16.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
Affiliations

Abdula Kh. Chupanov, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Dzhamila A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, R. Gamzatov DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Mirbek A. Khagazheev, Postgraduate student, R. Gamzatov DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: mkhagazheev@yandex.ru

Received 16.11.2023.

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты»

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.811.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-59-65

Использование приемов межъязыкового сопоставления при обучении русской орфографии учащихся-азербайджанцев

© 2023 **Амирханова Л. Б.**
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: liana_amir05@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данного исследования заключается в характеристике современного состояния обучения орфографии, выявлении дифференциальных признаков, общих и различных в сопоставляемых орфографических системах русского и азербайджанского языков. **Методы**. Сопоставительно-типологический анализ, наблюдение, экспериментальная работа, изучение и обобщение педагогического опыта. **Результаты.** В статье рассматриваются орфографические системы русского и азербайджанского языков в учебно-методическом аспекте. Особое внимание уделяется реализации ведущего принципа, лежащего в основе правил важнейшего раздела орфографии – звуко-буквенного обозначения состава слов. **Выводы.** Данные, полученные при межъязыковом сопоставлении орфографических систем, могут быть использованы при разработке эффективных методов и приемов совершенствования правописных умений и навыков учащихся-азербайджанцев.

Ключевые слова: орфография, принцип орфографии, сопоставительный анализ, межъязыковая интерференция, морфологический принцип, фонетическое письмо, орфографический навык.

Формат цитирования: Амирханова Л. Б. Использование приемов межъязыкового сопоставления при обучении русской орфографии учащихся-азербайджанцев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 59-65. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-59-65

Using Interlanguage Matching Techniques in Teaching Russian Spelling for Azerbaijani Students

© 2023 **Liana B. Amirkhanova**
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: liana_amir05@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of this study is to characterize the current state of spelling teaching, to identify differential features, common and different, between the compared spelling systems of two different-system languages. **Methods.** Comparative typological analysis, observation, experimental work, study and generalization of teaching experience. **Results.** The article examines the spelling systems of the Russian and Azerbaijani

languages in the educational and methodological aspect. Particular attention is paid to the implementation of the leading principle underlying the rules of the most important section of orthography - the sound-letter designation of the composition of words. **Conclusions.** Data obtained from cross-linguistic comparison of spelling systems can be used in the development of effective methods and techniques for improving the spelling skills of Azerbaijani students.

Keywords: spelling, spelling principle, comparative analysis, interlingual interference, morphological principle, phonetic writing, spelling skill

For citation: Amirkhanova L. B. Using Interlanguage Matching Techniques in Teaching Russian Spelling for Azerbaijani Students. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 3. Pp. 59-65. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-59-65 (in Russian)

Введение

Формирование устойчивых орфографических навыков является актуальной проблемой современного школьного образования и рассматривается как фактор языкового развития личности ученика, повышения культуры письменной речи, интеллектуального потенциала.

Рассредоточенное расположение орфографических тем в школьном курсе русского языка создает необходимость знакомства учащихся с важнейшими принципами русской орфографии, а в условиях национально-русского двуязычия – сопоставления их в ходе прохождения программного материала с фактами и положениями орфографической системы родного языка.

Обращение к данной проблеме обусловлено необходимостью преодоления невысокой орфографической грамотности школьников, а также предупреждения межъязыковой и внутриязыковой интерференции в области правописания при обучении русскому языку учащихся-азербайджанцев.

Экспериментальное исследование, проведенное в школах Табасаранского и Дербентского районов Республики Дагестан с азербайджанским составом обучающихся, подтверждает, что все виды межъязыковой интерференции, наблюдаемые в русской речи школьников, являются объективным и закономерным явлением, обусловленным сосуществованием и взаимодействием в сознании билингва двух языковых систем.

Цель исследования – на основе сопоставительно-типологического анализа орфографических систем русского и азербайджанского языков, экспериментального исследования, обобщения педагогического опыта установить закономерности формирования навыков правописания у русско-азербайджанских билингвов.

Методы исследования – сопоставительно-типологическое исследование в учебных целях, анализ научно-методической литературы, наблюдение, опытно-экспериментальное обучение, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и обсуждение

Русская орфографическая система представляет собой уникальное явление и занимает особое место среди орфографий мира. Исследованию правописания в теоретическом, практическом, психолого-педагогических аспектах посвящены работы известных ученых Я. К. Грота, Д. Н. Ушакова, А. Н. Гвоздева, А. И. Бодуэна де Куртене, А. Б. Шапиро, Л. В. Щербы, Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Н. М. Шанского, М. В. Панова, А. Н. Гвоздева, Г. Н. Приступы, А. В. Текучева, М. Т. Баранова, Н. Н. Алгазиной, М. М. Разумовской и др.

Проблемы азербайджанского правописания начали серьезно разрабатывать лишь после первой четверти XX века. Это объясняется тем, что графика азербайджанского языка несколько раз менялась. Первая была создана на основе арабской графики, затем была переведена на латиницу, а в 1939 году – на русскую (кириллицу), при этом сохранились некоторые буквы латинской графики (j, h). В настоящее время азербайджанская графика вновь переведена на латиницу. Несмотря на существенные преобразования, коснувшиеся азербайджанского языка за сравнительно небольшой срок, интерес к нему, его правописанию не снижается. Так, вопросам азербайджанского языка и упорядочению его правописания посвящены работы М. Ф. Ахундова, А. С. Абдуллаева, Э. М. Демирчизаде, Э. Р. Эфендизаде, С. А. Джафарова и других.

В силу того, что русский и азербайджанский языки – это языки разносистемные,

«учащимся-билингвам приходится преодолевать интерференцию родного языка и регулярно учитывать … особенности структуры родного и изучаемого русского языков [6, с. 21]. Опора на родной язык, сравнительное культуроведение являются важнейшим фактором интенсификации учебного процесса.

Как отмечает К. З. Закирьянов, один из ведущих российских педагогов-методистов, «материалы такого сжатого сопоставительного анализа, проведенного в учебно-методических целях, ориентированы на использование их в учебном процессе… в процессе работы по формированию активного билингвизма, в воспитании билингвальной (двуязыковой) личности» [3, с. 226].

Ведущим принципом русской орфографии является **морфологический**, сохраняющий на письме единство одних и тех же морфем (корней, приставок, суффиксов и окончаний), несмотря на меняющийся звуковой вид при произношении. Какое же место отводится морфологическому принципу в азербайджанском языке и присущ ли он ему вообще? Разумеется, морфологический принцип представлен в азербайджанском правописании и занимает вторую позицию по значимости после фонетического принципа.

Морфологическое письмо обозначает звуки (гласные и согласные) в их наиболее дифференцированном положении: гласные – под ударением, согласные – перед гласными, сонорными (**р**, **л**, **м**, **н**), включая **й**, и **в**.

Что же касается азербайджанского языка, то необходимо заметить, что в нем отсутствуют приставки как таковые. Здесь образование новых слов и словоформ происходит при помощи присоединения к основе слова различных аффиксов (иногда их называют постфиксами). Например:

ata + lar → atalar «отцы»;

atalar + mız → atalarımız «наши отцы»;

atalarımız +dan → atalarımızdan «от наших отцов».

Такое механическое присоединение однозначных стандартных аффиксов к корням и основам называется **агглютинацией**. «При агглютинации целое (грамматически оформленное слово) не представляет собой сочетаний таких двучленов из производящей основы и формообразующего элемента, а именно является цепочкой самостоятельных, сохраняющих всегда свою значимость морфем...» [4, с. 274-274].

При агглютинации корень не меняется в своем составе. Говоря же о написании слово- и формообразующих аффиксов азербайджанского языка, необходимо отметить, что их орфографический облик подчиняется **закону сингармонизма** (этот закон характерен для всех тюркских языков). По закону «сингармонизма» все звуки в пределах данного слова подчинены «гармонии», т. е. гласный звук аффикса (твердый или мягкий, губной или негубной) соответствует гласному последнего слога корня. Например: *kitab-lar* «книги», *dəftər-lər* «тетради». *-Lar (-l∂r)* – суффикс множественного числа существительных. *Zağir-di* «позвал», *tələsir-di* «торопился», *gцr-dь* «увидел», *soruş-du* «спросил». *-Di, -dь, du* образуют прошедшее время глаголов.

Так, закону сингармонимазма соответствует написание следующих слов: *ana-lar-ın-dan* «от наших матерей», *məktəb-li* «школьник», *səs-lər* «голоса», *dцrd-ьncь* «четвертый», *traktor-зи* «тракторист», *qayıq-зı* «лодочник» и т. д.

Морфологическому принципу в азербайджанском языке соответствует написание корневых и аффиксальных морфем. При написании аффиксальных морфем всегда необходимо учитывать действие закона сингармонизма, вследствие чего аффиксы в азербайджанском языке звучат и пишутся в двух и четырех формах. Написание формо- и словообразующих аффиксов азербайджанского языка можно разделить на три группы;

Аффиксы, содержащие в своем составе открытые гласные (а, *∂*), согласно закону гармонии, имеют две формы написания *(-lar//-l∂r – sa//-s∂, -ma//-m∂, -maq//-m∂k)*. Например: *oxu-maq* «читать» - *gцr-mək* «видеть» *(-maq//-mək* – аффиксы неопределенной формы глаголов); *ana-lar* «матери» – *dəftər-lər* «тетради» *(-lar//-l∂r* – аффиксы, образующие множественное число существительных).

Аффиксы, содержащие в своем составе закрытые гласные (*u, y, Y*), согласно закону гармонии, имеют три формы написания *(-ci, -cy, -cY), -siz ..., -dir ..., -inci ..., -ki ..., -li ...* и др.). Например: *qırx-ınca* «сороковой», *ikinci* «второй», *ьз-ьncь* «третий», *doqquz-uncu* «девятый», *on-uncu* «десятый». *-Inci* (-

ьпсь, -ипси.) – аффиксы, образующие порядковые числительные от количественных.

Таким образом, написание аффиксов, подчиняющихся морфологическому принципу, тесно связано с законом гармонии гласных, регулирующим выбор того или иного гласного в составе значимых морфем.

Морфологический принцип азербайджанского правописания распространяется и на написание корневых морфем, при этом он касается употребления и гласных, и согласных. Так, в слове *kitabxana* «библиотека» на месте звонкого согласного произносится глухой [п] – *kita[b]xana.* В сильной позиции (перед гласным или перед звонким согласным) на месте глухого [п] произносится звонкий [б] – *kitablar* «книги», поэтому в исходном слове в соответствии с принципом единообразного обозначения морфем независимо от произношения пишется звонкий согласный. Этому же принципу подчиняется и правописание гласных азербайджанского языка. Так, в некоторых словах допустимо двухвариантное произношение гласных. Например: *p[ə]ncərə* «окно» и *p[e]ncərə, qəhr[ə]man* «герой, храбрец» и *qəhr[a]man, rah[a]t* «спокойно, уютно» и *rah[ɔ]t.* Несмотря на допустимость вариантного произношения, эти слова, согласно морфологическому принципу, на письме сохраняют единый орфографический облик: *pəncərə, qəhrəman, rahat.*

Итак, морфологический принцип русского и азербайджанского правописаний регулирует написание морфем, корневых и аффиксальных, которые в зависимости от различных фонетических условий могут произноситься по-разному. Единое написание слов всеми пользующимися данным языком облегчает понимание написанного.

Рассмотрим, как же соотносятся в рассматриваемых языках произношение и правописание.

Написания, определяемые произношением, называют также опорными, так как к ним прибегают для определения написаний других типов. В опорных написаниях орфография смыкается с графикой. При произношении таких слов не допускается никаких замен букв, так как это ведет к изменению произношения. К определяемым произношением написаниям можно отнести почти все гласные под ударением, а из безударных – ***у, ю***. В безударном положении гласная ***ы*** отчетливо слышится только в первом предударном слоге: *с**ы**рок, д**ы**мок.* К определяемым произношением согласным относятся сонорные ***р, л, м, н*** и аффрикаты ***ц, ч***, а также парные по глухости и звонкости согласные в позиции перед гласными, сонорными и ***в***. Большинство написаний азербайджанского языка определяется произношением. Это такие слова, как *alma* «яблоко», *yağış* «дождь», *zay* «чай, река», *xalza* «ковер» и др.

Написания, не определяемые произношением, делятся на проверяемые (косвенно определяемые произношением) и непроверяемые (бесповерочные).

Написания, косвенно определяемые произношением, допускают сопоставление с написаниями той же морфемы, определяемыми произношением (*ска**з**ка – ска**з**очка*), а также замену одной буквы другой, когда произношение не служит опорой правописания (*лук – лэка, луг – лугб*).

К проверяемым написаниям, в частности, относятся:

а) написание безударных гласных, для которых имеются опорные гласные под ударением: *д**о**мовуй – д**о**м, л**е**снуй – л**е**с, к**а**тук – к**б**тится*;

б) написание звонких и глухих согласных в позиции перед шумными согласными и в конце слова, когда для них имеются опорные написания перед гласными, сонорными и **в**: *воз**к**а – воз**и**ть, ду**б** – ду**бы**, пара**д** – пара**д**ный, **с**бежать – **с**виснуть.*

Написания, косвенно определяемые произношением, характерны и для азербайджанского языка. Например, в некоторых словах конечный звонкий согласный корня оглушается: *bulud* «туча» – *bulu[t], kənd* «село, деревня» – *kən[t], qanad* «створка двери, крыло» – *qana[t], kitab* «книга» – *kita[p]* и т. д. При этом нужно заметить, что глухость согласного сохраняется и в том случае, если к этому слову присоединяется аффикс или за ним следует другое слово, начинающееся со звонкой согласной или сонорной, например: *kən[t] müəllimi* «сельский учитель»; *bulu[t]lu* «облачный» и т. д.

Эта тенденция возникла в азербайджанском языке под влиянием русского, но в первом сохранилась масса слов, в которых конечный звонкий согласный не оглушается, например: *cavab* «ответ», *xoruz* «петух», *təqib* «преследование», *simasız* «безликий» и т. д.

Таким образом, в азербайджанском языке наблюдаются частные случаи оглушения звонких согласных на конце слов. Их правописание проверяется присоединением к слову аффикса, начинающегося с гласной, или подстановкой слова с гласным в анлауте. Например: *kən[d]ində* «в селе», *onun kitabı* «его книга», *bir gųyərsin qanadı* «крыло голубя» и т. д.

Исходя из перечисленных примеров, можно сделать вывод, что опорной позицией для согласных в азербайджанском языке, как и в русском, является позиция перед гласными.

Бесповерочные написания нельзя объяснить современным произношением, так как, с одной стороны, они допускают замену другими буквами (при тождественном произношении), а, с другой стороны, не имеют опорных форм. Например, предударный гласный в словах *к**о**рабль* и *к**а**ртуз* обозначается в первом случае буквой ***о***, а во втором – ***а***, но проверить это невозможно, так как в обоих случаях произносится ослабленный [Λ] и отсутствуют такие формы этих слов, которые являлись бы опорными (для гласных – под ударением). Эти написания и получили название бесповерочных.

В многосложных словах азербайджанского языка конечная буква ***q***, как правило, произносится как русский звук [х]. Например: *uşaq* «ребенок» – *uşa[x]*, *bulaq* «родник» – *bula[x]*, *sarımsaq* «чеснок» – *sarımsa[x]* и т. д. При этом, если к такому слову присоединяется аффикс, начинающийся с гласной буквы, то буква ***q*** переходит в увулярный (язычковый) звук. Следовательно, написание конечной ***q*** в подобных словах невозможно проверить.

Итак, мы определили, что написание слов в контактирующих языках так или иначе связано с произношением. В азербайджанском языке наблюдается прямая связь произношения и правописания, а в русском языке часть написаний прямо или косвенно связана с произношением, а другая часть совсем ускользает от контроля произношением.

Фонетический принцип в азербайджанском языке является основным, ведущим, и большинство написаний подчиняется этому принципу. Написание слов, соответствующих этому принципу, идентично фонетической транскрипции. Например: *aşkar* [aşkar] «ясный, очевидный», *durna* [durna] «журавль», *nazir* [nazir] «министр», *∂li* [∂li] «рука», *yağış* [yağış] «дождь» и др. При написании подобных слов орфография и графика азербайджанского языка смыкаются, замена какой-либо буквы ведет к изменению произношения, следствием этого может стать изменение орфографии и значения слова. Например: *danmaq* [danmaq] «отрицать» – *donmaga* [*donmaga*] «замерзнуть».

Произношение с написанием абсолютно совпадают в основном у немногосложных слов, таких как *zay* «чай, река», *alma* «яблоко», *qazan* «кастрюля», *su* «вода» и т. д. А многосложные слова произнести абсолютно без изменения очень трудно. Так, в некоторых словах, подчиняющихся фонетическому принципу, гласный в безударном положении подвергается редукции и произносится очень кратко. Правильное произношение в таких случаях часто приводит к пропуску в словах гласной, подвергшейся редукции. Например: *inqilab* «революция» – «inqlab», *sifət* «прилагательное» – «sfət», *sifariş* «поручение» – «sfariş», *tısbağa* «черепаха» – «tısbağa» и др. Как видно из этих примеров, редуцируется закрытый гласный ***и***.

Несмотря на немногочисленные примеры несовпадения фонетических написаний с их произношением, фонетический принцип в азербайджанском языке является ведущим и охватывает написание подавляющего большинства слов. Он был введен М. Ф. Ахундовым и лежит в основе азербайджанской орфографии. Ахундов отождествлял произношение и написание слов, т. е. требовал писать так, как слышится, и считал все признаки произношения главным условием для правильного письма [2, с. 200].

Традиционные (по определению некоторых лингвистов, исторические) **написания** характерны для русского и азербайджанского языков. Это написания, сохранившиеся по традиции. Слова этой категории пишутся так, как их некогда писали в старину. В основу их правописания положен принцип сохранения на письме облика целого слова, поэтому они могут быть включены в морфологические написания. Такие слова широко распространены и довольно часто встречаются в устной и письменной речи, например: *молоко, собака, корова, карман, один, лопата, башмак, вокзал, жизнь, широкий, ночь* и т. п. Запоминать

написание этих и подобных слов рекомендуется частым употреблением их в письменной речи, подбором однокоренных слов, орфографическим проговариванием. В особо затруднительных ситуациях нужно обращаться к словарю.

Традиционные написания не представляют однородной группы, их невозможно подвести под какое-либо правило. Именно поэтому формирование навыков их правописания связано с определенными трудностями.

Традиционные написания существуют и в азербайджанском языке. Так, например, в конце слова, при присоединении аффикса с гласным в начале, глухие согласные (если они оказываются между двумя гласными) озвончаются. Например: к переходит в у: *kəklik* «куропатка» – *kəkliyi, gəzmək* «ходить» – *gəzməyə* «ездить»; ***q*** переходит в ***ğ***: *danışıq* «разговор» – *danışığı, oxumaq* «петь» – *oxumağa.*

Традиционные написания способствуют сохранению исторической традиции и охватывают большое количество слов азербайджанского языка. К ним можно отнести раздельное или слитное написание вспомогательных аффиксов прошедшего времени. В азербайджанском языке незаконченное прошедшее время образуется от глагола настоящего времени прибавлением к нему вспомогательного глагола *idi,* причем при образовании глаголов начальная буква i сокращается, остаются лишь аффиксы *-dı, -di, -du, -dь*, например: *yazır + dı = yazırdı, gedir + di = gedirdi.* При спряжении глаголов незаконченного прошедшего времени к основе глагола настоящего времени прибавляются личные окончания (1л. *oxuyurdum* – я читал; 2л. *oxuyurdun* – ты читал). Так, со словами, оканчивающимися на согласный, эти аффиксы пишутся раздельно, например: *mьhəndis idi* «был инженером», builder idi «был строителем» и т. д. В то же время эти аффиксы могут употребляться как слитно, так и раздельно со словами, оканчивающимися на гласный, например: *quru idi – qurujdu* «было сухо», *xirda idi – xirlajdi* «были маленькими, мелкими» и т. д.

Давнопрошедшее время образуется путем присоединения к основе глагола ударного аффикса *-mış, -miş, -muş, -mьş* и вспомогательного глагола *idi (-dı, -di, -du, -dь)* и личных аффиксов прошедшего категорического времени. Например: Единственное число: 1 л. *almışdım* – я покупал; 2 л. almışdın – ты покупал. 1 л. *durmuşdum* – я стоял; 2 л. *durmuşdun* – ты стоял. Как видно из этих примеров, срабатывает закон сингармонизма, второй гласный аффикса соответствует последнему гласному корня, а первый гласный сливается со среднеязычным *j,* появляющимся между двумя гласными: *tɵлɵбɵ+idim – tɵлɵбɵjdum* «я был студентом».

Слова, заимствованные из русского языка (*kosmodrom, bronxit, avtoportret* и др.). для азербайджанского языка являются традиционными написаниями, хотя в исходном языке большей частью соответствовали морфологическому принципу. Гласные в безударном положении, как и в русском, в этих словах подвергаются качественной редукции: [късмΛдрум], [брΛнх′ит], [ΛфтъпΛртр′эт].

Таким образом, традиционные написания, сохранившиеся в русском и азербайджанском языках, несут историческую ценность, являясь живой связью поколений, разделенных друг от друга столетиями [1, с. 39].

Выводы

Использование приемов сопоставительно-типологического анализа позволяет учителю выявить поле потенциально возможной межъязыковой интерференции в области правописания, делает уроки живыми, интересными, формирует у учащихся познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. Опора на знания учащихся по родному языку способствует лучшему усвоению изучаемого материала, формированию навыков грамотного письма.

Литература

1. Амирханова Л. Б. Лингвометодические основы обучения русскому правописанию в 5-6 классах азербайджанской школы. Махачкала, 2016. 192 с.

2. Ахундов М. Ф. Сочинения. Т II. Баку, 1961. С. 200.

3. Закирьянов К. З. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 3. С. 224-233.

4. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 2004. 506 с.

5. Современный русский язык / Под ред. Н. С. Валгиной. М., 2001. 527 с.

6. Шурпаева М. И., Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия. Махачкала, 2019. 359 с.

References

1. Amirkhanova L. B. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu pravopisaniyu v 5-6 klassah azerbajdzhanskoj shkoly* [Linguistic and methodological foundations of teaching Russian spelling in grades 5-6 in Azerbaijani schools]. Makhachkala, 2016, 192 p. (in Russian)

2. Akhundov M. F. *Sochineniya*n [Essays]. T II. Baku, 1961. Pp. 200. (in Russian)

3. Zakiryanov K. Z. *Sopostavitel'noe issledovanie raznostrukturnyh yazykov: lingvometodicheskij aspekt* [Comparative study of differently structured languages: linguistic and methodological aspect]. Russian humanitarian journal. 2015. Vol. 4. No. 3. Pp. 224-233. (in Russian)

4. Reformatsky A. A. *Vvedenie v yazykovedenie* [Introduction to linguistics]. Moscow: Aspect Press, 2004. 506 p. (in Russian)

5. *Sovremennyj russkij yazyk* [Modern Russian language]. Ed. N. S. Valgina. Moscow, 2001. 527 p. (in Russian)

6. Shurpaeva M. I., Madieva Z. Z., Eldarova N. M. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nyh klassah v usloviyah nacional'no-russkogo dvuyazychiya* [Methods of teaching the Russian language in primary school in conditions of national-Russian bilingualism]. Makhachkala, 2019. 359 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Амирханова Лиана Бедретдиновна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: liana_amir05@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Liana B. Amirkhanova, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: liana_amir05@mail.ru

Благодарности

Работа выполнена по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации № 1023012500064-6-5.3.1 на 2023 год в рамках проекта тематики научных исследований «Разработка и обоснование модели организации образовательной деятельности, направленной на продвижение целей и ценностей российского образования и культуры в Народной Республике Бангладеш (AGWQ-2023-0014)».

Принята в печать 10.11.2023 г.

Acknowledgments

The work was carried out according to the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1023012500064-6-5.3.1 for 2023 within the framework of the research project "Development and justification of the model of organization of educational activities aimed at promoting the goals and values of Russian education and culture in the People's Republic of Bangladesh (AGWQ-2023-0014)".

Received 10.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378:37.013(470.47)
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-66-70

Изучение и практика реформирования учебной программы по дисциплине «Теория и практика перевода»

©2023 Болдырева О. Н., Староверкина Л. А.
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова,
Элиста, Россия; e-mail: olya.boldyreva2013@yandex.ru, staroverkina_la@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель работы – рассмотреть вопрос, как использовать теорию перевода для руководства педагогической практикой при развитии переводческих способностей иностранных студентов, – вопрос, актуальный для преподавателей иностранного языка, тем более русского языка как иностранного. **Методами** исследования послужили анализ действующей программы, моделирование новой программы. **Результаты**. Проведено реформирование учебной программы дисциплины «Теория и практика перевода» в китайской аудитории, исходя из содержания государственного стандарта, практических занятий, методов преподавания и оценки, а также в связи с переходом на дистанционное обучение в период пандемии COVID-19. В работе представлены новые модели преподавания перевода. **Выводы**. Обновление концепции преподавания перевода нацелено на развитие способностей к международному переводу, осознание иностранными учащимися интеграции теории перевода и переводческого поведения. Инновационная модель преподавания теории и практики перевода служит реформированию методов оценивания перевода на практике.

Ключевые слова: теория и практика перевода, переводческая способность, учебная программа, реформирование.

