

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Дейкова Л.А., Шеховцова Е.А., Яковлева Л.В.
Формирование компетенции функциональной грамотности как метапредметный результат обучения 6

Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В.
Государственно-частное партнерство в контексте повышения качества патриотического воспитания школьников 9

Кириллович Н.Н., Лаврик Е.Ю. Возможности применения технологий виртуальной коммуникации в обучении иностранному языку: на примере обучающихся лесотехнических направлений подготовки 13

Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании 17

Фархутдинова С.Г., Подболотова С.Д.
Эффективность инструментов дистанционного образования: обобщение международного опыта 23

Пономарева Д.И., Стульник Т.Д. Исследование проблем целевой подготовки студентов инженерных специальностей 27

Лавриненко Т.Д., Тихонова Л.А. Психолого-педагогические аспекты развития самопознания младших школьников посредством пробных действий 34

Шпиллер Т.В. Развитие познавательного интереса у студентов при изучении дисциплин педагогического цикла посредством информационных технологий 40

Юсса Е.Б. Академическая музыка конца XX – начала XXI века в системе современного музыкального образования 45

Черкасова И.И., Черкасов А.В., Яркова Т.А.
Проблема профессионального самоопределения старшеклассников в контексте потребностей региона в кадрах 50

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Драгилев Е.В., Драгилева Л.Л. Опыт использования виртуальной образовательной среды в преподавании астрономии 55

Евграфова И.В., Ионченкова Я.Ю., Сорокин В.Н.
Интеграция курсов сопротивления материалов и высшей математики 60

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

E-mail: s.p.o@list.ru

Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.06.2022 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

<i>Зазуляк О.В.</i> Внедрение технологий наставничества в образовательной организации: на примере реализации социального проекта «По следам истории»	63
<i>Зуфарова А.С.</i> Педагогические условия развития системы подготовки IT- специалистов	67
<i>Коренева Е.Н., Киреева Н.В., Киреев М.Н.</i> Методика обучения студентов института искусств и культуры русскому языку как иностранному	71
<i>Ло Худе.</i> Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в условиях интенсивного обучения	75
<i>Марусяк Д.М.</i> Инструменты и методы формирования социально-культурных компетенций студентов при осуществлении деятельности вожатых	79
<i>Новгородцева Т.Ю., Бурдуковская А.В., Иванова Е.Н., Кузьмина Н.Д., Пегасова Н.А.</i> Моделирование комплексной платформы для организации дистанционного обучения	83
<i>Чан Цянь.</i> К вопросу об особенностях обучения игре на бамбуковой флейте в Китае: история и современное состояние проблемы	86
<i>Чэнь Лин.</i> Применении этнометодики при изучении РКИ китайскими студентами: на примере аудирования	90

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Ван Сяохуань, Шен Да.</i> Трансформация подхода к преподаванию чтения на русском языке в китайских вузах	95
<i>Кубасов Н.Д., Ключникова А.Н., Дрокова В.А., Приходько Н.К.</i> Совершенствование силовой подготовки юношей 16–17 лет при подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО с помощью петель TRX	99
<i>Грачева И.Н., Коротова И.А.</i> Особенности организации учебного процесса при углублённом изучении электростатики в старшей школе	102
<i>Тарчимаева Л.Ц.</i> Приемы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного	107
<i>Мусаева Л.С., Сельмурзаева Х.Р.</i> Анализ эффективности современных образовательных программ по русскому языку	111
<i>Розова О.А.</i> Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам	115
<i>Тарчимаева Л.Ц.</i> Содержательные компоненты урока русского языка как иностранного в контексте межкультурного образования	119
<i>Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Гусаренко В.В., Шепелева Ю.С.</i> Роль вузовской научно-исследовательской работы в обучении студентов в области медицинского и фармацевтического образования	123
<i>Мусаева Л.С., Сельмурзаева Х.Р.</i> Разработка проектных технологий в преподавании русского языка: подходы и принципы обучения	127

<i>Шенкнехт Н.Ю.</i> Внедрение программ наставничества в образовательной организации на основе реализации краткосрочных проектов различной направленности	131
---	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Амиров А.Ф., Коньшина Ю.Е., Трусов С.В.</i> Повышение эффективности обучения студентов медицинского вуза на основе их группового взаимодействия	134
<i>Битюкеева Л.Х., Турдуматов Б.М., Сангаджиева А.С.</i> Формирование профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «основы художественной обработки текстильных материалов»	140
<i>Смирнова Т.М., Бородин М.П.</i> Преемственность педагогических традиций: на примере профессиональной подготовки служителей