Формат цитирования: Болдырева О. Н., Староверкина Л. А. Изучение и практика реформирования учебной программы по дисциплине «Теория и практика перевода» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 66-70. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-66-70

Study and Practice of Reforming the Curriculum in the Discipline "Theory and Practice of Translation"

©2023 Olga N. Boldyreva, Lubov A. Staroverkina
Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov,
Elista, Russia; e-mail: olya.boldyreva2013@yandex.ru, staroverkina_la@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the work is to consider the question of how to use translation theory to guide pedagogical practice in the development of translation abilities of foreign students, a question relevant for teachers of a foreign language, especially Russian as a foreign language. The research **methods** were the analysis of the current program, modeling of the new program. **Results.** The curriculum of the discipline "Theory and Practice of Translation" was reformed in the Chinese audience, based on the content of the state standard, practical classes, teaching and evaluation methods, as well as in connection with the transition to distance learning during the COVID-19 pandemic. The paper presents new models of teaching translation. **Conclusions**. Updating the concept of teaching translation is aimed at developing the ability to translate internationally, awareness of the integration of translation theory and translation behavior by foreign students. The innovative model of teaching the theory and practice of translation serves to reform the methods of evaluating translation in practice.

Keywords: theory and practice of translation, translation ability, curriculum, reformation.

For citation: Boldyreva O. N., Staroverkina L. A. Study and Practice of Reforming the Curriculum in the Discipline "Theory and Practice of Translation". Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 66-70. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-66-70 (in Russian)

Введение

В связи со стремительным развитием обучения иностранных граждан в вузах России в процессе разработки дисциплины «Теория и практика перевода» возник ряд проблем, связанных с преподаванием этого курса. В традиционном изучении перевода подчеркивалась важность обучения навыкам перевода. Как использовать теорию перевода для руководства преподавательской практикой при обучении переводу - это вопрос, о котором часто задумывается каждый преподаватель иностранного языка. Итак, как устранить недостатки традиционного обучения переводу. В центре внимания также находится изменение учебной программы преподавания перевода в связи с переходом на онлайн обучение в период пандемии COVID-19.

Исследовательская работа по выявлению проблемы

В первой половине 2020 г. было проведено совещание с преподавателями, которые имеют в своей нагрузке дисциплину «Теория и практика перевода»: с российской стороны присутствовала старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова, канд. ист. наук О. Н. Болдырева, с китайской стороны – доценты кафедры русского языка факультета иностранных языков Муданьцзянского педагогического института Мэн Линся, Мэн Инли и Лю Кайдон. В ходе обсуждения было установлено, что:

1) Основными проблемами в практике студенческого перевода являются измерение степени точности и приемлемости перевода, что приводит к речевым нарушениям. При переводе, когда вы встречаете новое слово, необходимо обратиться к словарю, но при этом надо знать контекст предложения. Если думать, что перевод - это отработка определенного грамматического момента, то это приведет к недостаточно точному переводу. Значительные языковые и культурные различия создают определенные препятствия для перевода.

2) Процесс перевода и преподавания примерно таков, что преподаватели переводят в соответствии с содержанием учебника. Например, объясняют определенную теорию, представляют некую технику перевода, а затем приводят большое количество примеров для студентов на практике. Хотя этот «примерный метод» помогает иностранным студентам эффективно овладеть теорией перевода и навыками работы, но это не способствует совершенствованию навыков перевода и способности оценить качество перевода. Этот традиционный метод обучения может легко привести к определенной степени разрыва между теорией и практикой. Перевод студента, выполненный на основании учебного пособия, лишь после кропотливой переработки можно использовать как перевод.

3) В учебнике по переводу слишком много теории, и большинство из нее не является современной, а сложная, не стимулирующая интерес студентов.

Формулировка планов

На основе проведенного анализа члены исследовательской группы получили лучшее представление о преподавании перевода, о необходимости изменения учебной программы. Таким образом, реформирование фокусируется на практической теории перевода и требует поэтапного плана внедрения. Отметим, что план состоял из нескольких этапов. Первый этап (2020-2021 гг.): пересмотр формулировки учебной программы с учетом программы практического перевода; обсуждение существующих проблем в преподавании теории перевода, предварительное обсуждение практической теории перевода для улучшения преподавания.

Второй этап (2021-2022 гг.): реформирование методов обучения в аудитории, усилить развитие навыков перевода у учащихся; насколько это возможно использовать мультимедийные методы обучения, чтобы завершить сбор и изготовление учебных материалов, создать банк тестов для улучшения эффекта обучения.

Третий этап (2022-2023 гг.): написание статей о ходе проведения реформирования, популяризация его опыта проведения, переход на новые курсы перевода, систематизирование материала.

Описание материалов и методов

Создание модели преподавания практического курса перевода

Благодаря тщательному планированию, внедрению и многократной практике была сформирована научно-практическая модель преподавания теории и практики перевода. Этот результат в основном обусловлен подбором содержания перевода, инновационными методами обучения переводу и совершенствование метода оценки курсов письменного перевода, имеющего три аспекта.

3.1. Определение цели реформирования, направление ее на реализацию изменения преподавания перевода.

Курс теории и практики перевода разделен на две системы: теорию перевода с русского на китайский и практики и китайско-русского перевода. Дисциплина «Теория и практика перевода» является базовым профессиональным курсом по специальности «Русский язык» у стажеров из Китая.

В соответствии с реальной ситуацией цели реформирования учебной программы были определены следующим образом: 1) Преподаватели будут постепенно переходить к ориентированному на учащихся преподаванию в аудитории, а не в домашних условиях, т. е. большая часть обучения будет проводиться в аудитории под руководством преподавателя; 2) Сосредоточение на развитии навыков перевода и теоретическом мышлении студентов, что позволит китайским стажерам быть компетентными для работы после окончания учебы; 3) Самостоятельно составленные учебные материалы повысят способность учителей к преподаванию, что позволит преподавателям всегда быть высококвалифицированными; 4) С помощью реформирования учащиеся расширят кругозор, освободятся от филологической и лингвистической теорий, привнесенных в культурную теорию перевода; 5) Путем реформирования методов преподавания, оценивания и аттестации можно добиться эффективности преподавания теории и практики перевода.

3.2. Инновационный учебный контент подчеркнет фактическую способность студентов к переводу.

Согласно требованиям учебной программы, дисциплина «Перевод» относится к курсу «Теория и практика навыков перевода». Что следует выбрать в качестве учебного материала по переводу, чтобы направлять перевод студентов? Практика перевода является главным приоритетом нашей реформы преподавания. Выбор содержания перевода не только учитывает цель преподавания перевода, но и заботится о статус-кво структуры знаний студентов. Базовое содержание обучения переводу включает в себя основы теории перевода, такие как стандарты перевода, буквальный и перефразированный перевод, языковые и культурные различия в переводе, практические навыки перевода, такие как перевод длинных предложений, перевод страдательного залога.

Различные типы переводческих ошибок с неоднозначной логикой заставляют студентов сознательно избегать недоразумений. В процессе ведения практики перевода мы выбираем реалистичные переводческие материалы, которые будут отражать современное общество, экономические, научно-технические, дипломатические, внешнеторговые отношения, средства массовой информации, юриспруденцию, кино и телевидение и другие материалы.

При изучении курса «Культурный перевод как основа» студенты обращают внимание на социальный и культурный фон, потому что различия между культурами важнее языковой структуры, они создают более серьезные сложности для переводчика [1, с. 19].

3.3. Инновационная модель преподавания «Практический дизайн преподавания».

«От практики к практике» – вот основная идея реформы преподавания перевода. В процессе обучения преподаватели придерживаются точки зрения сравнительной лингвистики, чтобы практическое обучение строилось на основе реальных языковых материалов с использованием научного анализа. Руководящая идеология практического проектирования обучения заключается в том, что студенты – это основная часть преподавания. Преподаватели играют лишь демонстративную роль в практических занятиях студентов.

Конечная цель – способность к независимому переводу. Конкретный подход заключается в том, чтобы реализовать теорию перевода с русского на китайский. При практическом обучении в основном анализируется грамматика, стиль оригинального текста, и он сам.

Согласованность и конвергенция означают обеспечение необходимой справочной информации, связанной с пониманием исходного текста, что помогает студентам полностью понять оригинальный текст. Продемонстрировав несколько различных методов перевода, оцените их вы-

годы и потери при переводе, чтобы учащиеся были знакомы с выбором стратегий перевода, видели взаимосвязь между ними и эффект перевода [2, с. 280].

В процессе обучения с помощью двух измерений культивируются макросопоставления русского и китайского языков и улучшения языковых навыков, что является основой теории преподавания перевода [3, с. 100]. Кроме того, мультимедийное программное обеспечение в основном используется для реализации пояснений в сочетании с демонстрациями преподавания в аудитории и классными мероприятиями внеклассного самостоятельного обучения.

После краткого объяснения преподаватель должен провести практическую демонстрацию перевода; аудиторные занятия должны включать самостоятельный перевод, небольшие групповые обсуждения и т. д.; необходимо организовать внеклассные занятия и внеаудиторное самостоятельное обучение, чтобы учащиеся использовали это время для сбора некоторой информации, связанной с обучением в аудитории.

Методы обучения стремятся к постепенной трансформации от ориентированного на учителя к ориентированному на ученика; занятия постепенно превратятся из центра передачи знаний в центр самостоятельного обучения студентов.

3.4. Реформировать метод оценивания.

Традиционная оценка курсов перевода в основном проводится в форме тестов, что редко дает возможность проверить фактические способности студентов к переводу. Это приводит к определенной степени разрыва между теорией и практикой перевода у студентов.

Студенты пользуются методами перевода, представленными в учебном пособии, и после кропотливой отработки навыков переводческой работы, мы обнаружили, что студенты все еще не в состоянии справиться с более сложными материалами, которые выходили за рамки учебника.

Новая модель преподавания объективно требует создания новой системы оценивания, адаптированной к ней. Мы придерживаемся принципов развития, субъективности и принципа диверсификации. Рассматриваем процесс оценки, как улучшающий преподавание и способствующий развитию преподавательского состава и студентов. Весь процесс оценки основан на развитии у студентов всесторонних способностей к использованию языка.

Оценка академической успеваемости и оценка статуса развития учащегося составляют ядро учебного теста [4, с. 151]. На экзаменах необходимо позволить студентам приносить словари, но не средства коммуникации и другие справочные материалы. В качестве экзаменационных материалов используются актуальные и новые вырезки из газет, журналов. Вся тестовая работа в основном заключается в проверке способности студентов понимать язык, переводческие способности и скорость перевода. Необходимо использовать систему, где одновременно можно установить соответствующие критерии оценки, уделить внимание проверке языковых навыков студентов и переводческим способностям.

Результаты исследования и обсуждение

Ситуация применения и практический эффект

С момента внедрения и популяризации вышеуказанной трансформации учебной программы были достигнуты хорошие образовательные и преподавательские результаты, которые имеют большую социальную и экономическую ценность.

1) После внедрения реформы процент неудач на экзаменах у студентов, изучающих русский язык, снизился. Проходной балл студентов 2023 г. достиг 96%; был повышен уровень теории перевода, улучшились языковые и переводческие навыки студентов.

2) За последние пять лет 1/3 студентов из Китая факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ выбрали теорию и практику перевода в качестве основной дисциплины при прохождении стажировки. Они научились писать статьи на исследовательские темы и уметь соотносить теорию с реальными фактами, что повысило качество написания дипломных работ. Переводческие способности студентов, проходящих стажировку, высоко оцениваются отделом международной политики, после окончания университета некоторые студенты работают переводчиками в иностранных фирмах.

3) Полученный результат применяется в преподавании китайского языка в школах, а также русского языка в Китае. Из года в год повышается уровень подготовки студентов и сдача ими экзаменов.

Выводы

Рассмотренная модель трансформации учебной программы была официально начата в 2020 г. Годы практики доказали, что преподавание дисциплины «Теория и

практика перевода» должно быть ориентировано на студентов и направлено на развитие у них языковых навыков и переводческой деятельности, что способствует всесторонности теоретических знаний студентов, а также повышению качества переводимого материала.

Курс перевода – это не только теория, но и практика. В процессе обучения мы должны обновить концепцию преподавания перевода и обратить особое внимание на развитие способностей к международному переводу, чтобы научить иностранных граждан осознавать интеграцию теории перевода и переводческого поведения. Инновационная модель преподавания теории и практики перевода заключается в реформировании методов оценивания перевода на практике. На самом деле преподавание перевода по-прежнему нуждается в множестве теоретических и эмпирических исследований.

Литература

1. Емельянова Я. Б. К вопросу о роли и содержании контрастивно-интегрирующей компетенции переводчика // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2015. № 5. С. 16-22.

2. Лекомцева И. А., Абдульманова А. Х. О речевых ошибках при переводе // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. С. 277-279.

3. Лекомцева И. А., Наговицына И. А. Коммуникативная неравноценность межъязыковых соответствий при переводе // Научный диалог. Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов. 2018. № 2. С. 97-106.

4. Ху Цзинь. К вопросу о реформировании переводческой деятельности в вузе // Журнал Хунаньской академии гуманитарных наук и технологий. 2006. № 6. С. 149-151.

References

1. Emelyanova Ya. B. *K voprosu o roli i soderzhanii kontrastivno-integriruyushchej kompetencii perevodchika* [On the question of the role and content of the contrastive-integrating competence of the translator]. Bulletin of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University. 2015. No. 5. Pp. 16-22. (in Russian)

2. Lekomceva I. A., Abdul'manova A. H. *O rechevyh oshibkah pri perevode* [About speech errors in translation] Baltic Humanitarian Journal. 2020. Pp. 277-279 (in Russian)

3. Lekomceva I. A., Nagovicyna I. A. *Kommunikativnaya neravnocennost' mezh"yazykovyh sootvetstvij pri perevode* [Communicative disparity of interlanguage correspondences in translation]. Scientific Dialogue. Ekaterinburg: Center for Scientific and Educational Projects. 2018. No. 2. Pp. 97-106. (in Russian)

4. Hu Czin. *K voprosu o reformirovanii perevodcheskoj deyatel'nosti v vuze* [On the issue of reforming translation activities at the university] Journal of Hunan Academy of Humanities Science and Technology. 2006. No. 6. Pp. 149-151. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Болдырева Ольга Николаевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Элиста, Россия; e-mail: olya.boldyreva2013@yandex.ru

Староверкина Любовь Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Элиста, Россия; e-mail: staroverkina_la@mail.ru

Принята в печать 15.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Olga N. Boldyreva, Ph. D. (History), senior lecturer, the chair of Russian as a Foreign Language and General Humanitarian Disciplines, B. B. Gorodovikov Kalmyk State University, Elista, Russia; e-mail: olya.boldyreva2013@yandex.ru

Lubov A. Staroverkina, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Russian as a Foreign Language and General Humanitarian Disciplines, B. B. Gorodovikov Kalmyk State University, Elista, Russia; e-mail: staroverkina_la@mail.ru

Received 15.11.2023.

Педагогические науки/Pedagogical Sciences
Оригинальная статья/Original Article
УДК 37.811. 11 (075)
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-71-75

Аудитивная подготовка курсантов военного вуза в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

© 2023 Губанова В. П.
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vica0505@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Основной **целью** исследования является аудитивная подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в военном вузе. В соответствии с целью автором были использованы **методы:** теоретические, диагностические, прогностические, экспериментальные. **Результаты** проведенного исследования позволяют говорить о том, что аудитивная подготовка представляет собой приобретенную в результате обучения способность безошибочно воспринимать на слух и понимать аутентичное звучащее сообщение. Оптимальным средством обучения аудитивной компетенции являются тексты, не предназначенные для учебных целей (новостные программы, информационные объявления по радио в международных аэропортах, сводки погоды, фрагменты фонограмм и т. д.). **Выводы.** Рассмотрен процесс обучения переводческому аудированию с использованием аутентичных аудио- и видеоресурсов. Сделана попытка обобщить приемы техники устного перевода, объединив их в две группы. Первая группа включает приемы, направленные на преодоление трудностей в понимании аудируемого сообщения, вторая – приемы, вызванные проблемами в порождении текста-высказывания.

Ключевые слова: переводческое аудирование, навыки аудирования, аутентичные аудио- и видеоресурсы, звучащая речь, порождение речевых высказываний.

Формат цитирования: Губанова В. П. Аудитивная подготовка курсантов военного вуза в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 71-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-71-75

Auditive Training of Military Academy Cadets Within the Framework of the Program “Interpreter in the Field of Professional Communication”

© 2023 Victoria P. Gubanova
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vica0505@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the research is auditive training of military academy cadets within the framework of the program «Interpreter in the field of professional communication». According to the aim, the following **methods** were used: theoretical, diagnostic, scientific forecast, experimental. The **results** of the research allow to speak about auditive training as an acquired ability to perceive by ear accurately and understand texts that are not used for training goals (news reports, radio announcements in airports, weather forecasts). **Conclusion.** Audio and video resources are used when teaching listening for interpreters. The article presents the attempt to summarize the methods and techniques of interpreting in two groups. The first group of techniques copes with the difficulties to overcome sounding speech understanding. The second group is connected with speech statement generation.

Keywords: listening in interpreting, listening skills, the authentic audio and video resources, sounding speech, speech statement generation.

For citation: Gubanova V. P. Auditive Training of Military Academy Cadets Within the Framework of the Program "Interpreter in the Field of Professional Communication". Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 71-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-71-75 (in Russian)

Введение

Статья посвящена исследованию процесса переводческого аудирования в устных видах перевода. Переводческое аудирование рассматривается как высокоинтеллектуальный процесс, предполагающий создание переводчиком программы смыслового содержания звучащего текста.

Проблема переводческого аудирования остается малоизученной. До сих пор не в полной мере исследовались такие важные аспекты, как характер аудирования, степень полноты и глубины осмысления и понимания информации исходного текста-высказывания, связь аудирования с последующим говорением переводчика в процессе порождения текста перевода. Эффективность деятельности устного переводчика зависит, прежде всего, от того, как он аудирует, т. е. слушает, слышит, осмысливает и понимает информацию.

Традиционно аудирование выделяется как один из видов речевой деятельности (РД) наряду с говорением, письмом и чтением. Употребление данного термина подчеркивает деятельностную, активную и целенаправленную природу слушания, что находит отражение в определении Е. И. Пассовым аудирования как «слушания с пониманием» [9, с. 187].

С аудирования начинается процесс устного перевода, более того, в рамках данной деятельности оно играет ведущую роль.

Материалы и методы исследования

В своей работе мы опираемся на психолингвистическое исследование процесса восприятия и понимания, используя перевод в качестве инструмента выявления общих и индивидуальных стратегий понимания иноязычного текста. Наш выбор объекта изучения не случаен, ибо, с одной стороны, по определению Н. К. Гарбовского: «Понимание составляет первое и необходимое условие всякой переводческой деятельности» [3, с. 348]. С другой стороны, понимание есть перевод замысла автора в смысл адресатов, по выражению Ф. Ф. Ворожбитовой, это трансформация «мысли-речи отправителя в речемысль его получателя» [1, с. 8].

Существует множество трактовок феномена понимания. А. И. Новиков определяет понимание как «сложный мыслительный процесс, проходящий множество этапов, в результате чего происходит активное преобразование словесной формы текста, представляющее собой многократное перекодирование» [8, с. 39].

Аудирование как вид РД основано на слуховом смысловом вербальном восприятии речи, которое обязательно предполагает осмысление и понимание. Предметом речевой деятельности аудирования является мысль (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Т. С. Серова), которая раскрывается по ходу текста (Н. И. Жинкин, Т. С. Серова). Каждый фрагмент текста может быть представлен набором рем к той или иной теме. Именно с минимальной информационной смысловой единицы – тема-рематического единства – начинается всякий раз восприятие сообщения.

В связи с этим переводчику необходимо умение сразу, по мере поступления информации на слух, услышать тему и все относящиеся к ней ремы, а далее услышать переход к следующей теме или уловить тот момент, когда одна из рем становится темой следующего фрагмента.

Для выявления внутренней, смысловой структуры текста и его внешней структурно-композиционной организации необходимы соответствующие структурно-композиционные навыки, которые обеспечивают целостное восприятие всего текста [10, с. 47]. В связи с необходимостью научить будущего переводчика распознавать структуру текста, его содержательные элементы требуется целенаправленная работа [12, с. 74]. Исследователи Е. Ю. Мощанская и Е. А. Руцкая [7, с. 11] предлагают выделить следующие речевые операции, лежащие в основе структурно-композиционных навыков аудирования: 1) восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической сетки; 2) восприятие, осмысление и выделение иерархии предикатов, т. е. построение схемы тема-рематического развития; 3) восприятие, осмысление и выделение лексико-семантической модели воспринимаемого фрагмента на основе межпонятийных связей, выраженных ключевыми словами и словосочетаниями.

Из психологии известно, что человек в той или иной мере обладает способностью распределять свое внимание между двумя видами деятельности, протекающими одновременно. Практика показывает, что способность распределения внимания не статична и в конечном итоге является делом умения и навыка. Для того чтобы успешно выполнять одновременно два вида деятельности, необходимо, как учат психологи, овладеть по крайней мере одним из них настолько, чтобы он протекал в значительной мере автоматически. «Уметь распределять внимание – значит уметь, имея в центре сознания одну деятельность, некоторое внимание уделять и другой деятельности, то есть держать ее поблизости от центра внимания» [11 с. 81].

Устный последовательный перевод является билингвальной комплексной и сложной по структуре специфической вторичной речевой деятельностью, в процессе которой осуществляются такие базовые виды речевой деятельности, как аудирование, думание (И. А. Зимняя), монологическое говорение, а также факультативные, сопровождающие их письмофиксация и референтное чтение по ключевым словам (И. А. Зимняя, Б. А. Бенедиктов, В. М. Комисаров, Т. С. Серова). Любая речевая деятельность имеет свою специфическую единицу. В частности, аудирование имеет в качестве такой единицы смысловое решение [3, с. 62].

Единица обучения аудированию – это такое структурно-композиционное упражнение в аудировании связного текста, выполняя которое обучаемые выполняют «поиск, принятие и реализацию смыслового вербального решения учебной задачи аудирования» [6, с. 46]. Учебная задача сформулирована в инструкции к упражнению.

Исходя из задачи, инструкция может содержать следующие задания: «Прослушайте звучащий текст, укажите, какое из данного вам списка слов и словосочетний является ремой по отношению к данной теме. Сообщите, что вы узнали по этой теме с помощью данной ремы». «Прослушайте звучащий текст, зафиксируйте рему (рематическое слово, словосочетание) к данной теме. Скажите, что сообщается по теме с помощью зафиксированной вами ремы». Задача обучаемого – сообщить ту или иную информацию, которую он извлек из услышанного.

Результаты и их обсуждение

С сентября 2022 г. по июнь 2023 г. кафедра иностранных языков МВАА провела эксперимент «Эффективность использования современных видео- и аудиоресурсов при обучении устному профессионально-ориентированному переводу». Целью обучения было развитие способности решения переводческих задач при работе в видео- и аудио ресурсами на начальном этапе подготовки переводчиков. Обучение основам аудирования проводилось на связных аутентичных текстах, начитанных носителями языка, была разработана классификация текстов по принципу «нарастающей аутентичности». В процессе исследования были использованы четыре формата заданий при обучении курсантов устному переводу. Сравнивались результаты усвоения лексического материала в двух группах курсантов, аудирующих один и тот же контент в режимах: «аудио», «аудио и видео», «видео без субтитров», «видео с субтитрами (на иностранном языке и на родном языке)». Как показало исследование, для курсантов среднего уровня языковой подготовки наиболее целесообразным является использование субтитрированного видеоряда, причем субтитры на английском языке предпочтительнее, поскольку в этом случае происходит наиболее четкая визуализация контента: курсанты могут воспринимать лексические единицы как бы объемно – визуально и аудиально, что улучшает понимание содержания видео. В ходе эксперимента курсанты научились определять тему и рему в каждом предложении и отрывке текста. В результате экспериментального исследования улучшилось качество усвоения курсантами учебного материала по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод», сформировалась способность понимать живую, естественную речь разнообразных носителей языка в обычном темпе.

Заключение и выводы

В заключение следует отметить, что переводческое аудирование в устном переводе обладает специфическими особенностями. К таким особенностям следует отнести: 1) наличие в качестве объекта слушания, осмысления и понимания обязательно завершенного по смысловому содержанию фрагмента текста; 2) полное от начала звучания восприятие, осмысление и понимание переводчиком всего объема информации аудируемого текста. Применение ви-

део в обучении ИЯ интенсивно исследуется, поскольку это относительно новый дополнительный учебный ресурс. Новизна в применении видео обусловлена широкими современными возможностями использования аутентичных видеоресурсов в учебном процессе. Использование видео из Интернета, например с сервера YouTube, эффективно дополняет самостоятельную работу курсантов.

Литература

1. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: Учебное пособие. М.: Высшая Школа, 2005. 738 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

3. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 545 с.

4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 158 с.

5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 152 с.

6. Коваленко М. П. Дидактическая организация видеодискурса для формирования переводческой аудитивной компетенции // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 9. С. 43-49.

7. Мощанская Е. Ю., Руцкая Е. А. Использование видеоматериалов при обучении устных переводчиков // «Современные исследования социальных проблем» (эл. журнал № 6, 2013).

8. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.

9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

10. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура: научно периодический журнал, 2010. № 4 (12). С. 44-56.

11. Теплов Б. М. Психология. Учпедгиз. М., 1953. 81 с.

12. Улитина С. Г. Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения у переводчиков условиях деловой коммуникации: Деловой английский язык. Дисс. ... канд. пед. наук, 1999.

References

1. Vorozhbitova A. A. *Teoriya teksta: Antropocentricheskoe napravlenie: Uchebnoe posobie* [Text theory: Anthropocentric direction: Textbook]. Moscow: Higher School, 2005. 738 p. (in Russian)

2. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Edited by V. V. Davydov. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 p. (in Russian)

3. Garbovsky N. K. *Teoriya perevoda* [Theory of translation]. Moscow: Publishing house of Moscow un-t, 2004. 545 p. (in Russian)

4. Zhinkin N. I. *Rech' kak provodnik informacii* [Speech as a conductor of information]. Moscow: Nauka, 1982. 158p. (in Russian)

5. Zimnaya I. A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. Moscow: Enlightenment, 1985. 152 p. (in Russian)

6. Kovalenko M. P. *Didakticheskaya organizaciya videodiskursa dlya formirovaniya perevodcheskoj auditivnoj kompetencii* [Didactic organization of video discourse for the formation of translation auditory competence]. Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. 2014. No. 9. Pp. 43-49. (in Russian)

7. Moshanskaya E.Yu., Rutskaya E. A. *Ispol'zovanie videomaterialov pri obuchenii ustnyh perevodchikov* [The use of video materials in the training of interpreters]. "Modern studies of social problems". (Electronic journal No. 6, 2013). (in Russian)

8. Novikov A. I. *Tekst i ego smyslovye dominanty* [Text and its semantic dominants]. Edited by N. V. Vasilyeva, N. M. Nesterova, N. P. Peshkova. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2007. 224 p. (in Russian)

9. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russian language, 1989. 276 p. (in Russian)

10. Serova T. S. *Sbalansirovannyj bilingvizm i mekhanizm yazykovogo pereklyucheniya v ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti v usloviyah dialoga yazykov i kul'tur* [Balanced bilingualism and the mechanism of language switching in oral translation activities in the context of a dialogue of languages and cultures]. Language and culture: scientific periodical journal, 2010. No. 4 (12). Pp. 44-56. (in Russian)

11. Teplov B. M. *Psihologiya* [Psychology]. Uchpedgiz. Moscow, 1953. 81 p. (in Russian)

12. Ulitina S. G. *Formirovanie strukturno-kompozicionnyh navykov inoyazychnogo professional'no-orientirovannogo chteniya u perevodchikov usloviyah delovoj kommunikacii: Delovoj anglijskij yazyk.* [Formation of structural and compositional skills of foreign language professionally-oriented reading among translators in the conditions of business communication: Business English]. Dissertation of Candidate of Sciences, 1999. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ
Принадлежность к организации
Губанова Виктория Петровна, профессор, кафедра иностранных языков, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vica0505@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
Affiliation
Victoria P. Gubanova, professor, the chair of Foreign Languages, Mikhailovskaya military artillery academy, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vica0505@mail.ru

Принята в печать 10.11.2023 г.

Received 10.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-75-82

Дисциплина «Русский язык и культура речи» в системе подготовки будущих учителей: опыт, проблемы, перспективы

© 2023 **Злобин А. А.**
Вятский государственный университет,
Киров, Россия; e-mail: zlobin_andrei@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Основной **целью** исследования является осмысление важности дисциплины «Русский язык и культура речи» в подготовке будущих педагогов нефилологического профиля. В основу положены прежде всего общенаучные **методы исследования**: индукция, анализ, синтез, интерпретация, моделирование, статистический, анкетирование. **Результаты** проведённого исследования позволяют говорить о принципиальном значении дисциплины «Русский язык и культура речи» в формировании языковой личности будущего учителя. **Выводы.** Предложена концепция реализации важнейшей учебной дисциплины с учётом специфики подготовки педагогических кадров, скорректирован её тематический план.

Ключевые слова: культура речи, языковая личность, профессиональная коммуникация, речевое воздействие.

Формат цитирования: Злобин А. А. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в системе подготовки будущих учителей: опыт, проблемы, перспективы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 75-82. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-75-82

“Russian Language and Culture of Speech” Discipline in the System of Training the Future Teachers: Experience, Problems, Prospects

© 2023 **Andrei A. Zlobin**
Vyatka State University,
Kirov, Russia; e-mail: zlobin_andrei@mail.ru

ABSTRACT. The main **aim** of the study is to understand the importance of the discipline "Russian language and culture of speech" in the training of future teachers of non-philological profile. It is based primarily on general scientific research **methods**: induction, analysis, synthesis, interpretation, modeling, statistical, questionnaire. The **results** of the study allow us to speak about the fundamental importance of the discipline "Russian language and culture of speech" in the formation of the language personality of the future teacher. **Conclusions.** The concept of the implementation of the most important academic discipline is proposed, taking into account the specifics of the training of teaching staff, its thematic plan is adjusted.

Keywords: speech culture, linguistic personality, professional communication, speech impact.

For citation: Zlobin A. A. Russian Language and Culture of Speech" Discipline in the System of Training the Future Teachers: Experience, Problems, Prospects. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 75-82. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-75-82 (in Russian).

Введение

Дисциплина «Русский язык и культура речи» преподаётся в российских вузах более четверти века. Её значение сложно переоценить: «Родной язык – скрепа государства, нации, её прошлого, настоящего и возможность самобытного развития в будущем» [2, с. 117].

За это время накоплен и обобщён огромный опыт, написаны сотни статей и учебных пособий. Преподаватели, исследователи и методисты едины в осмыслении цели данной дисциплины: она призвана, прежде всего, к формированию сильной языковой личности, способной к эффективной коммуникации в различных ситуациях общения. В. М. Касьянова, говоря о её важности, отмечает: «Студенты, приступающие к изучению данного курса, обычно имеют достаточно высокие баллы по ЕГЭ, но их речь бедна, лексический запас невелик, грамматические конструкции однообразны. Первокурсники в своём большинстве не могут участвовать в дискуссии, не умеют аргументировать своё мнение, не в состоянии создавать структурированные тексты. Курс «Русский язык и культура речи», являющийся обязательным компонентом учебного процесса, призван хотя бы отчасти изменить данную ситуацию» [3, с. 69-70].

Анализ современной речевой ситуации, студенческих анкет позволил определить круг проблемных вопросов. Отталкиваясь от этого, автор поставил цель: скорректировать концепцию дисциплины и её тематический план с учётом тех задач, которые ставятся перед выпускником педагогических направлений подготовки сегодня.

Материалы и методы исследования

Для выявления сложностей, связанных с освоением дисциплины «Русский язык и культура речи» в период с 2016 по 2023 гг. было проведено анкетирование. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров, Российская Федерация). В опросе принимали участие 528 студентов 1-го курса института химии и биологии, факультетов компьютерных и физико-математических наук, истории, политических наук и культурологии. Анализ анкетных данных свидетельствуют о том, что в формировании языковой личности будущего учителя большое значение имеет работа, направленная на изучение законов профессионального общения, приёмов эффективности речевого воздействия, на развитие важнейших коммуникативных навыков и совершенствование устной и письменной речи.

Результаты и их обсуждение

Культура речи представляет собой «такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в решении поставленных коммуникативных задач» [1, с. 16]. Данное определение, как видим, включает три важнейших аспекта: нормативный, коммуникативный, этический. Рассмотрим их подробнее.

Нормативный аспект

Культура речи студентов современных вузов побуждает преподавателя акцентировать внимание именно на этом аспекте. Как правило, на лекционных и практических занятиях изучаются нормы современного русского литературного языка – акцентологические, орфоэпические, орфографические, лексические, грамматические, пунктуационные, стилистические.

Подобный подход хорошо апробирован и вполне оправдан с точки зрения совре-

менной речевой ситуации. Однако сведение курса только к изучению языковых норм кажется не совсем верным: в таком случае «за кадром» остаются важнейшие вопросы, связанные с теоретическими сведениями о родном языке, и его историей.

Опыт преподавания дисциплины показывает, что студент университета может успешно усвоить нормы – от акцентологических до стилистических – и при этом не иметь элементарных представлений о своём родном языке. В частности, для абсолютного большинства выпускников педагогических направлений подготовки нефилологического профиля вопрос о количестве гласных и согласных букв в русском алфавите, об их лингвистически корректном наименовании вызывает серьёзные затруднения. Студенты не имеют даже приблизительных сведений о примерном количестве носителей русского языка и странах, где он используется официально.

В табл. 1 представлена подобная информация, которая может быть использована на вводной лекции.

Таблица 1

Мировые языки: сравнительный анализ

Язык	Общее количество говорящих	Является родным для	Страны, в которых используется официально
Английский	700 млн чел.	400 млн чел.	Великобритания, США, Индия, Канада, Австралия, Ирландия, Новая Зеландия, Зимбабве, Нигерия, Гана, Пакистан
Арабский	560 млн чел.	310 млн чел.	Алжир, Судан, Саудовская Аравия, Сомали, Египет, Марокко, Ливия, Иордания, Объединённые Арабские Эмираты
Испанский	548 млн чел.	528 млн чел.	Испания, Андорра, страны Латинской Америки, страны Центральной Америки, Экваториальная Гвинея
Китайский	1,3 млрд чел.	900 млн чел.	Китайская Народная республика, Тайвань, Сингапур
Немецкий	175 млн чел.	90 млн чел.	Германия, Австрия, Швейцария, Лихтенштейн, Бельгия, Люксембург
Русский	260 млн чел.	146 млн чел.	Российская Федерация, Беларусь, Киргизия
Французский	289 млн чел.	55 млн чел.	Франция, Бельгия, Швейцария, Демократическая Республика Конго
Японский	140 млн чел.	125 млн чел.	Япония, Палау

Анкетные данные свидетельствуют о том, что у 91,8 % первокурсников полностью отсутствуют какие-либо знания о месте русского языка на уровне языковой семьи, группы и подгруппы. Представим фрагмент генеалогической классификации в виде схемы (рис. 1).

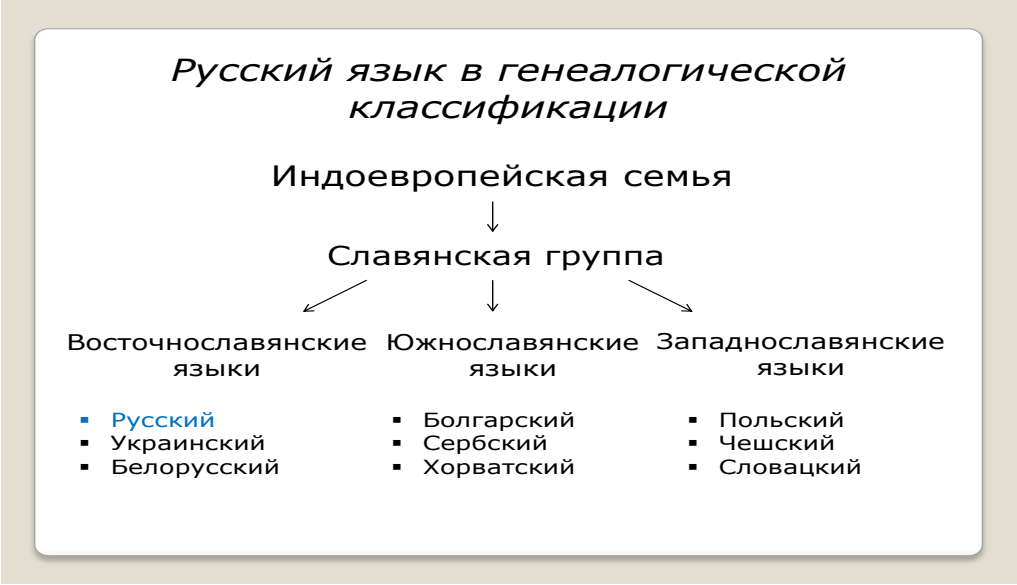


Рис. 1. **Место русского языка в генеалогической классификации языков**

Безусловно, знакомство студентов с подобной информацией позволит ликвидировать данные пробелы.

Детальный анализ анкет говорит о том, что вопросы, связанные с теоретическими сведениями и историей русского языка, наиболее эффективно воспринимаются на первых занятиях по дисциплине. Думается, что это необходимо учитывать при планировании курса.

Знакомство с основными формами национального языка (территориальные и социальные диалекты, городское просторечие) и особенностями его высшей формы – литературного языка – будет более осмысленным, если преподаватель сообщит о роли русского языка в мире.

В качестве иллюстрации студентам может быть представлена следующая таблица (Таб. 2).

Таблица 2

«Включённость» языков в мировые ассоциации

Язык	Международные языки	Языки ООН	Языки ЮНЕСКО
Английский	+	+	+
Арабский	+	+	+
Испанский	+	+	+
Китайский	+	+	+
Немецкий	+	—	—
Русский	+	+	+
Французский	+	+	+
Японский	+	—	—

В рамках темы «Язык и речь», говоря о коллективном характере языка и отталкиваясь от известного тезиса, что «история языка – это история народа», целесообразно познакомить студентов с основными этапами истории русского языка. Здесь следует акцентировать внимание на исключительном значении деятельности славянских просветителей Кирилла и Мефодия, создании глаголицы и кириллицы, роли старославянского и древнерусского языков в формировании и развитии русского языка. Необходимо напомнить о стилистической теории М. В. Ломоносова, о роли А. С. Пушкина.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» – это «последний шанс» объяснить студенту, что язык – это системно-структурное образование, жизнь которого определяется внутренними законами. Поэтому следует актуализировать сведения о разделах (фонетика, графика, орфография, орфоэпия, лексика, ономастика, фразеология, морфемика, словообразование, этимология, морфология, синтаксис, пунктуация и др.) и единицах языка (фонема, морфема, лексема, словосочетание, предложение и др.). С сожалением приходится констатировать, что в последние годы, наверное, из-за того, что школы занимаются исключительно «натаскиванием» учащихся на решение КИМов, у студентов наблюдается отсутствие даже элементарных знаний об этом. Очень часто приходится заново сообщать, чем отличается, например, лексическое значение от грамматического, управление от примыкания, простое предложение от сложного.

Изучая орфоэпические нормы современного русского литературного языка, следует уделить внимание разделению звука и буквы (абсолютное большинство сегодняшних студентов их отождествляет), соотношению согласных и гласных букв и звуков, корректному наименованию букв русского алфавита, внеалфавитных графических знаков, структурирующих письменный и печатный текст.

При изучении темы «Лексические нормы современного русского литературного языка» необходимо дать представление о языке как самом подвижном ярусе языковой системы, об экстралингвистических факторах развития языка. Здесь нужно акцентировать внимание на вопросах формирования русской лексики, об употреблении заимствований, стилистически сниженных слов. Анкетные данные свидетельствуют о том, что у педагогической аудитории вызывают большой интерес задания, связанные с историческим комментированием слова, анализом его смыслового потенциала.

Большое значение сегодня имеет работа, которая связана с функционированием в речи фразеологических единиц (фразеологизмов, крылатых слов, пословиц, поговорок). Помимо выявления понятийных отличий, иллюстрированных яркими примерами, очень важными являются упражнения по моделированию специальных коммуникативных ситуаций с их использованием. Размышления над фразеологическими единицами языка, их интерпретация, учёт их синонимического и антонимического потенциала не только способствуют формированию важнейшей коммуникативной компетенции, стимулирующей речевую активность студентов, но и помогают глубже осмыслить особенности русской языковой картины мира.

«Грамматические нормы современного русского литературного языка» – это тема, которая требует от студентов базовых сведений о родном языке. Поэтому при характеристике морфологической системы следует актуализировать школьные знания о грамматических категориях частей речи. Без этого, на наш взгляд, дальнейшее освоение темы будет неэффективным. Например, при изучении норм употребления имён существительных необходимо напомнить о роде как классифицирующей и универсальной грамматической категории имени существительного, о группах имён существительных по родовой принадлежности, о переходных явлениях.

При рассмотрении других грамматических категорий имени существительного (падеж, число) следует сделать небольшой исторический экскурс и рассказать о звательном падеже и его дальнейшей судьбе, об утрате форм двойственного числа и проиллюстрировать данные положения интересными, запоминающимися примерами. Это поможет сформировать представление о языке как живом организме, который находится в постоянном движении и развитии.

Тема «Нормы употребления имён прилагательных» будет усвоена более успешно, если студенты предварительно вспомнят о лексико-грамматических разрядах и особенностях степеней сравнения, о месте данной части речи в морфологической системе современного русского языка.

Практика преподавания дисциплины показывает, что введение исторических и теоретических вопросов органично вписывается в структуру курса, ни в коей мере не разрушает его концепции, не требует больших временных затрат. Данная информация, методически грамотно поданная, с интересом воспринимается студентами.

Изучение этих вопросов является сегодня очень важным, поскольку способствует формированию представления о языке как системе взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, взгляда на язык как духовный опыт народа, важнейшую часть отечественной культуры, основу национального самосознания.

Коммуникативный аспект

Данный аспект культуры речи связан, прежде всего, с формированием и совершенствованием важнейших профессиональных навыков общения педагога с учениками и коллегами. Будущему учителю необходимо научиться определять верные коммуникативные стратегии и выбирать – в зависимости от той или иной ситуации общения – спектр актуальных и корректных коммуникативных тактик.

Поэтому на практических занятиях весьма продуктивно исследование коммуникативных интенций учителя и обучающегося. Большое значение имеет работа по моделированию различных ситуаций профессионального общения, анализ приёмов речевого воздействия, причин коммуникативных неудач.

К сожалению, современные учебные пособия по русскому языку и культуре речи практически не освещают данные вопросы и не содержат сведений об особенностях педагогического дискурса.

Говоря о развитии коммуникативных навыков у студентов-педагогов нефилологического профиля, нельзя обойти стороной вопрос, связанный с особенностями русского общения. Практическое занятие «Русское коммуникативное поведение» даёт возможность проанализировать релевантные черты речевого поведения русских людей: контактность, конфликтность, эгоцентризм, регулятивность и др. [4]. В качестве примера подобного анализа представим краткую характеристику обсуждения такого параметра, как *контактность*.

Общительность русского человека в сравнении с западным коммуникативным поведением оценивается как очень высо-

кая. Она проявляется в следующем. Русский человек очень любит общаться, это исключительно важная часть жизни, средство самореализации. Русские люди легко знакомятся. В нашем коммуникативном поведении нет особой церемонии знакомства. Можно знакомиться самому, без посредников, подойти и сказать: «Хочу с Вами познакомиться!», «Можно с Вами познакомиться? Я такой-то...». Вступив в коммуникацию, русский человек старается быстрее преодолеть формальную процедуру знакомства, условности.

Русские любят общаться искренне и эмоционально. Искренность проявляется в том, что они не скрывают свои чувства от окружающих, откровенны в общении, много рассказывают о себе. Русский человек нередко бывает неожиданно откровенен даже с малознакомыми людьми, может без наводящих вопросов поведать собеседнику о многих личных и даже интимных подробностях своей жизни. Это считается проявлением доверия к собеседнику, отражает стремление установить с ним дружеский контакт.

Даже находясь в рамках профессионального общения, русский человек ждёт искренности от своих коллег, что проявляется в частом использовании специальных тактик-вызовов на откровенность: «Расскажи, и тебе сразу станет легче», «Расскажи, или я всё равно узнаю», «Ты обязана мне это рассказать», «Я должен это знать» и др.

По данной теме может быть предложено домашнее задание исследовательского характера, выполнение которого связано с выяснением того, как воспринимают данную черту русского коммуникативного поведения иностранцы. Как правило, студенты приходят к следующим выводам:

– Люди, живущие в других странах, данную особенность русской коммуникации (контактность) могут воспринять как навязчивость и распущенность. Интересно, что в японском общении, например, действует другое правило: «Вежливость дороже искренности»;

– Экспрессивная речь занимает очень заметное место в структуре нашего общения. Разговаривая, русские люди часто используют повторы (ждёт-пождёт, много-много), слова с суффиксами субъективной оценки (билетик, ватрушечка, домик, конфетка). Эмоционально разговаривают все, независимо от возраста, пола и социального положения. Иностранцы отмечают, что в ходе разговора настроение русского человека может внезапно смениться с благодушного на обиженное, а потом опять его лицо станет приветливым;

– Европейцы не могут понять, почему так быстро меняется в процессе общения настроение наших людей. Объясняется это тем, что русский человек не прячет эмоцию за улыбкой или вежливо-сдержанной маской, как принято в западном общении.

Этический аспект

Данный аспект культуры речи связан, в первую очередь, с изучением в формате лекции законов делового общения (закон зеркального развития общения, закон первичного отторжения новой идеи, закон возрастающего нетерпения слушателей, закон падения интеллекта аудитории с увеличением её размера и др.), предупреждением этических ошибок в профессиональной коммуникации.

Этический аспект культуры речи на сегодняшний день практически не нашёл отражения в учебно-методической литературе, однако его актуальность очевидна: педагог не сможет эффективно осуществлять свою деятельность, если будет пренебрегать этическими императивами. Именно поэтому усиление акцента на этом блоке видится весьма перспективным. Данное направление может стать частью научно-исследовательской работы студентов-педагогов нефилологического профиля.

Практические занятия целесообразно посвятить обсуждению принципов (принцип терпимости к собеседнику, принцип минимизации негативной информации) бесконфликтного общения. В качестве примера представим анализ такого параметра, как *конфликтность*.

В нашей повседневной коммуникативной практике – межличностной и профессиональной – ссоры происходят, к сожалению, очень часто. Русских людей отличает желание вступать в дискуссию по любому поводу, выяснять отношения, выражать открытое недовольство чем-либо или кем-либо, делать публичные замечания. В результате возникают конфликтные ситуации, которые усугубляются тем, что во время спора русский человек утрачивает самоконтроль. Он категоричен и агрессивен, склонен к обострению отношений, практически неспособен к компромиссу, адекватной оценке. Его реплики резки, а суждения безапелляционны.

Столкновение разных взглядов, точек зрения на одну и ту же проблему зачастую приводит к деструктивному конфликту, когда оппоненты начинают «переходить на личности», употреблять грубые слова и выражения.

Всестороннее обсуждение данного параметра коммуникации позволит преподавателю вместе со студентами сформулировать практические «рекомендации», которые помогут снизить остроту назревающего конфликта. Назовём некоторые из них:

– пытайтесь преодолеть негативную установку к собеседнику (заранее сформировавшееся к нему отрицательное отношение), старайтесь отвлекаться от его недостатков, не замечать оплошностей, неудачных слов;

– демонстрируйте уважительную манеру коммуникативного поведения: чаще называйте оппонента по имени (в официальном общении – по имени и отчеству), учитывайте его настроение, самочувствие, не говорите слишком громко и самоуверенно, в сложных ситуациях задавайте конкретные вопросы «на прояснение»;

– старайтесь не думать об отрицательном совместном опыте, вспоминайте общие успехи, не покушайтесь на ценности и стереотипы собеседника;

–негативная информация, если без неё нельзя обойтись, должна быть минимальной, а форма её сообщения – оптимальной. Преодолевайте внутреннее желание спорить, игнорируйте «уколы» в свой адрес, чаще соглашайтесь с собеседником в непринципиальных вопросах.

Заключение

Современная речевая ситуация, направленность школ исключительно на решение контрольно-измерительных материалов, связанных с успешной сдачей ЕГЭ, к сожалению, приводят к тому, что у студентов педагогических направлений подготовки нефилологического профиля отсутствуют систематические знания по русскому языку, не сформированы элементарные коммуникативные навыки.

Отталкиваясь от этого, считаем необходимым скорректировать концепцию дисциплины «Русский язык и культура речи» и её тематический план с учётом тех задач, которые ставятся перед выпускником-педагогом сегодня.

В формировании языковой личности будущего учителя большое значение имеет работа, направленная на изучение законов профессионального общения, приёмов эффективности речевого воздействия, на развитие важнейших коммуникативных навыков. По-прежнему не теряет своей актуальности и совершенствование письменной речи, расширение и углубление знаний о русской лингвокультуре.

Таким образом, дисциплина «Русский язык и культура речи» в образовательном пространстве современного вуза имеет сегодня принципиальное значение.

Литература

1. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи. М.: Издательство НОРМА, 2000. 549 с.

2. Дейкина А. А., Скрябина О. А. О когнитивной составляющей в формировании языковых и речевых умений учащихся // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Международной научно-практической конференции (Казанский федеральный университет, 4-6 октября 2016 г.). Казань: Издательство Казанского университета, 2016. С. 117-121.

3. Касьянова В. М. Типология творческих заданий в курсе «Русский язык и культура речи» // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.: Тезисы докладов. М.: Издательство «Научный консультант», 2016. С. 69-72.

4. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Издательство «Наука», 2011. 350 с.

References

1. Graudina L. K., Shiryaev E. N. *Kul'tura russkoj rechi* [Culture of Russian speech]. Moscow: Publishing house NORMA, 2000. 549 p. (in Russian)

2. Dejkina A. A., Skryabina O. A. *O kognitivnoj sostavlyayushchej v formirovanii yazykovyh i rechevyh umenij uchashchihsya* [About the cognitive component in the formation of language and speech skills of students]. Russian language and literature in the Turkic-speaking world: modern concepts and technologies: materials of the Inter-

national Scientific and Practical Conference (Kazan Federal University, October 4-6, 2016). Kazan: Kazan University publ., 2016. Pp. 117-121. (in Russian)

3. Kas'yanova V. M. *Tipologiya tvorcheskih zadanij v kurse "Russkij yazyk i kul'tura rechi"* [Typology of creative tasks in the course "Russian language and culture of speech"]. Problems of teaching the course "Russian language and culture of speech" in universities: Round table (International scientific and practical conference). Moscow, Lomonosov Moscow State University, October 21, 2016: Abstracts of reports. Moscow: Publishing House "Scientific Consultant", 2016. Pp. 69-72. (in Russian)

4. Prohorov Yu. E., Sternin I. A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: communicative behavior]. Moscow, Nauka Publishing House, 2011. 350 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ
Принадлежность к организации
Злобин Андрей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры речи и методики обучения, Вятский государственный университет, Киров, Россия; e-mail: zlobin_andrei@mail.ru

Принята в печать 14.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
Affiliation
Andrei A. Zlobin, Ph. D (Philology), associate professor, the chair of Russian Language, Speech Culture and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, Russia; e-mail: zlobin_andrei@mail.ru

Received 14.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.81'255.2
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-82-87

Использование многоязычного параллельного корпуса А. П. Чехова при подготовке переводчиков

© 2023 **Кедрова Г. Е., Потемкин С. Б.**
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: kedr@philol.msu.ru, prolexprim@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель данного исследования – разработать методику расширения компетенций студентов-переводчиков с использованием компьютерных технологий обучения и многоязычного корпуса произведений А. П. Чехова для повышения точности и эффективности перевода. В исследовании использовались различные **методы** исследования, включая сопоставительный анализ переводов, количественный анализ лингвистических особенностей и качественный анализ переводческих приемов. **Результаты**. В рамках данного проекта студенты получили возможность познакомиться с отдельными переводческими стратегиями, используемыми при переводе произведений А. П. Чехова на различные европейские языки, выявить ошибки и недочеты в существующих переводах, проанализировать возможные причины этих ошибок и предложить свои варианты перевода. В течение 5 лет в проекте приняли участие более 200 студентов романо-германского отделения филологического факультета МГУ. **Выводы**. Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение компьютерных технологий обучения и многоязычного корпуса может значительно повысить точность и эффективность перевода. Данное исследование является ценным дополнением в области художественного перевода и открывает новые перспективы для дальнейших исследований в этой области. Работа в этом направлении продолжается и по сей день.

Ключевые слова: мультиязыковой корпус, А. П. Чехов, методики перевода художественного текста, компьютерные технологии обучения.

Формат цитирования: Кедрова Г. Е., Потемкин С. Б. Использование многоязычного параллельного корпуса А. П. Чехова при подготовке переводчиков // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 82-87. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-82-87

Using the Multilingual Parallel Corpus of A. P. Chekhov in Training Translators

© 2023 Galina E. Kedrova, Sergey B. Potemkin
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia; e-mail: kedr@philol.msu.ru

ABSTRACT. This study **aim** to develop a methodology to amplify translation students' competencies by using computer-based learning technologies and a multilingual corpus of A. P. Chekhov's works to improve translation accuracy and efficiency. The research **methods** used include a comparative analysis of translations, a quantitative analysis of linguistic features, and a qualitative analysis of translation techniques. **Результаты.** Within the framework of this project, students had an opportunity to get acquainted with individual translation strategies used in translating A. P. Chekhov's works into various European languages, to identify errors and shortcomings in existing translations, to analyze possible reasons for these errors, and to propose their own translation options. For 5 years more than 200 students of the Romano-Germanic department took part in the project. Выводы. The results demonstrate that employing computer-based learning technologies and a multilingual corpus can improve the accuracy and efficiency of translation. This study provides a valuable contribution to the field of literary translation and opens up new prospects for future research in this area. The work in this direction continues to this day.

Keywords: multilingual corpus, A. P. Chekhov, methodology of translating fiction texts, computer-based learning technologies.

For citation: Kedrova G. E., Potemkin S. B. Using the Multilingual Parallel Corpus of A. P. Chekhov in Training Translators. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 82-87. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-82-87 (in Russian)

Введение

В наше время параллельные двуязычные и многоязычные корпусные ресурсы стали важным инструментом исследований в области перевода [5]. Они представляют собой ценный материал для понимания переводческих стратегий и способствуют развитию компетенций переводчиков.

Однако в учебных программах подготовки переводчиков всё ещё недостаточное внимание уделяется развитию навыков работы с параллельными двуязычными и многоязычными корпусами [6]. Возможно, это связано с ограничениями ресурсов, малой доступностью подходящих учебных материалов или просто с отсутствием осознания важности такого обучения [3]. Между тем, осознание значимости параллельных корпусов и их вклада в изучение переводческих стратегий неуклонно растет. Ряд исследований демонстрируют практическую пользу использования параллельных корпусов в обучении переводу [2]. Такие исследования и проекты, как разрабатываемый нами проект, помогают привлечь внимание к этой проблеме и поощряют интеграцию параллельных корпусных ресурсов в образовательные программы для развития необходимых компетенций у студентов переводческого направления. В перспективе, возможно, все стандартные учебные программы будут включать более широкий спектр методов обучения работе с параллельными двуязычными и многоязычными корпусными ресурсами. Это позволит студентам эффективнее разрабатывать переводческие стратегии и более глубоко понимать мотивацию наиболее авторитетных профессиональных переводчиков при выборе тех или иных переводных вариантов. Цель данного исследования – разработать методику расширения компетенций студентов-переводчиков с использованием компьютерных технологий обучения и многоязычного корпуса произведений А. П. Чехова для повышения точности и эффективности перевода. В исследовании использовались различные методы исследования, включая сопоставительный анализ переводов, количественный анализ лингвистических особенностей и качественный анализ переводческих приемов.

Материалы и методы исследования. Многоязычный корпус А. П. Чехова

В течение нескольких лет, начиная с 2010 года в рамках прохождения учебной компьютерной практики нами было привлечено более 200 студентов, обучающихся на романо-германском отделении филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), которые: а) вносили правку в результаты автоматического выравнивания оригинала и перевода на уровне предложений в разных переводах рассказов А. П. Чехова на английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, португальский, датский, норвежский и др. языки; б) оценивали качество представленных переводов.

Переводы Чехова для выполнения заданий практики были взяты из различных источников, доступных в Интернете, в том числе ресурсов онлайновой библиотеки проекта Gutenberg.org, БД Google-books, сайтов университетских библиотек и сайтов издательств; популярных онлайновых библиотек и текстовых баз данных; частных литературных коллекций оцифрованных произведений писателя [1]. В результате студенты получили возможность познакомиться с переводческими стратегиями, использованными при передаче лексики, синтаксиса и эмоционального содержания произведений А. П. Чехова в переводах на разные европейские языки, выявить ошибки и недочеты имеющихся переводов, проанализировать их возможные причины.

Результаты и обсуждение

Выявленные ошибки переводчиков

В результате работы студенты смогли выявить ошибки и недочеты в существующих переводах, проанализировать их причины и предложить свои собственные варианты перевода. Они также систематизировали типичные особенности переводов сложных лексических элементов и предложили эффективные переводческие приемы, которые помогли преодолеть межъязыковые и межкультурные ограничения.

При анализе несоответствий в выравнивании в процессе автоматического выравнивания были выявлены ошибки, которые можно разделить на несколько категорий:

а) Пропуски исходного текста в переводе: в некоторых случаях автоматическое выравнивание может пропустить определенные фрагменты исходного текста, что приводит к разрывам в переводе. Переводчики должны быть внимательны к деталям и уверены, что весь исходный текст правильно передается в переводном тексте;

б) Включение нового текстового фрагмента: иногда автоматическое выравнивание может обнаружить в переводе добавление новых фрагментов, которых нет в исходном тексте. Это может также происходить из-за ошибок в выравнивании или технических проблем в программном обеспечении. Важно проверять перевод на наличие таких включений и вносить необходимые коррективы;

в) Перефразирование текста: в процессе перевода могут возникать ситуации, когда переводчик меняет лексические средства исходного текста на другие, которые он выбирает для языка перевода. Это может привести к изменению смысла или образа, созданного автором в исходном тексте. Переводчики должны быть внимательны к сохранению смысла и стиля исходного текста при перефразировании.

На следующем этапе работы студенты получили задание сравнить переводы, полученные с использованием наиболее популярных систем автоматического перевода и переводы профессиональных переводчиков. Если сравнивать варианты перевода фразеологизмов, предложенных человеком-переводчиком, с вариантами, выданными системами машинного перевода, то можно заметить, что основной переводческой стратегией первого является поиск идиом, эквивалентных по значению оригиналу. Это означает, что существуют определенные тенденции или общие подходы, которых переводчики придерживаются в своей работе и которые могут приводить к изменениям в тексте оригинала. Эти изменения могут быть связаны как с ограничениями целевого языка, так и с переводческими решениями, основанными на предпочтениях и опыте переводчиков. Этот вывод позволяет понять, что при анализе и оценке переводов необходимо учитывать различия в переводческих стратегиях и поиске баланса между сохранением авторского замысла и передачей текста на целевой язык. Инновации, применяемые переводчиками, иногда могут приводить к появлению ошибок в переведенном тексте, особенно в художественных произведениях, где важно передать авторский замы-

сел и сохранить стиль и эмоциональное содержание оригинала. Немотивированный пропуск слов, предложений или фраз авторского текста может искажать его смысл и приводить к неправильному восприятию произведения на другом языке. Аналогично, добавление нового текста для «приукрашивания» чеховского текста может исказить его оригинальный стиль и намерение автора. При таких ситуациях важно, чтобы переводчик обладал хорошими языковыми и культурными компетенциями в обеих языках и обладал глубоким пониманием текста оригинала. Также необходима тщательная проверка и редактирование перевода, чтобы убедиться в точности передачи авторского замысла и стиля.

Отчеты студентов о проделанной работе позволили обнаружить типичные особенности переводов отдельных предложений, отражающие различия в восприятии текста различными этнокультурными общностями. Студенты также систематизировали актуальные и эффективные переводческие приемы для преодоления межъязыковых и межкультурных ограничений. Важно отметить, что помимо успешных переводческих стратегий, которые часто приводятся в переводоведении в качестве «переводческих универсалий» [4], в проанализированных переводах были выявлены также немотивированные искажения текста оригинала, в частности лексические и синтаксические лакуны, мешающие восприятию авторского замысла, а также стилистически неоправданные добавления, внесенные переводчиком в авторский текст. Отмечается, что такого рода изменения оригинального авторского текста встречаются независимо от языка перевода, что позволяет отнести их к разряду «универсальных» моделей переводческого поведения. В ряде контекстов такие искажения могут быть связаны с недостаточной квалификацией переводчика, однако в некоторых случаях они могут свидетельствовать о принятой в той или иной стране переводческой традиции и усвоенной переводчиком рекомендуемой стратегии.

В ходе выполнения заданий, основное внимание было уделено способам и методам перевода биоэквивалентной лексики, также известной как труднопереводимая лексика. Это помогло студентам разобраться в тонкостях перевода слов и выражений, которые не имеют прямого эквивалента в целевом языке. Кроме того, студенты также исследовали неправомерные искажения авторского текста, которые переводчики совершают при переводах на разные языки. Это могут быть изменения в структуре предложений, выборе лексики, стиле или синтаксисе, которые могут сказываться на передаче авторского замысла и эмоционального содержания. В целом, проект многоязычного параллельного корпуса переводов произведений А. П. Чехова дает студентам «возможность получить практический опыт работы с разными переводческими стратегиями, анализировать и сравнивать переводы на разные языки и развивать свои навыки в художественном переводе» (из студенческого отчета практиканта, 2023 год).

Заключение

Дальнейшее совершенствование переводческой практики и обучение переводчиков работе с параллельными корпусными ресурсами, такими как многоязычный параллельный корпус переводов произведений А. П. Чехова, могут способствовать повышению качества переводов и предотвращению таких ошибок. Студенты-практиканты, участвующие в проекте многоязычного параллельного корпуса переводов произведений А. П. Чехова, верно подметили, что переводчик несет огромную ответственность и должен руководствоваться принципом «не навреди!». Каждое изменение, вносимое в исходный текст в процессе перевода, должно быть оправдано и соответствовать художественному вкусу.

Возможные искажения или негативные изменения, которые могут быть обнаружены в переводах, могут быть связаны как с недостаточной профессиональной подготовкой переводчика, так и с особенностями выбранной переводческой традиции и принятой стратегией. Следовательно, для переводчика важно иметь глубокие знания и умения в области художественного вкуса, литературы, языковых особенностей и культурных аспектов. Это поможет переводчику принимать обоснованные решения и сделать правильные выборы при переводе, учитывая оригинальный текст, его структуру и эмоциональное содержание. В результате такой осознанной работы переводчиков, можно достичь более точного и качественного передачи оригинального авторского замысла в переводе.

Замечательно, что самостоятельная деятельность студентов-практикантов в рамках выполнения заданий компьютерной практики на материале многоязычного параллельного корпуса произведений

А. П. Чехова была положительно оценена и признана полезной самими учащимися. В отчетах студентов было отмечено, что благодаря этой работе они научились внимательно воспринимать текст на двух языках, видеть труд и находки переводчика, а также обнаруживать переводческие трансформации в тексте.

Навыки и знания, полученные в ходе работы с многоязычным параллельным корпусом переводов произведений А. П. Чехова, имеют большую ценность для будущих переводчиков. Они помогут студентам развить лингвистическую и переводческую компетенции, а также улучшить их навыки анализа и критического мышления.

Литература

1. Кедрова Г. Е., Потемкин С. Б. Дидактический потенциал многоязычного параллельного корпуса переводов А. П. Чехова в подготовке переводчиков // Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: сборник статей XIV Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Москва, 25 марта 2022 г. Москва: РУДН, 2022. С. 227-235. [Электронный ресурс] / Режим доступа: 10.22363/11685-2022-227-235(дата обращения 05.05.2023)

2. Клочихин В. В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник ТГУ. 2019. № 179. С. 69-80.

3. Сунь Миньцин, Хуан Чжунлянь. Ценность и применение НКРЯ в процессе обучения переводу (на примере русско-китайского перевода) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2022. № 1. С. 128-144.

4. Chesterman A. Hypotheses about translation universals. In: Hansen, Gyde. Malmkjær, Kirsten. Gile, Daniel (eds.), Claims, Changes and Challenges in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. Pp. 1-13.

5. Fantinuoli C., Zanettin F. (eds.). New directions in corpus-based translation studies. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 1) Berlin: Language Science Press, 2015. [Electronic resource]. Mode of access: 10.17169/langsci.b76.64. (accessed: 14.03.2023)

6. Mikhailov M. Text corpora, professional translators and translator training. The Interpreter and Translator Trainer. No. 16(2). 2021. Pp. 224-246. [Electronic resource]. Mode of access: https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.2001955. (accessed: 14.03.2023)

References

1. Kedrova G. E., Potemkin S. B. *Didakticheskij potencial mnogoyazychnogo parallel'nogo korpusa perevodov A. P. CHekhova v podgotovke perevodchikov* [Didactic potential of A. P. Chekhov's multilingual parallel translation corpus in the training of translators]. Actual problems of modern linguistics and humanities: Collection of articles of the XIV All-Russian Scientific and Methodological Conference with International participation. Moscow, March 25, 2022. Moscow: RUDN, 2022. Pp. 227-235. [Electronic resource] / Access mode: 10.22363/11685-2022-227-235(accessed 05.05.2023)

2. Klochikhin V. V. *Formirovanie kollokacionnoj kompetencii obuchayushchihsya na osnove elektronnogo lingvisticheskogo korpusa* [Formation of students' collocation competence on the basis of an electronic linguistic corpus]. Bulletin of TSU. 2019. No. 179. Pp. 69-80. (In Russian)

3. Sun Minqing, Huang Zhonglian. *Cennost' i primenenie NKRYA v processe obucheniya perevodu (na primere russko-kitajskogo perevoda)* [The value and application of the NCRR in the process of teaching translation (on the example of Russian-Chinese translation)]. Bulletin of the Moscow University. Episode 22. Translation Theory, 2022. No. 1. Pp. 128-144. (In Russian)

4. Chesterman A. Hypotheses about translation universals. In: Hansen, Gyde. Malmkjær, Kirsten. Gile, Daniel (eds.), Claims, Changes and Challenges in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. Pp. 1-13.

5. Fantinuoli C., Zanettin F. (eds.). New directions in corpus-based translation studies. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 1) Berlin: Language Science Press, 2015. [Electronic resource]. Mode of access: 10.17169/langsci.b76.64. (accessed: 14.03.2023)

6. Mikhailov M. Text corpora, professional translators and translator training. The Interpreter and Translator Trainer. No. 16(2). 2021. Pp. 224-246. [Electronic resource]. Mode of access: https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.2001955. (accessed: 14.03.2023)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
Принадлежность к организации

Кедрова Галина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), Москва, Россия; e-mail: kedr@philol.msu.ru

Потемкин Сергей Борисович, кандидат технических наук, лаборатория обеспеченного компьютером обучения филологического факультета, МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: prolexprim@gmail.com

Принята в печать 16.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
Affiliations

Galina E. Kedrova, Ph. D. (Philology), associate professor, the chair of Russian Language, Lomonosov Moscow State University (Lomonosov MSU), Moscow, Russia; e-mail: kedr@philol.msu.ru,

Sergey B. Potemkin, Ph. D. (Technical Sciences), Laboratory of Computer-assisted Learning of the Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Moscow, Russia; e-mail: prolexprim@gmail.com

Received 16.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-87-98

Лингводидактический мониторинг образовательного регламента по русскому языку как иностранному (синтаксический аспект)

©2023 Магомедова Т. И. [1], Цховребов А. С. [2]
[1] Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: slovakia68@mail.ru
[2] Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alanec1985@mail.ru,

РЕЗЮМЕ. Цель исследования: лингводидактический мониторинг образовательного регламента (стандартов, требований и программ) по русскому языку как иностранному на уровне синтаксиса проводится с целью выявления его соответствия современным требованиям обучения в вузе. В статье представлены результаты мониторинга образовательного регламента (стандартов, требований и программ) по русскому языку как иностранному на уровне синтаксиса. Цель анализа регламентирующих документов – выявить их соответствие современным требованиям лингводидактики. **Методы:** метод педагогического мониторинга (наблюдение, оценка, прогнозирование). **Результаты** проведенного мониторинга свидетельствуют в целом о соответствии образовательного регламента по содержательному и структурному наполнению, по целевой установке современным требованиям лингводидактики, однако позволяют продекларировать конкретные рекомендации, обоснованные авторским практическим опытом обучения иностранных студентов и соответствующими теоретическими изысканиями. **Вывод.** Проанализированный образовательный регламент по содержательному и структурному наполнению, по целевой установке в целом соответствует современным требованиям лингводидактики. Он направлен на формирование коммуникативно-речевой компетенции иностранных обучающихся, составлен с учетом основных лингводидактических принципов – системности, доступности, научности, перспективности и преемственности. Однако следует учесть продекларированные выше рекомендации, обоснованные авторским практическим опытом обучения иностранных студентов и соответствующими теоретическими изысканиями.

Ключевые слова: лингводидактический мониторинг, образовательный регламент, русский язык как иностранный, сложное предложение.

Формат цитирования: Магомедова Т. И., Цховребов А. С. Лингводидактический мониторинг образовательного регламента по русскому языку как иностранному (синтаксический аспект) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 87-98. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-87-98

Linguodidactic Monitoring of Educational Regulations in Russian as a Foreign Language (Syntactic Aspect)

©2023 Tamara I. Magomedova [1], Alan S. Tskhovrebov [2]
Dagestan State University,
[1] Makhachkala, Russia; e-mail: slovakia68@mail.ru
St. Petersburg State University,
[2] St. Petersburg, Russia; e-mail: alanec1985@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the study: linguodidactic monitoring of educational regulations (standards, requirements and programs) in Russian as a foreign language at the syntax level is carried out in order to identify its compliance with modern requirements of university education. The article presents the results of monitoring educational regulations (standards, requirements and programs) for Russian as a foreign language at the syntax level. The purpose of the analysis of regulatory documents is to identify their compliance with modern requirements of linguodidactics. **Methods**: method of pedagogical monitoring (observation, evaluation, forecasting). The **results** of the monitoring generally indicate the compliance of educational regulations in terms of content and structure, in terms of target setting with modern requirements of linguodidactics, but allow us to declare specific recommendations based on the author's practical experience in teaching foreign students and relevant theoretical research. **Conclusion**. The analyzed educational regulations in terms of content and structure, and in terms of target setting, generally correspond to modern requirements of linguodidactics. It is aimed at developing the communicative and speech competence of foreign students, and is compiled taking into account the basic linguodidactic principles – systematicity, accessibility, scientific character, perspective and continuity. However, one should take into account the recommendations declared above, justified by the author's practical experience in teaching foreign students and relevant theoretical research.

Keywords: linguodidactic monitoring, educational regulations, Russian as a foreign language, complex sentence.

For citation: Magomedova T. I., Tskhovrebov A. S. Linguodidactic Monitoring of Educational Regulations in Russian as a Foreign Language (Syntactic Aspect). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 87-98. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-87-98 (in Russian)

Введение

Содержание обучения русской речевой культуре, модель и технология формирования языковой компетенции остаются актуальной проблемой подготовки будущих специалистов. В основу обучения РКИ должен быть заложен коммуникативный принцип, способствующий не только практическому овладению языком как средством коммуникации, но и формированию и развитию полноценной русской речи иностранных обучающихся, что в конечном счете пробуждает интерес к изучению русского языка и стремление овладеть им.

Качество обучения русской речи, в том числе синтаксису сложного предложения, тесно связано с научно-методическим уровнем образовательного регламента: стандартов, требований и программ, в которых определяется объем и содержание изучаемого материала. Содержание обучения – «это целостная система, отвечающая требованиям социального заказа» [8, с. 117], поэтому, безусловно, оно занимает важное место в преподавании русского языка как иностранного.

Новые ФГОС 3++ ориентированы на компетентностный подход в обучении РКИ с определенными требованиями и формами, а также приемами информационных технологий. Однако в практике преподавания РКИ основным средством оптимизации процесса обучения по-прежнему остается учебник. Высшая школа дает

прочные знания и навыки по русскому языку обучающимся-иностранцам в том случае, когда она ориентирована на ратифицированный образовательный регламент, так как именно взаимодействие педагога и учебного комплекса способствует формированию речевой коммуникации иностранцев.

Иностранные студенты-нефилологи начинают изучать типы сложного предложения на подготовительном курсе, который в системе ТРКИ соотносится с Первым сертификационным уровнем и охватывает начальный (А1, А2) и средний (В1) этапы. На начальном этапе сложные предложения представляют собой элементарные модели с союзами *и, а, но, потому что* и др. Обучение сложным структурам русского языка продолжается на среднем этапе, когда предъявляются для изучения практически все типы русского сложного предложения. Этот этап считается самым плодотворным в изучении типов сложного предложения. После сдачи экзамена на уровень ТРКИ 1 иностранные студенты на продвинутом этапе (В2) продолжают обучение русскому языку, но в специальных целях. Этот этап в техническом вузе сопровождает иностранцев весь период обучения будущей специальности. Основное внимание преподаватели на продвинутом этапе уделяют изучению лексико-грамматических особенностей научного стиля речи, а процесс обучения строится на текстовой основе. Однако неоправданно остаются в стороне сложные предложения, в которых испытывают потребность иностранцы и на продвинутом этапе, поскольку тексты профилирующих дисциплин насыщены специфическими сложными моделями.

Цель исследования: лингводидактический мониторинг образовательного регламента (стандартов, требований и программ) по русскому языку как иностранному на уровне синтаксиса проводится с целью выявления его соответствия современным требованиям обучения в вузе.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному и Требования по русскому языку как иностранному, которые определяют необходимые коммуникативные компетенции иностранных обучающихся, а также содержание, объем и последовательность подачи теоретического и практического материала, являются материалом настоящего исследования, проведенного методом педагогического мониторинга (наблюдение, оценка, прогнозирование).

Результаты и их обсуждение

Представим данные о сложном предложении в стандартах первого и второго уровня [3; 4] в целях определения содержания и объема для соответствующих уровней, последовательности предъявления и идентификации средств связи.

Таблица 1

Виды СП	Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. [2001, с. 16].	Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. [2001, с. 17].
ССП	Сложносочиненные предложения с союзами *и, а, но, или; не только..., но и... .*	Сложносочиненные предложения с союзами *и, а, но, или; не только..., но и....*
СПП	Сложноподчиненные предложения, виды придаточных предложений с различными союзами и союзными словами: – изъяснительные (*что, чтобы, кто, как, какой, чей, где, куда, откуда*); – определительные (*который*) в ограниченном объеме; – временные (*когда*); – причинно-следственные (*потому что*).	Сложноподчиненные предложения, виды придаточных предложений с различными союзами и союзными словами: – изъяснительные (*что, чтобы, ли, кто, как, какой, чей, где, куда*); – определительные (*который*); – временные (*когда*); – условные (*если*); – причинно-следственные (*потому что, поэтому*); – целевые (*чтобы*). **ПРЯМАЯ И КОСВЕННАЯ РЕЧЬ** Союзные слова и союзы в косвенной речи: *что, чтобы, где, когда, сколько, почему, ли* и т.п.

Таблица 2

Виды СП	Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение [1999, с. 17]	Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение [1999, с. 20]
ССП	Сложносочиненные предложения с союзами *и, а, но, или; не только..., но и.*	Сложносочиненные предложения: соединительные, противительные, разделительные отношения в ССП (*союзы и, а, но, или, либо, однако* и др.).
СПП	Сложноподчиненные предложения, виды придаточных предложений с различными союзами и союзными словами: – изъяснительные (*что, чтобы, ли, кто, как, какой, чей, где, куда*); – определительные (*который, где, куда, откуда, когда*); – временные (*когда, после того как, перед тем как, до того как*); – условные (*если, если бы*); – причинно-следственные (*потому что, так как, поэтому*); – целевые (*чтобы, для того чтобы*); – уступительные (*хотя, несмотря на то что*); – образа действия (*как*); – меры и степени (*чем... тем*).	Сложноподчиненные предложения, различные виды придаточных: – изъяснительные (*что, чтобы, ли, кто, что, как ...*; правила употребления видо-временных форм глагольного предиката); – определительные (*который, какой, чей, где, куда, когда ...*); – временные (*когда, пока, пока не, до того как, после того как, по мере того как, прежде чем...*; правила употребления видо-временных форм глагольного предиката); – условные (*если, если бы, раз ...*); – причинно-следственные (*так как, потому что, поэтому, благодаря тому что, из-за того что, ибо ...*); – целевые (*чтобы, для того чтобы*); – уступительные (*хотя, несмотря на то что ...*).

Данные таблицы 1 показывают, что на начальном этапе представлены типы сложного предложения, рекомендованные для элементарного и базового уровней. ССП элементарного и базового уровня представлены одинаковыми моделями. К СПП с изъяснительными отношениями на базовом уровне добавляются модели с союзом *ли*, которые необходимы для трансформации прямой речи, содержащей вопрос, в сложное предложение, выражающее вопрос, но без вопросительной интонации. На базовом уровне отсутствуют модели с союзом *откуда*, однако они встречаются в текстах учебников для изучающего чтения и не представляют трудности для понимания.

Определительные конструкции презентуются на обоих уровнях посредством одного союзного слова *который* – на элементарном уровне в ограниченном объеме. Временные СПП также представлены одним союзом *когда*. Причинно-следственные структуры на базовом уровне расширяются благодаря введению союза *поэтому*, что позволяет использовать прием трансформации – замена причинной конструкции с союзом *потому что*, следственной с союзом *поэтому*.

Базовый уровень дополняется условными (союз *если*) и целевыми (союз *чтобы*) СПП, в употреблении которых испытывают потребность иностранцы на начальном этапе для выражения условной и целевой интенции.

На базовом уровне стандарт предполагает использование в косвенной речи союзов и союзных слов *что, чтобы, где, когда, сколько, почему, ли*. Эти союзы необходимы при трансформации прямой речи, содержащей повествовательную, вопросительную, побудительную интонации, в косвенную речь. На данном этапе закладываются основы навыка трансформации, поэтому стандарт содержит требования по формированию трансформационных знаний, которые пригодятся и на последующих этапах.

Стандарты первого и второго уровней предполагают общее владение русским языком как иностранным и нацелены на формирование комплексных навыков по сложному предложению. Результаты таблицы 2 свидетельствуют о том, что объем и содержание материала по сложному предложению в рассматриваемых уровнях практически одинаковы, однако некото-

рые сведения о СПП на втором уровне даются в расширенном виде, что соответствует принципу последовательности, перспективности. В стандарте второго уровня изъяснительные и временные сложные конструкции сопровождаются правилами употребления видо-временных форм глагольного предиката, что нацеливает иностранных обучающихся на повторение сложной грамматической темы – вида глагола, а также формирует знания и навыки по усвоению видо-временной соотнесенности глаголов.

Достоинством стандарта второго уровня также является система работы, предполагающая трансформацию синтаксических единиц различных видов и уровней: а) причастных оборотов и придаточных определительных предложений; б) деепричастных оборотов и придаточных обстоятельственных предложений; в) предложно-падежных форм существительных, инфинитива.

Таблица 2 показывает, что изъяснительные СПП с союзами *какой, чей, где, куда* предъявляются на первом уровне, но отсутствуют на втором, что, на наш взгляд, не нарушает логику презентации грамматического материала, поскольку данные СПП представляют собой элементарные модели, необходимые на начальном этапе и представлены в виде вопросов. На втором уровне их присутствие в стандарте нецелесообразно, так как сведения о них усвоились достаточно прочно и иностранные обучающиеся без особых усилий используют их в речи.

Расширению сведений о сложном предложении на втором уровне способствует появление определительных моделей с союзами *какой, чей.* Ранее эти союзы были презентованы в виде изъяснительных моделей, поэтому важным представляется на втором уровне их дифференциация для понимания и последующего закрепления.

Целевые СПП на втором уровне обогащаются сложными моделями с союзами *благодаря тому что, из-за того что, ибо.* Союзы *благодаря тому что, из-за того что* коммуникативно необходимы, поскольку сфера употребления их – письменная речь научного, официально-делового, публицистического стилей. Союз *ибо* является разговорным, однако представляет актуальность, и его демонстрация в речи свидетельствует об уровне, близком к носителю языка.

Временные СПП второго уровня предполагают, помимо изученных на первом уровне моделей с союзами *когда, после того как, перед тем как, до того как,* конструкции со специализированными союзами *пока не, по мере того как, прежде чем,* которые позволяют выразить иностранцу отношения предшествования.

Далее рассмотрим сложное предложение в Требованиях по русскому языку как иностранному [6], в которых материал по сложному предложению первого уровня соотносится со стандартом этого же уровня. Однако в требованиях данного уровня, помимо временных моделей с союзами *когда, после того как, перед тем как, до того как* стандарта, добавляются сложные предложения с союзами *пока, пока не.* В отличие от стандарта первого уровня, в требованиях нашли отражение правила перевода прямой речи в косвенную посредством союзов и союзных слов *что, чтобы, где, когда, сколько, почему,* что свидетельствует о совершенствовании требований к данному уровню. Эти правила в стандартах даются только на втором уровне, что не отвечает принципам лингвометодики, поскольку потребность в трансформации прямой речи в косвенную с употреблением данных союзов возникает у иностранцев уже на среднем этапе. В связи с этим Требования по русскому языку представляют собой документ, более усовершенствованный в вопросе о сложном предложении по сравнению со стандартом.

Важным методическим документом в практике преподавания РКИ является Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному [7], изданная в РУДН и включающая три уровня – элементарный, базовый, первый. Представим в таблице принцип предъявления материала по сложному предложению в целях сравнения со стандартами и требованиями относительно презентации в программе сложных предложений.

Таблица 3

Виды СП	A1 [с. 45] Предлагается деление сложного предложения по потенциальному составу.	A2 [с. 75]	B1 [с.97]
ССП	ССП предъявляется с закрытой и открытой структурой. Союзы *и, а, но.*	ССП на расширенном наборе лексико-грамматического материала.	ССП с союзами *и, а, но, или, не только, … но и* на расширенном лексико-грамматическом материале, а также пояснительные союзы *а именно, то есть.*
СПП	Изъяснительные: – с союзом *что*; – с союзом и союзными словами *кто, что, как, какой, чей, где, куда, откуда.* Определительные: – с союзным словом *который.* Условные: – с союзом *если.* Временные: – союзом *когда.* Причинно-следственные: – с союзами *поэтому, потому что.*	– изъяснительные предложения с союзным словом (в расширенном наборе) *какой*, союзами *чтобы, ли;* – определительные: с союзным слово *который* во всех падежах, с союзными словами *где, куда, откуда;* – временные: с союзом *когда* (придаточные предложения в препозиции и постпозиции); – условные (реальное, ирреальное): с союзом *если* (придаточные предложения в препозиции и постпозиции); – целевые: с союзом *чтобы.* Трансформация прямой речи в косвенную посредством союзов: – повествовательное предложения – СПП с союзом *что;* – вопросительное предложение – СПП с союзными словами *кто, что, где, почему, когда;* – вопросительное предложение без вопросительного слова – СПП с частицей *ли;* – побудительное предложение – СПП с союзом *чтобы.*	– изъяснительные отсутствуют; – определительные отсутствуют; – временные: *после того как, перед тем как, до того как, прежде чем, как только, пока, пока не;* – условные: *если, если бы;* – уступительные предложения: *хотя, несмотря на то что;* – целевые отсутствуют. Трансформация простого предложения, осложненного причастным оборотом, в сложное с придаточным определительным (*который*). Трансформация предложения с деепричастным оборотом в сложное предложение с придаточным предложением времени, условия, причины, уступки.

Уровень А1 данной программы характеризуется наличием сложносочиненного предложения с союзами *и, а, но,* необходимыми для выражения семантики соединения, сопоставления, противопоставления на элементарном уровне. В «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» ССП, помимо союзов *и, а, но,* представлены союзами *или, не только…, но и …* [1, с. 16], что расширяет представление о сложносочиненном предложении и позволяет выразить отношения разделения и градации на данном уровне. Относительно изъяснительных моделей стандарт и программа предполагают одинаковый набор союзов, однако в программе содержится деление средств связи на союзы (*что*) и союзные слова (*кто, что, как, какой, чей, где, куда, откуда*), что требует от преподавателя или автора учебной литературы использования дифференциального подхода при объяснении союзов и союзных слов. Например, союз и союзное слово *что* имеют разные синтаксические особенности, которые должны быть зафиксированы в учебниках, поскольку именно такую подачу теоретического материала предполагает программа. В Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному, в отличие от названного стандарта, предъявляются изъяснительные модели с союзом *чтобы.* На наш взгляд, это важное требование, поскольку при трансформации прямой речи, содержащей побуждение к действию (форма императива), важно использование союза *чтобы.*

Определительные, временные и условные модели СПП в стандарте и программе представлены одними и теми союзами, однако причинно-следственные конструкции в программе дополняются союзом *поэтому*, что позволяет на элементарном уровне производить трансформационные преобразования.

Достоинством программы уровня А2 является предъявление материала по сложному предложению с особенностями сочетания видо-временных форм предиката в сложном предложении, а также содержание информации по трансформации прямой речи в косвенную с союзом *что*, союзными словами *кто, что, где, почему, когда*, союзом-частицей *ли*, союзом *чтобы*, которые служат для выражения повествовательной, вопросительной (с вопросом или без), побудительной (форма императива) интонации.

Уровень В1 в Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному соотносится с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному этого же уровня. В анализируемой программе, помимо ССП с союзами *и, а, но, или, не только, … но и,* представленных в стандарте, содержатся пояснительные союзы *а именно, то есть*, которые необходимы в употреблении иностранцами для уточнения, пояснения своей мысли. Внедрение данных ССП способствует расширению сведений по сложносочиненному предложению.

Достоинством программы данного уровня является внедрение временных моделей с союзами *прежде чем, как только, пока, пока не,* что отличает ее от стандарта, который содержит только модели с союзами *когда, после того как, перед тем как, до того как*. СПП с союзами *прежде чем, пока, пока не* очень важны на старших курсах и поэтому необходимы для изучения на уровне В1, что и предусматривает программа. СПП с союзом *как только* представляют собой важную синтаксическую единицу для выражения временной интенции, поэтому усвоение этих моделей обязательно на уровне В1. Иностранцы на старших курсах пытаются выразить мысль с семантикой времени, но допускают ошибки – вместо временного союза *как только* используют союз *как*, который не является временным союзом. Это еще раз подтверждает нашу мысль о том, что очень важно на уровне В1 давать эти союзы с указанием на их дифференциацию.

Преимуществом программы, в отличие от стандарта, также является учет особенностей сочетания видо-временных форм предикатов при временных, условных и уступительных конструкциях, что позволяет при разработке учебных материалов ориентироваться на предложенные (рекомендованные) модели видо-временных форм.

В программе в уровне В1 отсутствуют модели с союзом *когда*, однако это не является недостатком программы, поскольку иностранцы достаточно прочно усвоили данные конструкции и без трудностей используют в речи.

На наш взгляд, недостатком программы является отсутствие сведений о СПП с изъяснительными, определительными, причинно-следственными, целевыми отношениями, а также моделей с союзами образа действия, меры и степени. Авторы, разработчики учебных пособий, учебников, ориентируясь на регламентирующий документ, игнорируют СПП с данными союзами, а между тем, как показал наш анализ сложных структур учебников профилирующих дисциплин, сложные предложения, выражающие названные отношения, крайне частотны в научной речи, что делает их обязательными для рассмотрения. Проведенный нами анализ ошибок иностранцев при употреблении данных моделей также подтверждает правильность нашей точки зрения о том, что СПП с изъяснительными, определительными, причинно-следственными, целевыми союзами, а также модели образа действия, меры и степени должны быть внедрены в программы уровня В1, В2 в качестве предмета изучения или же повторения материла.

Следует отметить, что отсутствие вышеназванных СПП компенсируется в программе рекомендацией по использованию приема трансформации: простого предложения, осложненного причастным оборотом, в сложное с придаточным определительным (*который*); простого предложения с деепричастным оборотом в сложное предложение с придаточным предложением времени, условия, причины, уступки.

Как известно, научный стиль речи, в русле которого осуществляется процесс обучения не только языку специальности, но и будущей профессии, предполагает использование специфических синтаксических сложных структур. Поэтому на продвинутом этапе, начиная с первого курса, преподаватели при разработке учебных материалов стараются опираться на содержание требований, предназначенных для учебно-профессиональной сферы. В связи

с этим нам представляется необходимым рассмотреть модели сложного предложения, рекомендованные «Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули».

Представим сложные предложения профессионального модуля первого и второго уровня для сравнения их с другими методическими документами, а также для сопоставления их с результатами проведенного нами анализа сложных структур в учебниках профилирующих дисциплин. Это позволит определить, какие сложные предложения не используются в стандартах профессионального модуля и работе над какими моделями следует уделить внимание при разработке методической стратегии.

Таблица 4

Виды СП	**Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. [2000, с. 13].**	**Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Второй уровень. [2000, с. 33**-34].
ССП	Отсутствуют	Отсутствуют
СПП	Виды сложного предложения с использованием следующих союзов и союзных слов: – временные (*по мере того как, пока не, прежде чем, в то время как, после того как*); – причинно-следственные (*благодаря тому, что; из-за того, что; в результате того, что; вследствие того, что; в связи с тем, что*); – определительные (*который, что, какой, где, куда, откуда*); – сравнительно-сопоставительные (*так же, как и; как ..., так и; по мере того как; если ..., то ...; чем ..., тем ...*); – целевые (*для того чтобы; с тем чтобы*); – причинно-следственные (*благодаря тому, что; из-за того, что; в результате того, что; в следствие того, что; в связи с тем, что*); – условные (*если; если ..., то*); – уступительные (*несмотря на то, что; хотя*).	– Выражение объектных и изъяснительных отношений. Сложные предложения с союзами *что, чтобы, как, якобы, ли (В статье сообщается, что...; Во второй части описывается, как...)*. Случаи выражения непрямого объекта (*обратите внимание на то, что ..., стремиться к тому, чтобы* ... и др.). Передача прямой речи (цитирование) и косвенной. Обозначение источника информации; – выражение определительных отношений. Сложные предложения с союзными словами (*который, что, какой, куда* и др.); – выражение сравнительно-сопоставительных отношений. Сложные предложения с союзами *так же, как и; будто; как ..., так и; подобно тому, как* и др.; – выражение сопоставления, сравнения. Сложные предложения с союзами и союзными словами *по мере того как; если ..., то; чем ..., тем, тогда как ..., между тем как ..., в то время как ..., насколько ..., настолько* и др.; – выражение обстоятельственных отношений. Сложные предложения с союзами *после того как, пока, пока не, с тех пор как* и др.; – причинно-следственные отношения. Сложные предложения с союзами *в результате того что, в связи с тем, что* и др.; соотношение сложных предложений причины и следствия с союзами *из-за того что / из-за чего, поскольку, благодаря чему, благодаря тому, что* ...; – целевые отношения. Сложные предложения с составными союзами *для того чтобы, с тем чтобы* и др.; – условные отношения. Сложные предложения с союзами *когда (если), в случае если, в том случае если* и др.; – уступительные отношения. Сложные предложения с союзами *вопреки тому, что; несмотря на то, что, между тем как* и др.

Определительные модели профессионального стандарта первого уровня, в отличие от стандарта общего владения, характеризуются наличием средств связи *что, какой*, использование которых способствует формированию научно-профессиональной речи. Временные сложные предложения стандарта общего владения с союзами *когда, после того как, перед тем как, до того как* и профессионального стандарта также имеют расхождения: помимо союза *после того как*, профессиональный модуль содержит СПП с союзами *по мере того как, пока не, прежде чем, в то время как*. Однако в профессиональном модуле отсутствуют союзы *когда, перед тем как, до того как*, что не соответствует принципам лингвометодики – не требует повторения и закрепления данного грамматического материала и приводит к ошибкам.

Условные конструкции профессионального стандарта, в отличие от общего владения, расширяются посредством союза *если …, то*, что формирует навык понимания научных текстов, в которых содержится данный союз. Причинно-следственные отношения в профессиональном стандарте реализуются с помощью союзов *благодаря тому, что; из-за того, что; в результате того, что; в следствие того, что; в связи с тем, что*. Изучение данных союзов на среднем этапе целесообразно, поскольку их использование в речи формирует не только языковые, но научно-профессиональные навыки и позволяет избежать недопонимания на продвинутом этапе. Однако модуль не предполагает рассмотрение союзов *так как, поэтому*, которые содержатся в стандарте общего владения, что не отвечает нашему представлению о построении логической системы работы над всеми сложными предложениями, которые наличествуют в языке научных текстов.

Целевые сложные предложения профессионального модуля представлены союзами *для того чтобы, с тем чтобы*, что расширяет сведения о данном СПП. Однако в стандарте отсутствует союз *чтобы*, что не отвечает принципу последовательности предъявления грамматического материла, принципу нарастания сложностей. Союзы *для того чтобы, с тем чтобы* целесообразно рассмотреть в сопоставлении с союзом *чтобы* для предотвращения ошибок в структурных частях СПП, поскольку правила оформления целевых моделей с данными союзами практически те же, что и союза *чтобы*.

Уступительные СПП в обоих стандартах представлены одними и теми союзами – *хотя, несмотря на то что*. В стандарте профессионального модуля отсутствуют СПП образа действия, меры и степени, в отличие от стандарта общего владения, в котором данные типы сложного предложения представлены союзами *как, чем …, тем*. Однако профессиональный стандарт содержит СПП с сравнительно-сопоставительными отношениями (*так же, как и; как ..., так и; по мере того как; если ..., то ...; чем ..., тем ...*), что способствует формированию уже на среднем этапе навыка понимания и воспроизведения специфических единиц научного произведения.

Недостатком данного стандарта является отсутствие изъяснительных сложных предложений: потребность в употреблении элементарных моделей изъяснительных СПП научного стиля речи появляется у иностранцев уже на подготовительном курсе. Игнорирование синтаксических моделей научного стиля речи, выражающих изъяснительные отношения, нецелесообразно.

Профессиональный стандарт второго уровня по сравнению со стандартом общего владения относительно цели нашего исследования имеет преимущества. Объектно-изъяснительные отношения представлены не только союзами, но и синтаксическими моделями научного стиля речи – «*сообщается, что*»; «*описывается, как*». Стандарт содержит информацию о случаях выражения непрямого объекта – «*обратите внимание на то, что…*», «*стремиться к тому, чтобы ...*», а также материл о передаче прямой речи (цитирование) и косвенной. Однако в профессиональном модуле отсутствуют союзы *кто, что*, которые содержатся в стандарте общего владения, что не создает общую картину о сложном предложении с подобными отношениями.

Относительно сложноподчиненных предложений с определительными отношениями профессиональный стандарт представляет собой более скудную картину предъявления союзов по отношению к стандарту общего владения. В профессиональном модуле отсутствуют союзные слова *какой, чей, где, когда,* которые, как показал наш анализ учебников профильных дисциплин, встречаются в научно-технических и гуманитарных текстах.

Профессиональный модуль не содержит сведений о временных СПП, они даются в рамках сопоставительных, сравнительных, обстоятельственных отношений и представлены союзами *по мере того как, в то время как, тогда как, между тем как, после того как, пока, пока не, с тех пор как*. Отсутствуют здесь временные союзы *когда, до того как, прежде чем*, которые содержатся в стандарте общего владения и являются обязательными для рассмотрения и на продвинутом этапе, поскольку оформляют синтаксические модели научного стиля речи. На наш взгляд, вышеперечисленные союзы модуля стоит рассматривать в русле временных моделей, чтобы облегчить деятельность разработчиков (преподавателей) учебных материалов, так как у них часто создается недопонимание, поскольку времен-

ные союзы отнесены к разным типам предложений – сопоставительным, сравнительным, обстоятельственным.

СПП с условными отношениями в профессиональном модуле представлены союзами *когда (если), в случае если, в том случае если,* что отвечает требованиям лингвометодики, так как данными союзами насыщены тексты учебников профильных дисциплин. В модуле отсутствуют союзы *если бы, раз* …, что, на наш взгляд, также целесообразно, поскольку данные союзы близки к разговорному стилю и не оформляют конструкции научного стиля речи. Однако союзы *если, если (то)* следовало бы включить и в профессиональный стандарт второго уровня, чтобы дать полную картину об условных типах СПП.

Причинно-следственные отношения профессионального модуля представлены союзами *в результате того что, в связи с тем что*, а также соотношением сложных предложений причины и следствия с союзами *из-за того что, из-за чего, поскольку, благодаря чему, благодаря тому что.* Анализ сложных структур научного стиля речи выявил все перечисленные союзы, поэтому они необходимы для изучения и рассмотрения на продвинутом этапе. В стандарте общего владения содержатся союзы *так как, потому что, поэтому, благодаря тому что, из-за того что, ибо.* Союзы *потому что, ибо* не свойственны научному стилю речи, поэтому рассматривать их в целях изучения в рамках научно-профессиональной сферы не является необходимостью. Однако не следует игнорировать союзы *поэтому, так как* – ими насыщены тексты научного стиля речи, а значит они необходимы для включения в процесс обучения на продвинутом этапе.

Целевые СПП профессионального модуля, в отличие от общего владения, дополняются союзом *с тем чтобы.* Однако по сравнению с профессиональным модулем первого уровня второй уровень модуля не содержит сведений о других целевых союзах, что не способствует целостному восприятию картины данных СПП. Целостное представление о целевых союзах нарушается в программе также отсутствием союза *чтобы*, который является важной единицей в логической системе предъявления грамматического материла по принципу «от простого к сложному».

Уступительные модели профессионального модуля представлены не только общеизвестным условным союзом *несмотря на то что*, но и менее употребительными *вопреки тому что, между тем как*, что свидетельствует о правильности предъявления материала, отвечающего учебно-профессиональным потребностям иностранца на продвинутом этапе. Однако отсутствие союза *хотя* не реализует полное представление иностранца об условных СПП – сведения о союзе *хотя* забываются без повторения. Тем не менее союз *хотя* встречается в текстах учебников гуманитарных и технических дисциплин, что делает его предметом нашего рассмотрения. С союзом *хотя* также связано формирование трансформационных навыков, так как иностранцы к началу продвинутого этапа умеют заменять модель с союзом *хотя* конструкцией с союзом *но* с противительным оттенком значения. На наш взгляд, в целях трансформации других уступительных СПП в конструкции с союзом *но* следует опираться на союз *хотя*, с которого начинается предъявления блока условных отношений.

Как было отмечено выше, стандарт профессионального модуля второго уровня содержит сведения об СПП, выражающих сравнительно-сопоставительные отношения посредством союзов *так же, как и; будто; как ..., так и; подобно тому, как*, а также выражающих отношения сопоставления, сравнения с союзами и союзными словами *по мере того как; если ..., то; чем ..., тем, тогда как ..., между тем как ..., в то время как ..., насколько ..., настолько.* Такое предъявление материала по сложному предложению требует от преподавателя учета данных моделей СПП, необходимых для изучения на занятиях по языку специальности, однако создает недопонимание и некоторую путаницу, так как некоторые из перечисленных союзов рассматриваются в рамках временных, уступительных отношений.

Заключение

Результаты проведенного лингводидактического мониторинга образовательного регламента (стандартов, требований и программ) по русскому языку как иностранному на уровне синтаксиса позволяют продекларировать следующие рекомендации:

– принципы обучения РКИ (линейный, линейно-ступенчатый, концентрический)

должны лежать в основе проектирования образовательного регламента, т. к. они не только не нарушают систематичность занятий по РКИ при подаче нового материала, но и способствуют непрерывному поэтапному повторению разных тем, позволяют учитывать личностные особенности обучающегося, что дает возможность пополнять знания новыми языковыми сведениями и получать прочные навыки, необходимые для становления живой речи иностранцев-нефилологов;

– содержание образовательного регламента должно быть нацелено на совершенствование всех видов речевой деятельности, овладение иностранцами навыками письменной речи – составление первичных и вторичных текстов; ориентировано на коммуникативно-деятельностный подход, учитывающий профессиональную сферу обучающихся;

– в образовательном регламенте должен быть усилен функциональный аспект обучения, в связи с чем следует больше внимания уделить разделу «Синтаксис», увеличить объем работы со сложным предложением, так как основной задачей функционального синтаксиса является выработка у обучающихся умений и навыков находить и составлять сложные предложения, применять их в собственном монологическом высказывании;

– образовательный регламент должен быть основан на четко разработанной последовательной системе формирования навыков употребления синтаксического материала, на обособленном изучении специфических структур (сложных предложений) синтаксиса научного стиля речи, на их самостоятельное конструирование;

– в образовательном регламенте сложные предложения должны быть представлены в полном объеме, специфика сложных специфических структур научного стиля речи должна быть подчеркнута;

– регламентирующую документацию необходимо дополнить положением о синтаксической синонимии с очертанием круга синтаксических синонимов, обозначением их текстообразущей и речеобразующей роли.

Таким образом, проанализированный образовательный регламент по содержательному и структурному наполнению, по целевой установке в целом соответствует современным требованиям лингводидактики. Он направлен на формирование коммуникативно-речевой компетенции иностранных обучающихся, составлен с учетом основных лингводидактических принципов – системности, доступности, научности, перспективности и преемственности. Однако следует учесть продекларированные выше рекомендации, обоснованные авторским практическим опытом обучения иностранных студентов и соответствующими теоретическими изысканиями.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. М.-СПб.: Златоуст, 1999. 36 с.

4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М.-СПб: Златоуст, 1999. 40 с.

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрюшина и др. М.-СПб: Златоуст, 2000. 56 с.

6. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. 2-е изд. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

7. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2010. 181 с.

8. Магомедова Т. И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Махачкала: Планета-Д, 2009. 232 с.

References

1. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven'* [State standard for Russian as a foreign language. Elementary level]. Vladimirova T. E. and others. 2nd ed., rev. and additional Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 2001. 28 p. (in Russian)

2. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'* [State standard for Russian as a foreign language. Basic level]. Nakhabina M. M. and others. 2nd ed., rev. and additional Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 2001. 32 p. (in Russian)

3. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie* [State educational standard for Russian as a foreign language. First level. Common ownership]. Andryushina N. P. and others. Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 1999. 36 p. (in Russian)

4. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshchee vladenie* [State educational standard for Russian as a foreign language. Second level. Common ownership]. Ivanova T. A. and others. Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 1999. 40 p. (in Russian)

5. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Professional'nye moduli. Pervyj uroven'. Vtoroj uroven'* [State educational standard for Russian as a foreign language. Professional modules. First level. Second level]. Andryushina N.P. and others. Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 2000. 56 p. (in Russian)

6. *Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroj variant* [Requirements for Russian as a foreign language. First level. Common ownership. Second option]. N. P. Andryushina et al. 2nd ed. Moscow-St. Petersburg: Zlatoust, 2009. 32 p. (in Russian)

7. *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: Elementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'. Pervyj sertifikacionnyj uroven'* [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: Elementary level. A basic level of. First certification level]: Educational. allowance. Moscow.: RUDN, 2010. 181 p. (in Russian)

8. Magomedova T. I. *Russkoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetenciya studentov yuridicheskogo profilya: model' i tekhnologiya formirovaniya v usloviyah poliyazychiya* [Russian-speaking professional communicative competence of legal students: model and technology of formation in multilingual conditions]. Makhachkala: Planeta-D, 2009. 232 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: slovakia68@mail.ru

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alanec1985@mail.ru

Принята в печать 10.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Tamara I. Magomedova, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University**,** Makhachkala, Russia; e-mail: slovakia68@mail.ru

Alan S. Tskhovrebov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: alanec1985@mail.ru

Received 10.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371.321.5
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-99-105

Устойчивые лексические единицы в аспекте преподавания грамматики русского языка

© 2023 Савченко А. В. [1], Хмелевский М. С. [2]
[1] Государственный университет Чжэнчжи,
Тайбэй, Тайвань; e-mail: savchenko75@mail.ru
[2] Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: chmelevskij@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Основной **целью** исследования является рассмотрение вопросов необходимости включения фразеологических и иных единиц идиоматического характера в процесс изучения русской грамматики как в иностранной, так и билингвальной аудитории на всех уровнях обучения. В соответствии с целью авторами были использованы **методы** анализа и обобщения прагматических подходов к вопросам преподавания русского языка в российских и зарубежных вузах, в том числе и в рамках коммуникативного аспекта подачи грамматического материала с привлечением фразеологии и идиоматики. **Результаты** проведенного исследования свидетельствуют о пользе включения идиоматических выражений в рамках преподавания русской грамматики даже на начальных уровнях. **Выводы.** В итоге настоящего методологического исследования были отмечены специфические особенности использования устойчивых языковых единиц в процессе преподавания русского языка, а также был обоснован принцип их выбора с целью их непосредственного применения в методике обучения грамматическим и лексическим основам русского языка в качестве вспомогательного средства, а также весьма эффективного инструмента для развития навыков практической коммуникации.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания, фразеология, грамматика, лексикология, идиоматика.

Формат цитирования: Савченко А. В., Хмелевский М. С. Лексические устойчивые единицы в аспекте преподавания грамматики русского языка // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 99-105. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-99-105

Stable Lexical Units in the Aspect of Teaching Russian Grammar

© 2023 Alexander V. Savchenko, Mikhail S. Khmelevskii
[1] State University Chengchi,
Taipei, Taiwan; e-mail: savchenko75@mail.ru
[2] St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia; e-mail: chmelevskij@mail.ru

ABSTRACT. The main **aim** of given research is to consider the need to include phraseological and other idiomatic units to the process of studying Russian grammar both in foreign and bilingual audiences at all levels of education. In accordance with the aim, the authors used **methods** of analysis and generalization of pragmatic approaches to teaching the Russian language in Russian and foreign universities, including within the framework of the communicative aspect of presenting grammatical material using phraseology and idioms. The **results** of the study indicate the benefits of including idiomatic expressions in the teaching of Russian grammar, even at elementary levels. **Conclusions.** As a result of this methodological research, the specific features of the use of idiomatic phraseological units in the process of teaching the Russian language

were noted, and the principle of their selection was justified for the purpose of their direct application in the methodology of teaching the grammatical and lexical foundations of the Russian language as an auxiliary tool, as well as a very effective tool to develop practical communication skills and abilities.

Keywords: Russian as foreign language, Teaching methods, Phraseology, Grammar, Lexicology, Idioms.

For citation: Savchenko A. V., Khmelevskii M. S. Stable Lexical Units in the Aspect of Teaching Russian Grammar. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 99-105. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-99-105 (in Russian)

Введение

Методика преподавания русской грамматики в иностранной или билингвальной аудитории – довольно разработанная тема в современной русистике в различных аспектах и подходах. И тем не менее вопросы включения фразеологических единиц в процессе обучения не только лексическим, но и грамматическим основам на начальных этапах, а также на продвинутом уровне пока незаслуженно остаются за рамками пристального внимания методистов.

Актуальность рассматриваемой проблемы, то есть вопросы включения устойчивых языковых единиц в ходе отработки у студента навыков говорения и грамматики даже на самом начальном этапе, заключается в том, что фразеологический фонд может оказаться весьма продуктивным подспорьем для подачи и закрепления грамматических знаний и навыков обучающегося. Такие ученые, как В. М. Мокиенко, В. В. Химик, Л. В. Московский, Е. И. Селиверстова, Е. К. Николаева и многие другие, стоявшие у истоков становления петербургской школы преподавания русского языка как иностранного, довольно много писали о вопросах необходимости включения идиоматики в процесс обучения РКИ, однако ими не застрагивалась тема правильной и обоснованной выборки этих языковых единиц прежде всего в качестве средства усовершенствования грамматических навыков, чему и посвящена настоящая статья. В этом, в частности, и состоит актуальность данного исследования, основанного как на теоретической базе имеющихся методологических работ, так и на многолетнем практическом опыте работы с иностранными учащимися авторов данной статьи.

Целью нашего исследования является представить обзор идиоматических выражений, которые могут быть использованы уже на самом начальном этапе обучения русскому языку как в иностранной, так и в билингвальной аудитории с целью повышения лексико-грамматических знаний и навыков учащихся, причем; и в первую очередь – особое внимание уделяется принципу и обоснованности отбора таких языковых единиц с точки зрения их методологической прагматики.

Материалы и методы исследования

Для обоснования предлагаемых принципов выборки фразеологического материала за основу был взят прежде всего многолетний опыт работы авторов статьи в иностранной аудитории, а также результаты проведенного анкетирование среди иноязычных студентов, для выявления наиболее усваиваемых на первых этапах изучения русского языка фразеологических единиц, которые способствовали закреплению грамматических и синтаксических конструкций, необходимого с прагматической точки зрения лексического запаса, а также культурологических знаний о русской самобытности.

Специфика фразеологии заключается в том, что в отличие от общеупотребительной лексики, представленной в учебниках русского языка как иностранного на первых этапах его изучения, она отражает самую широкую сферу эмоционально-психологических состояний и переживаний человека (радость, печаль, любовь, дружба, ненависть и т. п.), а также демонстрирует культурологический фон любого народа, в том числе и русского. Как пишет В. М. Мокиенко, «фразеологизмы – своеобразный «черный ящик» историко-культурной и языковой информации. Поэтому за каждым из фразеологических выражений стоит история языка, культура, фольклор, литература» [2, с. 7]. Следовательно, без овладения определенным «фразеологическим минимумом» иностранец может столкнуться с некоторыми коммуникативными проблемами по причине невладения даже элементарным запасом частотно употребляемых в разговорной речи и непринужденном общении устойчивых языковых единиц.

В рамках методики преподавания РКИ упомянем о давно стоящей перед лингвистами-фразеологами проблеме: что именно считать «фразеологическим минимумом» и какие фразеологизмы следует включать в процесс обучения русскому языку в иностранной и билингвальной аудитории, даже на уровне А1. У многих методистов этот вопрос вызывает большие разногласия в подходах к выбору того или иного фразеологического материала [4, с. 125]. С одной стороны, распространена точка зрения, что на начальном этапе обучения фразеологические единицы (ФЕ) вводить вообще не стоит, а с другой – если взять любой учебник по РКИ, то мы увидим, что фразеологизмы присутствуют там даже на самых ранних этапах обучения, в том числе и с целью закрепления не только лексических, но и базовых грамматических компетенций студента [1, с. 27; 6, с. 12].

Вопрос, нужно ли включать фразеологический материал уже на начальном этапе обучения РКИ, не вызывает сомнений, поскольку благодаря своей эмоционально-экспрессивной наполненности он в значительной мере способствует быстрому запоминанию как лексики, так и грамматических конструкций (например: *ездить зайцем, как белка в колесе, как рыба в воде, не в своей тарелке, ни копейки за душой, сердце болит, уши вянут, семь пятниц на неделе* и многие другие). Однако необходимо обращать внимание на то, чтобы включение устойчивых идиоматических единиц в процесс обучения было мотивированным, прежде всего, с коммуникативно-прагматической точки зрения.

С одной стороны, следует выбирать фразеологизмы, в состав которых входит узуально полезная для коммуникации лексика, а с другой – частотные и наиболее употребительные в повседневной речи фразеологизмы, которые обучающийся мог бы употреблять в своей речи и общении уже на начальном уровне овладения языком, вступая в повседневный коммуникативный контакт с носителями русского языка. В этом смысле следует избегать таких трудных для восприятия и довольно редких по своей употребительности, т. е. «лишних» с методической точки зрения устойчивых единиц, как, например, *приказать долго жить, почить в бозе, выкидывать фортели, толочь воду в ступе, попасть как кур во щи, по городам и весям, бить баклуши, задать жару* и подобные [2, с. 15]. Нередко метафорический образ и внутренняя форма подобных ФЕ сегодня оказываются непонятными даже для современного носителя русского языка, а их объяснение иностранной или билингвальной аудитории могут привести к излишним коммуникативным затруднениям в их усвоении и перенасыщенности подаваемого материала, который фактически не является необходимым для студента, изучающего русский язык на начальных этапах.

Несмотря на отдельные возникающие трудности восприятия и последующего воспроизведения иностранцами некоторых русских фразеологизмов, польза от их включения в процесс обучения РКИ состоит в самой их природе, т. к. в большинстве своем они являются эмоционально окрашенными, образными, поэтому они быстро и легко запоминаются студентами. Подобные языковые единицы могут внести в речь обучающегося особый стилистический колорит, придать ей непринужденность и эмоциональное самовыражение, что, несомненно, вызовет одобрительный отклик у собеседника и для самого иностранного говорящего станет мотивирующим фактором к употреблению в своей речи идиом.

В этой же связи подчеркнем, что благодаря легкой запоминаемости (в силу своей образной экспрессии и метафоричности) уже на начальном уровне достигается как активное знание общеупотребительных ФЕ, так и эффект усвоения и закрепления нового, необходимого в процессе обучения РКИ грамматического и лексического материала. Выборочное и методически ограниченное количество фразеологии и идиоматики должно вводиться «тематически». К определенной теме следует подбирать фразеологизмы, лексически и грамматически подходящие к изучаемой на том или ином этапе теме. Так, например, в рамках темы «Животные: *работа не волк; ни рыба, ни мясо; гусь свинье не товарищ; как свинья в апельсинах; убить двух зайцев*; в теме «Семья»: *жить как кошка с собакой; два сапога пара; мужи и жена – одна сатана*; в теме «Здоровье. Тело человека»: *здоровый как дуб; сердце болит; палец о палец не ударить; голову сломать; пришло в голову; вылетело из головы; руки опустить*; или в рамках темы «Еда»: *хлеб всему голова; сидеть на хлебе и воде; щи да каша – пища наша; лапшу*

на уши вешать и так далее. Одновременно в ходе обучения – с целью расширения лексического запаса и закрепления грамматического материала – в процессе их освоения следует постепенно вводить в речевой обиход учащихся такие частотные в обиходной речи идиомы как, например: *век живи – век учись; спать как убитый; курить как паровоз; ругаться как сапожник; кататься как сыр в масле, проще пареной репы, (с этим человеком) каши не сваришь; медом намазано; глупый как пробка; пальчики оближешь; как селедки в банке, семь раз отмерь – один отрежь; Москва слезам не верит* и подобные.

Если лингвистически и методологически проанализировать приведенные примеры, то мы придем к выводу о том, что 1) лексические компоненты этих ФЕ весьма частотны в повседневной разговорно-бытовой речи; 2) их экспрессивность, образность и эмоциональная окраска способствует быстрому запоминанию; 3) на грамматических и синтаксических моделях этих и подобных ФЕ в иноязычной или билингвальной аудиториях легко и в занимательной форме можно отрабатывать любые грамматические конструкции, представляя их как языковые формулы или речевые штампы уже для их «нефразеологического» использования в разговорной речи.

Обратим также внимание на то, что важным в подаче фразеологического материала является как их контекстуальное, так и узусное употребление преподавателем на занятиях в своей речи, в том числе фактор провоцирования студентов к активному использованию идиоматики [10, с. 17]. Например, уже на самых начальных этапах обучения РКИ включение преподавателем в рамки преподавательской коммуникации с иностранным студентом таких фразеологизмов, как, например, *от а до я; мне все равно/наплевать; каша в голове; работать как пчелка/лошадь; очередь как Мавзолей; голодный как волк; сыт по горло/уши; устать как собака; китайская грамота; грязный как свинья; чистый как стекло; сердцу не прикажешь* и подобных может выполнять одновременно две функции: 1) помогать усвоению новой лексики, а также многих грамматических и синтаксических конструкций; 2) использоваться для освещения культурологического аспекта в преподавании. Вместе с тем еще раз подчеркнем, что принципы отбора фразеологизмов должен быть ориентирован не только на усвоение и закрепление входящих в них лексических единиц, но в первую очередь – именно на частотность их употребления в повседневной русской речи [4, с. 94].

Важную роль в аспекте преподавания РКИ играет включение в учебный процесс и фразеологизированных речевых конструкций междометного характера. Подобные языковые единицы весьма свойственны для повседневной непринужденной речи при выражении тех или иных эмоций [8, с. 89]. Это прежде всего фразеологизированные междометные сочетания, с помощью которых можно выразить такие эмоциональные чувства, как удивление, сомнение, заинтересованность, восхищение, страх, неприязнь и т. п. Без их знания у обучающихся возникают трудности в рамках диалогичного языкового контакта [6, с. 41]. Имеются в виду такие устойчивые эмоционально-экспрессивные сочетания, как, например: *ничего себе!; с ума сойти!; (кошмар и) тихий ужас!,* а также устоявшиеся словосочетания, выражающие повышенную степень экспрессии, типа: *какой кошмар!; вот это да!; не может быть!; да ты что?!; умереть не встать!; надо же? – неужели!; ух ты!; черт побери / подери / возьми!; ничего себе!* и им подобные. Или, например, фраза, понимаемая в контексте ситуации иностранцем буквально, может привести к коммуникативно-понятийному диссонансу: *Как пройти к Красной площади? – Не скажу!*

Подобные единицы обязательно должны включаться уже на уровнях А1 – А2, поскольку, выходя из аудитории, иностранный студент моментально слышит их в повседневном «уличном» общении, и без предварительной языковой подготовки, обязывающей преподавателя к дидактическому подходу, он оказывается в ситуации полного коммуникативного недопонимания расхожих повседневных выражений и фраз, в том числе и интонационных конструкций, даже если в них использованы лексические компоненты, которыми он владеет. Причем отметим, что их включение в процесс обучения РКИ необходим также и с точки зрения придачи оттенка непринужденности в соответствующих коммуникативных контекстах, в том числе и при выполнении грамматических упражнений в

рамках аудиторных занятий, что в значительной мере будет способствовать преодолению языкового барьера [1, с. 28].

На более высоких уровнях обучения (как, в частности, B2 – C1) выборочное введение фразеологизмов может быть довольно полезным материалом для закрепления полученных не только лексико-грамматических знаний, но одновременно и культурологических. Такие фразеологические единицы могут подаваться в виде подсказок тех или иных грамматических словоформ, например, как устойчивые языковые формулы, в частности:

1) в процессе освоения системы глаголов движения в целях дидактической отработки их формального грамматического и многогранного словообразовательного аспекта, равно как и с точки зрения языковой прагматики: *прийти в голову; вылетело из головы; выйти из себя; прийти в себя; водить за нос; разошлись как в море корабли* и другие, а также при объяснении отдельных типов синтаксических конструкций: *идти лесом; пролететь как фанера над Парижем; бежать как лань; ходить гоголем/павлином; ползать как черепаха* и т.п.

2) для закрепления сложных для иностранного учащегося случаев словообразования именных или глагольных форм на уровнях A2 – B2: *собаку съесть* (в чем-л.); *вставлять палки в колеса; сломя голову*; фольклоризмы: *зимой и летом одним цветом*; *когда я ем – я глух и нем*; *без труда не вытащишь и рыбку из пруда* и подобные;

3) на более продвинутых этапах обучения РКИ (C1) по вышеуказанным причинам в рамках прагматической методологии целесообразно включать такие ФЕ, которые, помимо лексико-грамматического материала, фоново дают еще и культурологические знания, как, например: *встречать хлебом-солью*; *в Тулу со своим самоваром; высокий как Останкинская башня; коломенская верста; иди в баню!; язык до Киева доведет; печки-лавочки; одеться как матрешка; сушить сухари; ехать в Москву через Владивосток* и подобные.

С чисто методологических позиций отметим, что в практике преподавания РКИ мы нередко встречаемся с излишним перенасыщением фразеологизмами, в том числе теми, которые фактически не используются в живой разговорной речи даже самих носителей русского языка и культуры и которые фиксируются лишь в академических словарях русского языка, как, например, попавший во многие учебники фразеологизм *бить баклуши*, который хоть и отражает русскую картину мира, но совершенно непригоден для употребления в повседневной речи [9, с. 24]. Бесспорно, знание таких и подобного типа устойчивых языковых единиц необходимо для тех, кто изучает русский язык и культуру, но только на более высоких уровнях его изучения. Как в этой связи фразеолог В. М. Мокиенко пишет, что выражение *бить баклуши* «практически никому, кроме лингвистов, неизвестно», а свое распространение в лингвистических кругах оно получило благодаря работам В. В. Виноградова [3, с. 12]. По нашим наблюдениям, это выражение в настоящее время давно вышло на периферию языкового употребления, если говорить о его узуальном и повседневном использовании в речи.

Таким образом, еще раз отдельно подчеркнем важность принципа подбора и четкости подачи вводимого фразеологического материала и идиоматики, включаемых в процесс обучения – с точки зрения не столько их культурологической значимости, сколько в смысле частотности и актуальности их употребления, их стилистической окраски и прагматической функции как в живой речи, так и в текстах различных функциональных стилей, жанров, коммуникативных сфер (особенно на примере языка СМИ и Интернета).

Результаты и их обсуждение

Проведенное исследование выявило важность подачи фразеологического, идиоматического языкового материала в процессе обучения русскому языку иностранных студентов. В исследовании была подчеркнута роль включения устойчивых языковых единиц в методику и практику преподавания как вспомогательного средства для освоения иностранными или билингвальными учащимися не только лексической, но и грамматической основ русского языка. Важным позитивным моментом включения фразеологии и идиоматики в процесс изучения языка является эффективное формирование и контроль лексико-грамматической компетенции, усвоение которой происходит на том уровне, на котором взаимосвязаны лексический и грамматический аспекты [4, с. 14].

Результаты проведенного исследования могут в значительной мере привнести свой

вклад в принципы и методологию преподавания русского и других языков в иноязычной или билингвальной аудиториях.

Опираясь на преподавательский опыт авторов статьи, хотелось бы подчеркнуть пользу включения фразеологических единиц в процесс преподавания не только русского языка, но и любого другого, как важный и эффективный методологический аспект.

Заключение

В заключение подчеркнем, что в связи с обозначенной в статье проблематикой в очередной раз возникает вопрос о выборке конкретного фразеологического материала, которые должны включаться в процесс обучения русскому языку как иностранному на всех его этапах, причем не только с лексической, но и грамматической методологии закрепления осваиваемого материала, что одновременно помогает и развитию культурологических знаний.

Таким образом, включение идиом и устойчивых языковых единиц в процесс обучения РКИ, начиная даже с самого начального уровня, представляется весьма полезной и перспективной основой для усвоения и закрепления морфологического, лексического и синтаксического материала; они также могут служить полезным иллюстративным и «вербально-культурологическим» подспорьем на занятиях по культурологии и страноведению.

Литература

1. Адонина Л. В., Лазарев С. В., Никитина В. В., Смирнова С. В., Фисенко О. С., Чернова Н. В. Значение фразеологии в методике обучения русскому языку как иностранному // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 9. № 2. Челябинск, 2017. С. 26-38.

2. Вальтер Х., Малински Т., Мокиенко В., Степанова Л. Русская фразеология для немцев. СПб., 2005. 134 с.

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М.: МГУ, 1982. С. 89-98.

4. Китайгородская Г. В. Интенсивное обучение иностранному языку. 3-е изд., перераб. и дополн. М.: Иностранные языки в школе, 2010. 67 с.

5. Краснюк И. Н. Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе // Педагогический опыт, теория, методика, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЧПГУ, 2016. № 1 (6). С. 93-95.

6. Кузнецова И. В. Основы фразеологии. Чебоксары: ЧГПУ, 2019. 96 с.

7. Меншутина О. И. Методические рекомендации к изучению фразеологизмов современного русского языка. М.: Перо, 1984. 78 с.

8. Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2005. 136 с.

9. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. М., 1990. С. 78-94.

10. Мокиенко В. М., Степанова Л. С., Малински Т. Русская фразеология для чехов. Olomouc, 1995. 123 с.

11. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Москва, 2003. 304 с.

References

1. Adonina L. V., Lazarev S. V., Nikitina V. V., Smirnova S. V., Fisenko O. S., Chernova N. V. *Znachenie frazeologii v metodike obuchenia russkomu iazyku* [Value of phraseology in methodology of teaching Russian language for foreigners]. Modern higher school: innovative aspect. Vol. 9. No. 2. Chelyabinsk. Pp. 26-38. (in Russian).

2. Walter H., Malinski T., Mokienko V., Stepanova L. *Russkaia frazeilogia dlia nemcev* [Russian phraseology for Germans]. St. Petersburg, 2005. 134 p. (in Russian)

3. Vereschagin Ye. M., Kostomarov V. G. *Nacionaľno-kulturnaia semantika russkih frazeologizmov* [National and culturogical semantic of Russian phraseological units]. Dictionaries and linguistics regional studies. Moscow: MSU. Pp. 89-98. (in Russian)

4. Kitaigorodskaya G. V. Intensivnoye obuchenie russkomu yazyku [Intensive foreign language training]. 3rd ed., revised. and additional Moscow: Foreign languages at school, 2010. 67 p. (in Russian).

5. Krasniuk I. N. *Prepodavanie frazeologii na urokah RKI v vuze* [Teaching Russian language for foreigners in Russian universities]. Pedagogical experience, theory, methodology, practice: Materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: ChGPU, 2016. No. 1 (6). Pp. 93-95. (in Russian).

6. Kuznetsova I. V. *Osnovi frazeologii* [Basics of phraseology]. Cheboksary: ChGPU, 2019. 96 p. (in Russian).

7. Menshutina O. I. *Metodicheskie rekomendacii k izucheniu frazeologizmov sovremennogo russkogo yazyka* [Methodological recommendations for the study of phraseological units of the modern Russian language]. Moscow: Pero, 1984. 78 p. (in Russian).

8. Minakova Y. Y. *Sovremennaia russkaia idiomatika: uchebnoe posobie dlia inostrancev, izuchaiuscih russkii iayik* [The modern Russian idioms: study guide for foreigners who learn Russian language]. Moscow, 2005. 136 p. (in Russian).

9. Mitrofanova O. D., Kostomarov V. G. *Metodika prepodavania russkogo yazika kak inostrannogo* [The methodic of teaching Russian language for foreigners]. International congress of professors of Russian language and literature]. Moscow, 1990. Pp. 78-94. (in Russian).

10. Mokienko V. M., Stepanova L. S., Malinsky T. *Russkaia frazeologia dlia chehov* [Russian phraseology for Czechs]. Olomouc, 1995. 123 p. (in Russian).

11. Schukin A. N. *Prakticheskaia metodika obuchenia russkomu iaziku kak inostrannomu* [Practical methodic of teaching Russian language for foreigners]. Moscow, 2003. 304 p. (in Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Савченко Александр Викторович, кандидат филологических наук, ассистент-профессор, факультет славянских языков и литератур, Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань; e-mail: savchenko75@mail.ru.

Хмелевский Михаил Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: chmelevskij@mail.ru.

Принята в печать 10.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Alexander V. Savchenko, Ph. D (Philology), associate professor, the chair of Slavic languages and literatures, State University Chengchi, Taipei, Taiwan; e-mail: savchenko75@mail.ru.

Mikhail S. Khmelevsky, Ph. D (Philology), assistant professor, the chair of Slavic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: chmelevskij@mail.ru.

Received 10.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-106-112

Обучение иностранцев русскому языку на основе специального научного текста

©2023 Цховребов А. С. [1], Угловская Г. М. [2]
[1] Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alanec1985@mail.ru
[2] Военный институт физической культуры,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: linami@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – методическое описание практико-ориентированного занятия, предназначенного для проведения с иностранными курсантами специального факультета. В статье представлен алгоритм работы над специальным научным текстом в практике преподавания русского языка как иностранного в спортивном вузе. Алгоритм работы над специальным научным текстом на старших курсах осуществляется поэтапно. **Результаты** исследования говорят о том, что поэтапное изучение материала позволяет осуществлять изучение текста по нескольким аспектам – рассмотрение лексики урока (снятие трудностей), технология работы над текстом (изучение текста с помощью притекстовых и послетекстовых заданий), грамматика занятия, коммуникативно-речевые задания. **Выводы.** Установлено, что акцентирование внимания на занятиях по языку специальности на текстообразующих сложных структурах грамматики позволит сформировать русскоязычную профессиональную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: алгоритм, специальный научный текст, русский язык как иностранный, обучение, язык специальности, сложное предложение.

Формат цитирования: Цховребов А. С., Угловская Г. М. Обучение иностранцев русскому языку на основе специального научного текста // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 106-112. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-106-112

Teaching Foreigners Russian Language Based on Special Scientific Text

©2023 Alan S. Tskhovrebov [1], Galina M. Uglovskaya [2]
[1] St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia; e-mail: alanec1985@mail.ru
[2] Military Institute of Physical Culture,
St. Petersburg, Russia; e-mail: linami@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the article is a methodological description of a practice-oriented lesson intended to be conducted with foreign cadets of a special faculty. The article presents an algorithm for working on a special scientific text in the practice of teaching Russian as a foreign language at a sports university. The algorithm for working on a special scientific text in senior years is carried out in stages. The **results** of the study indicate that the phased study of the material allows for the study of the text in several aspects – consideration of lesson vocabulary (removing difficulties), technology of working on the text (studying the text with the help of text-based and post-text tasks), lesson grammar, communicative speech tasks. **Conclusions.** It has been established that focusing attention in classes in the language of the specialty on text-forming complex structures of grammar will allow the formation of Russian-language professional communicative competence.

Keywords: algorithm, special scientific text, Russian as a foreign language, training, specialty language, complex sentence.

For citation: Tskhovrebov A. S., Uglovskaya G. M. Teaching Foreigners Russian Language Based on Special Scientific Text. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 106-112. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-106-112 (in Russian)

Введение

Подготовка иностранных курсантов спортивного вуза является важной задачей в российской системе высшего военного образования. В этой связи следует отметить, что перед преподавателем русского языка как иностранного (далее – РКИ) стоит «сложная задача создания оптимальных условий для учебно-профессиональной адаптации иностранного студента» [12, с. 55]. Обучение профессиональной деятельности осуществляется посредством освоения научного стиля речи и языка специальности, поскольку «научный текст – это особый тип текста с целым рядом принципиальных лексико-семантических ограничений» [2, с. 37].

В данной статье мы представим алгоритм работы над специальным научным текстом, ориентированный на формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции. «Понимание текста, конструирование речи в виде устного или письменного сообщения – это одна из главных целей обучения иностранному языку» [11, с. 6].

При работе с текстом на занятиях по русскому языку особое внимание мы уделяем синтаксическим особенностям научного текста. Обучение на материале речевых образцов позволит выработать у обучающихся навык использования речеобразующих структур в речи, активизирует формирование умения воспринимать текстовые элементы научного произведения, что поможет удовлетворить потребности студентов в учебно-профессиональной сфере. На занятиях по языку специальности изучение лексико-грамматических и композиционных особенностей каждого типа речи позволит без усилий анализировать научный текст, определять его тему, основную мысль, выявить межфразовые связи, сравнивать и обобщать материал, а также впоследствии создать свое высказывание в устной или письменной форме.

Вопросами функционирования сложного предложения в иностранной аудитории занималась Л. Л. Бабалова [1]. Общие синтаксические особенности научного стиля речи с позиции методики обучения иностранцев описаны О. Д. Митрофановой [9]. На функционально-семантическую значимость казуальных конструкций для научного изложения ввиду их высокой частотности, а также на возможность причинных, условных, целевых, уступительных моделей свободно объединяться друг с другом в рамках одного высказывания указывает Л. П. Земскова [4, с. 129]. Н. М. Лариохиной принадлежит качественное описание синтаксических структур простого предложения, роль которых в создании специфики научного стиля наиболее существенна и очевидна [8, с. 6]. О некоторых проблемах активного синтаксиса и обучения языку на продвинутом этапе пишет В. П. Гришунин, который отмечает, что одной из особенностей характера речепроизводства на продвинутом этапе обучения является усложнение речевой программы и предлагает новый вид речевого упражнения – «производство учащимися микротекста по заданной ситуации (теме) с последующим варьированием формы всего высказывания путем систематического варьирования факторов преподавателем» [3, с. 130].

Посредством сопоставительного анализа использования сложноподчиненных предложений в устной и письменной формах научного стиля, а также устной разговорной речи Т. Т. Инфантова определяет частотность их использования. Это позволило определить наиболее частотные конструкции, используемые в научном стиле речи [5]. Н. Н. Янова отмечает, что «для рациональной организации обучения языку специальности требуются теоретически обоснованные данные о реальном соотношении общенаучного и узкоспециального, о наборе конструкций, представленных частотно» [14, с. 2]. Качественно-количественный анализ функционирования сложного предложения в текстах учебной и научно-технической литературы проведен М. А. Костиной, которая выявила наиболее частотные модели научного стиля речи и пришла к выводу, что язык научно-технической литературы отличается от общелитературного языка частотой употребления и распределения предложений [6]. Иссле-

дование по выделению сложных предложений на основе анализа учебников по профилирующим дисциплинам проведено В. А. Степаненко, которая выявила «перечень структур сложного предложения, характерных для изучения научного стиля в целом, а также перечень структур сложного предложения, выделенных для обучения языку естественно-технического и научного профиля» [13, с. 175]. Результаты исследования автора нашли отражение в редакции требований по русскому языку как иностранному для Первого сертификационного уровня [Программа по русскому языку как иностранному 2001].

Цель: методическое описание практического занятия, предназначенного для проведения с иностранными курсантами специального факультета и нацеленного на формирование навыков употребления сложных структур научного произведения.

Методами исследования явились: а) лингвистическое наблюдение – анализируются контексты употребления сложного предложения в специальном научном тексте; б) описательный метод – предлагаемые для изучающего чтения задания подвергаются описанию с позиции их предъявления в иностранной аудитории.

Материалом исследования послужили тексты учебников для профилирующих дисциплин, в частности текст «История выживания» из учебника «Основы выживания». Ч. 1.: Учебник. СПб.: ВИФК, 2105. 205 с.

Результаты и их обсуждение

Как правило, на занятиях по языку специальности текст предъявляется в сопровождении заданий, которые в зависимости от принципа «от простого к сложному», «от языковых к коммуникативно-речевым навыкам» ранжируются следующим образом: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые. Предтекстовые упражнения нацелены на выработку языковых навыков адекватного восприятия слов, словосочетаний, предложений – на адекватное усвоение как терминологии, так и грамматических конструкций научного стиля речи. Данные задания носят подготовительный характер и предназначены для снятия языковых и лексико-грамматических трудностей, поскольку благодаря им происходит отработка и семантизация лексики, активизируются специфические грамматические конструкции, усваиваются сложные грамматические явления по каждой теме. Они предъявляются по принципу «от усвоения лексического значения слова через грамматические конструкции научного стиля речи к овладению основной информацией текста».

ЭТАП 1. Выполнение предтекстовых заданий

Наиболее эффективными среди предтекстовых заданий являются: а) анализ терминов урока; б) работа с неизвестной лексикой, представленной отглагольными существительными с суффиксом ени (образование СВ и НСВ); в) построение словосочетаний с изученной лексикой, а затем их склонение; г) работа с однокоренными словами (подборка однокоренных слов); д) предграмматическая работа – образование всех видов причастий от полученных глаголов; е) обсуждение сложных существительных текста, составление с ними синонимичных понятий.

В целях более эффективного усвоения информации текста предлагается работать с его структурными компонентами, взятыми из разных абзацев текста. Это позволят формировать навыки поискового чтения. Например, можно предложить обучающимся заполнить таблицу.

Глагол	Значение	Модель использования	Пример из текста
Уделять	Отдавать больше времени	Кто (1) уделял внимание кому (3)	А. В. Суворов огромное внимание уделял подготовке одиночного солдата
Приводить			
Ускорить			
Позволить			

ЭТАП 2. Выполнение притекстовых заданий

«Притекстовые задания способствуют развитию умений анализировать смысловую, формальную и коммуникативную устроенность прочитанных или прослушанных текстов различных функционально-семантических типов» [7, с. 4]. Данные задания состоят из установочных во-

просов и нацелены на овладение языковыми особенностями научного стиля речи, посредством которого формируется навык коммуникации в учебно-научной и профессиональной сфере в соответствии с будущей специальностью студента.

Задание 1. Прочитайте текст полностью, а затем по абзацам (10 мин.).

История выживания

Опыт войн, ведущихся человечеством на всём протяжении своего существования, показывает, что в значительной степени успех сопутствовал тем полководцам, военным руководителям и в целом народам, которые при подготовке войск, одиночного воина уделяли много времени его индивидуальной подготовке, способности к действиям в самых различных климатических зонах, выживанию в экстремальных ситуациях.

История приводит немало поучительных примеров. Так, Россия длительное время вела боевые действия против Крымского ханства, но предпринимаемые походы зачастую не приносили желаемого результата. Даже в тех случаях, когда непосредственно сражения приводили к успеху, значительная часть войска гибла от неприспособленности к ведению боевых действий в местности с жарким сухим климатом и отсутствием достаточного количества источников воды.

Неподготовленность армии Наполеона к ведению боевых действий зимой в значительной степени ускорила ее поражение в войне с Россией.

В то же время можно привести достаточно много положительных примеров. Выдающийся русский полководец А. В. Суворов огромное внимание уделял подготовке одиночного солдата, способности его действиям в самых различных экстремальных ситуациях, что позволило ему за всю свою военную карьеру не проиграть ни одного сражения.

В современных условиях значение такого фактора, как способность к действиям военнослужащего в самых различных экстремальных ситуациях, значительно возросла. Опыт современных войн и современных конфликтов показывает, что для ведения боевых действий большие группировки войск передислоцируются из одних регионов в другие на значительные расстояния с различными природными, климатическими и другими условиями. На деле это означает, что военнослужащий при прохождении службы должен быть подготовлен к действиям в этих различных условиях [10].

ЭТАП 3. Выполнение послетекстовых заданий

Послетекстовые задания направлены на формирование навыка воспроизведения прочитанного текста, на определение главной мысли текста, вычленение основной значимой информации, умение строить логические выводы. Данные упражнения выводят студента на уровень коммуникации в устной и письменной форме – по тексту студенты отвечают на вопросы, составляют назывной или вопросный план текста, конспектируют и пересказывают текст, опираясь на план или конспект, составляют собственное монологическое высказывание, то есть выходят на продуктивные виды речевой деятельности.

Среди наиболее эффективных послетекстовых заданий мы выделяем следующие:

Задание 1. Озаглавьте текст. Назовите ключевые слова каждого абзаца. Перескажите сжато каждый микротекст (о чём абзац текста?). Начните свой ответ: *в абзаце говорится о том, что … / абзац о том, что …*

Задание 2. В каждом абзаце найдите одно-два главных предложения и задайте к ним вопросы.

Задание 3. Выберите правильный вариант продолжения фразы. Впишите ответ.

1. В первом абзаце говорится …	а) об успешности полководцев, которые не занимаются своими воинами; б) об успешности тех полководцев, которые уделяли не очень много времени индивидуальной подготовке воина.; в) об успешности тех полководцев, которые уделяли много времени индивидуальной подготовке воина.
2. Во втором абзаце говорится …	а) о том, что войны нас ничему не учат; б) о том, что история войн нас учит опыту.
3. В третьем абзаце говорится …	а) что Суворов огромное внимание уделял подготовке одиночного солдата; б) что Суворов не занимался подготовкой одиночного солдата.
4. В четвёртом абзаце говорится …	а) о том, что для успешной передислокации солдат должен быть выносливым; б) о том, что для успешной передислокации солдат должен быть владеть стрелковым оружием.

1	2	3	4

Задание 4. Скажите, верно ли данное утверждение. При неверном утверждении укажите правильный вариант ответа.

Задание 5. Допишите начало предложения.

Задание 6. Восстановите правильный порядок слов в предложениях.

ЭТАП 4. Грамматика занятия «Сложные предложения»

Задание 7. Найдите, а затем отредактируйте (исправьте) грамматические ошибки.

1. Опыт войн, который ведёт человечество, говорит о многом. 2. Опыт показывает, чтобы успех сопутствовал не всем полководцам. 3. Россия длительное время вела боевые действия против Крымского ханства, и предпринимаемые походы зачастую не приносили желаемого результата. 4. Военнослужащий должен быть выносливым, чтобы он вынести все трудности.

Задание 8. Трансформируйте сложные предложения со словом *который* в предложения с причастным оборотом.

1. Опыт войн, которые ведутся человечеством на всём протяжении своего существования, показывает успех полководцев. 2. Успех сопутствовал тем полководцам, которые уделяли много времени индивидуальной подготовке воина.

Задание 9. Аудирование. Прослушайте аудиотекст. Отметьте правильную/неправильную информацию либо отсутствующую информацию (которая не звучала в процессе воспроизведения).

Задание 10. Прослушайте лекцию «*История выживания*», кратко запишите основную информацию лекции. Законспектируйте. Используйте сложные предложения.

Имейте в виду:

Правило 1 – не начинать записи с первых слов лектора (необходимо дослушать мысль до конца, понять её).

Правило 2 – приступать к записи в тот момент, когда заканчивается мысль и начинается её комментирование.

Правило 3 – выделять отдельные части конспекта: заголовки, выводы, абзацы. Делать отступы для отделения одной мысли от другой.

Правило 4 – использовать условные знаки (знаки, символы, формулы), аббревиатуры. Уметь сокращать слова по правилам, избегать дословного написания сложных мыслей.

Ответьте устно на вопросы преподавателя по конспекту.

Задание 11. Игра ***«Лингвистический крокодил».*** Из каждой команды по очереди выходит один курсант. Он шёпотом называет противнику слово (существительное из текста), которому надо дать научное определение на литературном языке. Нельзя использовать жесты, мимику.

Критерии оценки:

– нет формулировки – 0 баллов;

– неточная формулировка (с жестами, междометиями, сниженной лексикой) – 1 балл;

– формулировка отвечает требованиям, но имеет недостатки – 2 балла;

– формулировка полностью соответствует требованиям – 3 балла.

Задание 12. Разыгрывание ситуаций, которые могут возникнуть в будущей профессии. Ролевая игра. Создание диалога «*Спор профессора и курсанта о пользе знаний по истории выживания*».

Профессор: «Информацию об истории выживания нужно знать».

Курсант: «…»

–……

Задание 13. Поспорьте с великими. Согласны ли вы с ними? Используйте словарь.

Деньги дороги, жизнь человеческая еще дороже, а время дороже всего (А. В. Суворов)

Заключение и выводы

Итак, на занятиях по РКИ, организованных по представленному нами алгоритму работы с научным текстом, полностью реализуются основные дидактические принципы лингвометодики – принцип отбора материла и принцип системности. В процессе практического занятия обучающиеся используют средства языка и речи для получения и передачи информации, участвуют в совместной продуктивной деятельности и продуктивном диалоге, строят монологические высказывания разного типа, а также осуществляют следующие учебные действия: формулируют цель, ставят проблемный вопрос, самостоятельно создают способы решения проблем поискового и творческого характера, оценивают деятельность друг друга, осуществляют поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы. Итог практического занятия – выполнение творческого задания – речевые высказывания в устной и письменной форме, что и является конечной целью в речевой деятельности иностранных обучающихся.

Система заданий, построенная по принципу предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, позволяет активизировать лексико-синтаксический строй изучаемого текста, овладеть его специфическими особенностями. После выполнения всех заданий по теме предполагается контроль (блок вопросов, тестов) понимания и усвоения специальной информации научного текста.

Таким образом, на наш взгляд, формирование профессиональной компетенции будет осуществляться эффективнее, если учитывать следующие необходимые структурные элементы в работе со специальным научным текстом:

– лексическая предтекстовая работа, то есть снятие лексико-грамматических трудностей (введение новой лексики, усвоение и закрепление);

– подготовка к восприятию нового текста (изучающее чтение текста для полного его понимания, восприятия и воспроизведения);

– развитие навыков аналитического чтения, поискового чтения, формирование умения ориентироваться в тексте;

– понимание текста на уровне смысла: тема, идея, замысел автора, оценка и отношение к нему читателя;

– формирование умения выражать и доказывать свою точку зрения;

– развитие навыков ведения дискуссии;

– формирование навыков общения в заданной ситуации;

– развитие монологической и диалогической речи;

– воспитание культуры речи;

– организация своей деятельности, высказывание своего мнения;

– формирование компетенций по всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо); восприятие текста на слух, развитие навыков аудирования;

– использование предречевых заданий, позволяющих безболезненно выйти в речь (приемы трансформации, редактирования, конспектирования).

Литература

1. Бабалова Л. Л. Сложное предложение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984. 128 с.

2. Балтабаева Э. О., Бекпентаева К. А., Байбурина К. А. Обучение студентов медицинских университетов научному стилю речи // Наука и здравоохранение. 2013. № 6. С. 37-39.

3. Гришунин В. П. Некоторые проблемы активного синтаксиса и обучение языку на продвинутом этапе. В сб.: Проблемы учебника русского языка как иностранного. Синтаксис. Сост. В. И. Красных. М.: Русский язык, 1980. 488 с.

4. Земскова Л. П. Каузальные конструкции в научном стиле речи // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом: Тезисы докл. Междунар. науч. конф. Москва, филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 4-6 дек. 2001 г. / сост.: Л. В. Ершова, Л. Н. Норейко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. 382 с.

5. Инфантова Т. Т. О принципах отбора синтаксических явлений в целях обучения иноязычной разговорной речи. Русский язык за рубежом. 1983. № 3. С. 59-64.

6. Костина М. А. Функционирование сложноподчиненных предложений в языке технической литературы // Синтаксические отношения в сложном предложении. Калинин: КГУ, 1989. 156 с.

7. Клобукова Л. П., Судиловская О. И. Пособие по обучению речевой деятельности на материале текстов по специальности «Юриспруденция». М.: Изд-во МГУ, 1991. 136 с.

8. Лариохина Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М.: Русский язык, 1979. 240 с.

9. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.

10. Основы выживания; Ч. 1: Учебник. СПб.: ВИФК, 2105. 205 с.

11. Петрова Г. М. Новый подход к тестовому экзамену по русскому языку для иностранных абитуриентов // Гуманитарный вестник. 2013. № 3 (5). С. 4-10.

12. Петрова Н. Э. К вопросу о формировании фоновых знаний на уроках русского языка как иностранного // Региональный вестник. 2019. № 11 (26). С. 55-58.

13. Степаненко В. А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2008. 336 с.

14. Янова Н. Н. Функционирование сложного предложения в научной (медицинской) литературе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Л., 1987. 15 с.

References

1. Babalova L. L. *Slozhnoe predlozhenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [A complex proposal in teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Rus. lang., 1984. 128 p. (in Russian)

2. Baltabaeva E. O., Bekpentaeva K. A., Bajburina K. A. *Obuchenie studentov medicinskih universitetov nauchnomu stilyu rechi* [Teaching medical university students scientific style of speech]. Science and Healthcare. 2013. No. 6. Pp. 37-39. (in Russian)

3. Grishunin V. P. *Nekotorye problemy aktivnogo sintaksisa i obuchenie yazyku na prodvinutom etape* [Some problems of active syntax and language teaching at an advanced stage]. In: Problems of the textbook of Russian as a foreign language. Syntax. Comp. IN AND. Reds. Moscow: Russian language, 1980. 488 p. (in Russian)

4. Zemskova L. P. *Kauzal'nye konstrukcii v nauchnom stile rechi* [Causal constructions in the scientific style of speech]. Russian as a foreign language: specificity of description, theory and practice of teaching in Russia and abroad: Abstracts of reports. Intl. scientific conf. Moscow, philol. fak. Moscow State University named after M. V. Lomonosov, December 4-6. 2001. Compiled by: L. V. Ershova, L. N. Noreiko. Moscow: Publishing house Mosk. University, 2001. 382 p. (in Russian)

5. Infantova T. T. *O principah otbora sintaksicheskih yavlenij v celyah obucheniya inoyazychnoj razgovornoj rechi* [On the principles of selecting syntactic phenomena for the purpose of teaching foreign language spoken speech]. Russian language abroad. 1983. No. 3. Pp. 59-64. (in Russian)

6. Kostina M. A. *Funkcionirovanie slozhnopodchinennyh predlozhenij v yazyke tekhnicheskoj literatury* [Functioning of complex sentences in the language of technical literature]. Syntactic relations in a complex sentence. Kalinin: KSU, 1989. 156 p. (in Russian)

7. Klobukova L. P., Sudilovskaya O. I. *Posobie po obucheniyu rechevoj deyatel'nosti na materiale tekstov po special'nosti / yurisprudenciya* [A manual for teaching speech activity based on texts in the specialty «Jurisprudence»]. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1991. 136 p. (in Russian)

8. Lariohina N. M. *Voprosy sintaksisa nauchnogo stilya rechi* [Questions of syntax of scientific style of speech]. Moscow: Russian language, 1979. 240 p. (in Russian)

9. Mitrofanova O. D. *Nauchnyj stil' rechi: problemy obucheniya* [Scientific style of speech: problems of teaching. 2nd ed., revised. and additional]. Moscow: Rus. lang., 1985. 128 p. (in Russian)

10. *Osnovy vyzhivaniya; CH. 1* [Basics of survival; Part 1]: Textbook. St. Petersburg: VIFK, 2105. 205 p. (in Russian)

11. Petrova G. M. *Novyj podhod k testovomu ekzamenu po russkomu yazyku dlya inostrannyh abiturientov* [A new approach to the test exam in the Russian language for foreign applicants]. Humanitarian Bulletin. 2013. No. 3 (5). Pp. 4-10. (in Russian)

12. Petrova N. E. *K voprosu o formirovanii fonovyh znanij na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo* [On the issue of the formation of background knowledge in lessons of Russian as a foreign language]. Regional Bulletin. 2019. No. 11 (26). Pp. 55-58. (in Russian)

13. Stepanenko V. A. *Lingvometodicheskaya model' obucheniya kommunikacii s uchetom sertifikacii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym* [Linguistic and methodological model of teaching communication taking into account certification of levels of proficiency in Russian as a foreign language: dissertation... Doctor of Pedagogical Sciences]: 13.00.02. Moscow, 2008. 336 p. (in Russian)

14. YAnova N. N. *Funkcionirovanie slozhnogo predlozheniya v nauchnoj (medicinskoj) literature* [Functioning of a complex sentence in scientific (medical) literature: abstract. dis. ...cand. Philol. Sci. L.], 1987. 15 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alanec1985@mail.ru

Угловская Галина Михайловна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка, Военный институт физической культуры Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: linami@mail.ru

Принята в печать 15.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Alan S. Tskhovrebov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: alanec1985@mail.ru

Galina M. Uglovskaya, Ph. D. (Philology), senior lecturer, the chair of Russian Language, Military Institute of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia; e-mail: linami@mail.ru

Received 15.11.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371.3
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-113-119

Дистанционное обучение русскому языку бангладешских учащихся: возможности и перспективы

© 2023 Эльдарова Н. М.
Дагестанский государственный педагогический университет им. Расула Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: eldarovan@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является анализ условий и опыта использования дистанционного обучения в Бангладеш для определения возможностей обучения русскому языку в таком формате. **Методы**. В ходе работы использовались анализ научных работ, статистических данных, сравнение, описание. **Результаты**. В постпандемийный период в Бангладеш проводятся исследования в области цифровизации страны и внедрения современных технологий в образование, отмечается широкое проникновение цифровых технологий в образовательный процесс, активное использование цифровых устройств, подключенных к интернету, в учебных целях, расширение доступа педагогов к учебно-методическим ресурсам. В целом наблюдается рост сектора дистанционных образовательных услуг. В то же время в сельской местности и отдаленных районах страны отсутствуют стабильный интернет и надежное электроснабжение, доступ к высокоскоростному интернету, компьютерной технике ограничен из-за стоимости, что определяет отсутствие навыков работы с компьютером, мобильной связью и интернетом у определенной части населения. **Выводы**. Интерес и благодарное отношение к России, которые характерны бангладешцам еще со времен СССР, выражается сегодня в их заинтересованности в изучении русского языка и культуры. Ежегодный рост пользователей интернета, мобильной связью, распространение со временем в стране высокоскоростного интернета позволит большому числу жителей Бангладеш получить доступ к онлайн-курсам и электронным обучающим программам, учебникам по русскому языку. Наличие школ, программ, курсов, предлагающих обучение на иностранных языках и предоставляющих услуги дистанционно, а также нацеленность образования в Бангладеш на дальнейшее широкое применение цифровых и дистанционных образовательных технологий создает перспективы обучения русскому языку для большого числа жителей страны.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронные обучающие программы, обучение русскому языку, онлайн-курсы, Бангладеш.

Формат цитирования: Эльдарова Н. М. Дистанционное обучение русскому языку бангладешских учащихся: возможности и перспективы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 113-119. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-113-119

Distance Learning of the Russian Language for Bangladeshi Students: Opportunities and Prospects

© 2023 Natalya M. Eldarova
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia, eldarovan@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the article is to analyze the conditions and experience of using distance learning in Bangladesh to determine the possibilities of teaching Russian in this format. **Methods**. In the course of the work, the analysis of scientific papers, statistical data, comparison, description were used. **Results**. In the post-pandemic period in Bangladesh, research is being conducted in the field of digitalization of the country and the introduction of modern technologies in education, there is a wide penetration of digital technologies into the educational process, the active use of digital devices connected to the Internet for educational purposes, teachers' access to educational and methodological resources has been expanded. In general, there is an increase in the sector of distance education services. At the same time, in rural areas and remote areas

of the country there is no stable Internet and reliable electricity supply, access to high-speed Internet, computer equipment is limited due to cost, which determines the lack of computer skills, mobile communication and Internet in a certain part of the population. **Conclusions**. The interest and grateful attitude towards Russia that has been characteristic of Bangladeshis since the Soviet era is expressed today in their interest in learning the Russian language and culture. The annual growth of Internet users, mobile communications, and the spread of high-speed Internet in the country over time will allow a large number of Bangladeshis to access online courses and electronic training programs, textbooks on the Russian language. The presence of schools, programs, courses offering foreign language education and providing services remotely, as well as the focus of education in Bangladesh on the further widespread use of digital and distance education technologies creates prospects for teaching Russian to a large number of residents of the country.

Keywords: distance learning, electronic training programs, Russian language training, online courses, Bangladesh.

For citation: Eldarova N. M. Distance Learning of the Russian Language for Bangladeshi Students: Opportunities and Prospects. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 4. Pp. 113-119. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-4-113-119 (in Russian)

Введение

Распространение русского языка в странах южноазиатского макрорегиона, как эффективный механизм политического, экономического, культурного взаимодействия, актуально для современной России.

Изучение русского языка гражданами Бангладеш, получение ими высшего образования и другие способы экспорта образовательных услуг на русском языке открывают перспективы сотрудничества в сфере бизнеса с российскими компаниями, повышают интерес к российской культуре и науке у бангладешцев, расширяют и укрепляют международные связи между двумя странами.

Бангладеш – давний партнер России в Южной Азии. Отношениям между РФ и НРБ, основанным на равноправии, доброжелательности, учете интересов друг друга, уже более 50 лет.

Продолжение диалога между странами в сфере образования будет способствовать расширению практики обучения студентов из Бангладеш в вузах России, которая начала распространяться сразу после того, как в 1972 г. Советский Союз одним из первых признал независимость НРБ. Уже в 1978 г. первые бангладешцы – выпускники советских вузов вернулись на родину, где стали востребованными специалистами. Благодаря своим знаниям, профессионализму они играют важную роль в социально-экономическом развитии Народной Республики Бангладеш, возглавляя клиники, предприятия, вузы, корпорации, отрасли, активно участвуя в работе Русского дома в Дакке, и пользуются уважением у соотечественников. С учётом этого можно предположить востребованность курсов русского языка и интерес к образованию на русском языке среди жителей Бангладеш в настоящее время и следует изучить возможности обучения русскому языку бангладешцев посредством дистанционного образования, когда обучение проходит в режиме реального времени в так называемом виртуальном классе.

Материалы и методы

Для определения возможностей внедрения онлайн обучения русскому языку в Бангладеш в первую очередь надо знать, насколько доступны информационно-коммуникационные технологии и популярно дистанционное образование в этой стране. Для этого была изучены научная литература, статистические данные и другие источники, проведен сравнительный анализ.

Под дистанционным образованием понимается форма получения образования, при которой в образовательном процессе используются традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Дистанционное обучение как способ обучения позволяет связать преподавателя и обучающегося, находящихся в различных географических регионах, и обеспечить их взаимодействие посредством специальных технологий. Обучение, основанное на дистанционных образовательных технологиях, получает широкое распространение благодаря следующим своим характеристикам: гибкости, модульности, экономичности, технологичности, охвату большого количества обучающихся, – и предполагает

использование таких средств обучения, как учебные электронные издания, компьютерные обучающие системы, аудио- и видео учебные материалы и др.

Отметим, что впервые подключение к интернету в Бангладеш было установлено в 1996 году [7]. После этого дистанционные образовательные технологии понемногу внедрялись в систему образования Бангладеш. Например, Открытый университет Бангладеш, созданный в 1992 г. и использовавший радиоплатформу для обучения, стал впоследствии первым образовательным учреждением, предоставившим возможность получить высшее образование дистанционно посредством информационных и коммуникационных технологий. В частном Азиатском университете и некоторых других сейчас обучение по отдельным программам ведется дистанционно [5].

Одной из ведущих школ Дакки в настоящее время является дистанционная Школа Ага Хана с обучением на английском языке, предлагающая дипломную программу в рамках программы Международного бакалавриата (IB), а также программу Кембриджских международных экзаменов (CIE) IGCSE и A- Levels. Также осуществляют дистанционное обучение Американская международная школа Дакки, Бангладешская международная школа и колледж, Международная школа и колледж Парк, Международная школа Green Herald Святого Франциска Ксавьера и др.

Ведущими компаниями в области дистанционных образовательных технологий являются "10 Minutes School", "Upskill", "BYLCx", которые на своих платформах предоставляют широкий выбор онлайн-курсов в различных областях [9]. Кроме того, дистанционные образовательные технологии используются при реализации проектов, как, например, проект "Hope XXL" (2017 г.), основанный на партнерстве Бангладеш и Нидерландов. В рамках партнерства для учащихся обеих стран были предусмотрены учебные занятия по культуре, здоровью и безопасности, технологическим навыкам и цифровым инновациям [11]. То есть дистанционное обучение закрепляется и распространяется в системе образования Бангладеш, при этом функционируют школы и курсы, созданные на основе международного сотрудничества. Поэтому при создании соответствующих условий дистанционное обучение русскому языку видится возможным и востребованным.

Следует отметить, что во время пандемии Covid-2019 Республика Бангладеш, как и большинство государств мира, столкнулась с неотложной необходимостью перехода на дистанционное обучение с охватом максимального числа учащихся. Это повлекло за собой проблему готовности учебных заведений к переходу в онлайн-режим. Правительством страны были приняты меры, которые предусматривали оказание технической помощи преподавателям и обучающимся для осуществления учебной коммуникации, разработку программ дистанционного обучения на базе различных устройств, контента дистанционного обучения и распространение уроков на разных платформах (мобильной, медиа-, интернет- и радиоплатформе).

Как указал Пробир Кумар Бхаттачарья, генеральный директор Департамента среднего и высшего образования, во время карантина правительству удалось организовать 200 занятий для учащихся средних школ и 100 занятий для учащихся начальных классов с преподавателями из Дакки. При этом он выразил обеспокоенность тем, что около 15 % студентов не имели доступа к дистанционным занятиям [12].

В период пандемии выявилось заметное неравенство между сельскими и городскими школами по наличию устройств для дистанционного обучения. Школы в городских трущобах, в основном начального уровня, также находились в невыгодном положении. В целом 14 % учителей сообщили, что у них в школах нет компьютера/ноутбука, значительно больше таких случаев было отмечено в сельских школах и городских трущобах (около 25 %) [10, с. 10].

Вопросы дистанционного обучения студентов во время пандемии Covid-19 были изучены М. Ю. Абабковой и соавторами [1]. Согласно результатам опроса 90 студентов Бангладеш – университета Дакки и университета Раджшахи, проблемами в период дистанционного обучения стали: нехватка электронных устройств, недостаточный пользовательский опыт, плохой интернет, отключение электричества. При этом половина бангладешских студентов для учебы использовала смартфоны, часть

студентов имела опыт работы на компьютере менее одного года, а использование ими интернета было ограниченным и зависело от ситуации.

Результаты и обсуждение

Во время пандемии дистанционное обучение в Бангладеш обнажило проблемы его организации и доступности, которые, как правило, характерны для стран с преобладанием населения в сельской местности и с низким уровнем его дохода. Отмечают, что предложенные в этот период такие способы обучения, как трансляция уроков по телевидению, онлайн-обучение через YouTube, оказались малорезультативными по причине отсутствия во многих домах вне столицы телевизоров, цифровых устройств, доступа к интернету.

Согласно оценке правительства, на конец марта 2020 года общее число интернет-абонентов составляло 103,3 млн, а общее число абонентов мобильной связи – 165,3 млн. Но эти цифры не отражают возможности доступа к интернету разных групп населения страны, особенно из более бедных сообществ и регионов. Среди 42 стран Азии, Европы, Ближнего Востока, Африки, Северной, Южной и Центральной Америки скорость интернета у бангладешских пользователей самая низкая. Более того, ни один из операторов мобильной связи не может обеспечить пороговую скорость интернета нигде за пределами столицы [13].

После пандемии ситуация стала меняться, что закономерно: именно этот период обусловил широкое проникновение цифровых технологий в образовательный процесс, активное использование цифровых устройств, подключенных к интернету, в учебных целях и рост сектора образовательных услуг.

В Бангладеш расширились исследования в области цифровизации страны и внедрения современных технологий, в образование в частности. Было проанализировано состояние обучения в период пандемии на основе дистанционных образовательных технологий и определены основные направления дальнейшего развития образования в стране [10], изучены факторы цифрового неравенства в Бангладеш [12]. К последним исследователи отнесли образовательные, инфраструктурные, социальные, экономические и мотивационные факторы, которые включают: отсутствие стабильного и надежного электроснабжения в сельской местности и отдаленных районах страны; отсутствие базового образования, навыков работы с компьютером, мобильной связью и интернетом; отсутствие доступа к высокоскоростному интернету, ограниченный доступ к нему из-за его стоимости; отсутствие мотивации к его использованию и изучению; отсутствие удобного пользовательского интерфейса и др., что соотносится с названными в работе [1].

В связи с необходимостью создания в стране образовательной среды с поддержкой дистанционных технологий и мобильных устройств предлагается разработать модель дистанционного обучения, которая может максимизировать интерактивность, так как большинство бангладешских обучающих программ имеют тенденцию только собирать и представлять информацию [6]. Внедрение такой модели будет способствовать тому, что мобильные устройства станут важным средством прохождения онлайн-курсов, в том числе по русскому языку как иностранному. Для продвижения русского языка необходимо создание соответствующих мобильных приложений для изучения русского языка и образовательных интернет-ресурсов на русском языке.

Уже сегодня цифровые технологии значительно расширили доступ педагогов к учебно-методическим ресурсам. Портал для учителей Бангладеш насчитывает более 600 тысяч пользователей [4].

На пути к восстановлению образования в стране создана цифровая образовательная платформа «Ghore Boshei Shikha», или «Обучение дома», содержащая видеоролики по истории, а также советы для родителей по формированию у детей привычки читать. Кроме того, для развития навыков чтения у детей используются социальные сети [2].

Такие порталы и платформы могут быть дополнены контентом для преподавателей русского языка и изучающих русский язык.

Число пользователей мобильной связи и интернета в Бангладеш возросло, что свидетельствует о росте доступности онлайн-услуг. По состоянию на 2023 г. уже зарегистрировано 181,4 млн подключений мобильной связи и 126,3 млн интернет-соединений [8]. Хотя Центр политического

диалога (CPD) обратил внимание на то, что и в 2023 году многие сельские школы не оснащены интернетом, например, 54 % школ в Тхакургаоне и 59 % в Нильфамари не имеют доступа к нему [15]. Ежегодный неуклонный рост числа пользователей интернета и мобильной связи позволяет охватить все большее число граждан Бангладеш онлайн обучением, но сегодня оно может быть ориентировано на крупные города, где доступен интернет и редки отключения электричества.

В то же время для расширения числа пользователей интернета правительством страны запущен ряд проектов, в том числе Бангладешский проект доступа к сети в сельской местности (BRIA), который обеспечивает доступ к спутниковому интернету более чем 1000 деревень в стране [3]. Благодаря спутниковому интернету в целом в стране меняется цифровой ландшафт, у жителей отдаленных районов появляется доступ к сети. Перед людьми открывается много возможностей получить онлайн знания и навыки, в том числе изучить русский язык, узнать российскую культуру, интерес к которым у бангладешцев всегда был приоритетным.

Выводы

Вынужденный переход на дистанционное обучение в период пандемии подготовил Республику Бангладеш к более активному применению дистанционных образовательных технологий и обусловил необходимость распространения смешанного обучения, которое увязывает обучение в классе и дистанционное обучение. Успех последнего зависит от заинтересованности учащихся, которая достигается интерактивностью системы обучения, для чего необходима разработка соответствующих программ и обеспечение доступа к высокоскоростному, надежному интернету.

Внедрение спутникового интернета позволяет большому числу жителей Бангладеш получить доступ к образовательным ресурсам, таким как онлайн-курсы и электронные обучающие программы и книги, что особенно важно для сельских районов.

Наличие иностранных школ, школ с обучением на иностранных языках, предоставляемых услуги в дистанционно, а также нацеленность образования в Бангладеш на дальнейшее широкое применение цифровых и дистанционных образовательных технологий создает перспективы обучения русскому языку для большого числа жителей Бангладеш, которые проявляют большой интерес к русскому языку и культуре.

При разработке дистанционных обучающих курсов по русскому языку следует оценить возможности целевой группы проходить программы онлайн-обучения и при этом учитывать наличие доступа в интернет студентов из Бангладеш и важность оказания им методической помощи по обучению в онлайн-среде. Пандемия Covid-2019 ускорила сложные адаптационные процессы в образовании, прежде всего в дистанционном и электронном. Связанные с этим изменения форм и методов обучения, а также роли и потребностей преподавателей и учащихся требуют учета при возможной сегодня организации дистанционного обучения русскому языку.

Литература

1. Абабкова М. Ю., Хасан Х. К., Покровская Н. Н. Сравнительный анализ проблем онлайн обучения (на примере России, Индии, Бангладеш) // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2021. Т. 16. № 3. С. 999-1008. EDN CHVQFX

2. Гита Мурали. На пути к глобальному восстановлению после Covid-19 мы должны сосредоточиться на грамотности // ООН. Хроника. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.un.org/ru/157017 (дата обращения 12.10.2023).

3. Спутниковый интернет в Бангладеш // TS2 Space. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://ts2.space/ru/%D1%81%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82-%D0%B2-%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D1%88/ (дата обращения 10.10.2023).

4. Технологии в образовании: на чьих условиях? Всемирный доклад по мониторингу образования 2023 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_rus (дата обращения 12.10.2023).

5. Уддин Мд. Актхер. Будущее E-Learning в развивающихся странах: взгляд из Бангладеш // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и

дистанционное обучение). Материалы межведомственной научно-практической конференции, Москва, 24-25 февраля 2011 г. / под ред. Б. Б. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова. М.: МГППУ, 2011. С. 144-148.

6. Шейх Садик Шахрияр. Программное обеспечение для электронного обучения в контексте Бангладеш. ИД «Sciencia Scripts», 2022. 52 с.

7. Asia marketing research, Internet usage, population statistics. 2017 // Internet World Stats. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.internetworldstats.com/asia.htm#id (accessed: 12.10.2023).

8. Bangladesh Economic Review 2023 // Finance Division, Ministry of Finance. Government of the People's Republic of Bangladesh. [Electronic resource]. Mode of access: https://mof.portal.gov.bd/sites/default/files/files/mof.portal.gov.bd/page/f2d8fabb_29c1_423a_9d37_cdb500260002/statistical%20appendix%20%28English-2023%29.pdf (accessed: 12.10.2023).

9. EdTech in Bangladesh. All you need to know // Digital Mahbub. January 15, 2023. [Electronic resource]. Mode of access: https://digitalmahbub.com/edtech-in-bangladesh/ (accessed: 12.10.2023).

10. Education Watch Report 2021 // Campaign for Popular Education. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.campebd.org/page/Generic/0/6/18 (дата обращения 12.10.2023).

11. HOPE XXL. New hope through youth // Human Development Report. ГТВЗю Цуи-ышеую ГКДЖ. [Electronic resource]. Mode of access: https://hdr.undp.org/content/new-hope-through-youth (дата обращения 18.10.2023).

12. Islam M. N., Inan T. T. Exploring the Fundamental Factors of Digital Inequality in Bangladesh. SAGE Open. 2021. 11(2). [Electronic resource]. Mode of access: https://doi.org/10.1177/21582440211021407 (дата обращения 18.10.2023).

13. Psyche Wadud. Covid-19, the right to education and Bangladesh // EJIL: Talk! Blog of the European Journal of International Law. June 8, 2020. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.ejiltalk.org/covid-19-the-right-to-education-and-bangladesh/ (accessed: 12.10.2023).

14. Rock Ronald Rozario. Covid-19 disrupts education in rural Bangladeshю UCA News. Union of Catholic Asian News. May 11, 2020. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.ucanews.com/news/covid-19-disrupts-education-in-rural-bangladesh/87976 (accessed: 16.10.2023).

15. Rural primary schools are falling behind // Centre for Policy Dialogue. June 26, 2023. [Electronic resource]. Mode of access: https://cpd.org.bd/rural-primary-schools-are-falling-behind (accessed: 16.10.2023).

References

1. Ababkova M. Yu., Hasan H. K., Pokrovskaya N. N. *Sravnitel'nyj analiz problem onlajn obucheniya (na primere Rossii, Indii, Bangladesh)* [Comparative analysis of online learning problems (on the example of Russia, India, Bangladesh)]. Health – the base of human potential: problems and ways to solve them, 2021. Vol. 16. No. 3. Pp. 999-1008 (in Russian).

2. Gita Murali. *Na puti k global'nomu vosstanovleniyu posle Covid-19 my dolzhny sosredotochit'sya na gramotnosti* [On the way to global recovery after Covid-19, we must focus on literacy]. UN. Chronicle. Website, available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://www.un.org/ru/157017 (accessed 12.10.2023) (In Russian).

3. *Sputnikovyj internet v Bangladesh* [Satellite Internet in Bangladesh]. TS2 Space. Website, available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://ts2.space/ru/%D1%81%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82-%D0%B2-%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D1%88 / (accessed 10.10.2023) (In Russian).

4. *Tekhnologii v obrazovanii: na ch'ih usloviyah? Vsemirnyj doklad po monitoringu obrazovaniya 2023 g. Rezyume* [Technologies in education: on whose terms? World Education Monitoring Report 2023 Summary]. UNESCO. Digital library. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_rus (accessed 12.10.2023) (In Russian)

5. Uddin Md. Akther. *Budushchee E-Learning v razvivayushchihsya stranah: vzglyad iz Bangladesh*. [The future of E-Learning in developing countries: a view from Bangladesh]. In: B. B. Aismontas, V. Yu. Menovshchikov, eds. Psychological assistance to socially vulnerable persons using remote technologies (Internet counseling and distance learning). Proceedings of the interdepartmental scientific and practical conference, Moscow, 2011 Feb 24-25. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education Publ., 2011. Pp. 144-148 (in Russian).

6. Sheikh Sadiq Shahriyar. *Programmnoe obespechenie dlya elektronnogo obucheniya v kontekste Bangladesh* [E-learning software in the context of Bangladesh]. Sciencia Scripts Publishing House, 2022. 52 p. (in Russian)

7. Asia marketing research, Internet usage, population statistics. 2017. Internet World Stats. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: http://www.internetworldstats.com/asia.htm#id (accessed 12.10.2023).

8. Bangladesh Economic Review 2023. Finance Division, Ministry of Finance. Government of the People's Republic of Bangladesh. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://mof.portal.gov.bd/sites/default/files/files/mof.portal.gov.bd/page/f2d8fabb_29c1_423a_9d37_cdb500260002/statistical%20appendix%20%28English-2023%29.pdf (accessed 12.10.2023).

9. EdTech in Bangladesh. All you need to know. Digital Mahbub. 2023 Jan 15, available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://digitalmahbub.com/edtech-in-bangladesh/ (accessed 12.10.2023).

10. Education Watch Report 2021 // Campaign for Popular Education. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://www.campebd.org/page/Generic/0/6/18 (accessed 12.10.2023).

11. HOPE XXL. New hope through youth. Human Development Report. UNDP. Website, available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://hdr.undp.org/content/new-hope-through-youth (accessed 18.10.2023).

12. Islam M. N., Inan T. T. Exploring the Fundamental Factors of Digital Inequality in Bangladesh. SAGE Open. 2021. 11(2). Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://doi.org/10.1177/21582440211021407 (accessed 18.10.2023).

13. Psyche Wadud. Covid-19, the right to education and Bangladesh. EJIL: Talk! Blog of the European Journal of International Law. 2020 June 8. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://www.ejiltalk.org/covid-19-the-right-to-education-and-bangladesh/ (accessed 12.10.2023).

14. Rock Ronald Rozario. Covid-19 disrupts education in rural Bangladesh. UCA News. Union of Catholic Asian News. 2020 May 11. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://www.ucanews.com/news/covid-19-disrupts-education-in-rural-bangladesh/87976 (accessed 16.10.2023).

15. Rural primary schools are falling behind. Centre for Policy Dialogue. 2023 June 26. Available at: [Electronic resource]. Mode of access: https://cpd.org.bd/rural-primary-schools-are-falling-behind (accessed 16.10.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Эльдарова Наталья Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: eldarovan@mail.ru

Благодарности

Работа выполнена по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации № 1023012500064-6-5.3.1 на 2023 год в рамках проекта тематики научных исследований «Разработка и обоснование модели организации образовательной деятельности, направленной на продвижение целей и ценностей российского образования и культуры в Народной Республике Бангладеш (AGWQ-2023-0014)».

Принята в печать 11.11.2023 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Natalya M. Eldarova, Ph. D. (Pedagogy), associate professor, chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: eldarovan@mail.ru

Acknowledgments

The work was carried out according to the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1023012500064-6-5.3.1 for 2023 within the framework of the research project "Development and justification of the model of organization of educational activities aimed at promoting the goals and values of Russian education and culture in the People's Republic of Bangladesh (AGWQ-2023-0014)".

Received 11.11.2023.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала **«Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки».**

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутоновых (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" размером 14 через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. Перед текстом статьи указываются:

индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах http://teacode.com/ online/udc/ или http://www.udcc.org/) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);

фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;

ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)...».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой с. Например, [10, с. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10, с. 81–82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et all" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (по алфавиту), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются сведения об авторах на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф. И. О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования текста статьи, перевода библиографического спискаания текста статьи, перевода библиографического списка (References), аннотации и ключевых слов на английский язык.

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС
51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС
38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
2023. Т. 17. № 4

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Е. В. Дуброва*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ им. Р. Гамзатова

Формат 60x84 1/8. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 14,18. Уч.-изд. л. 11,5. Тираж 500 экз. Заказ № 2386. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50;
тел. +7-988-2000164, типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова
Тел.: (8722) 675187; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

ELSEVIER

Scopus

ASEP
Association of Science Editors and Publishers

Elsevier, The Netherlands
Scopus Content Selection Advisory Board (CSAB)
Association of Science Editors and Publishers, Russia
Russian Content Selection Advisory Board (RCSAB)

CERTIFICATE
OF ATTENDANCE

GIVEN OUT TO SCIENTIFIC PERIODICAL

Известия ВГСПУ
Серия "Психолого-педагогические Науки"

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB and Russian RCAB meeting.
At this meeting, compliance with international standards and selection criteria of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016: Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation»
(May 17, 2016 – May 20, 2016)

May 17-20, 2016

RANEPA
Moscow, Russia

C.K. Holland

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair

ЗНАК КАЧЕСТВА
АНРИ

Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP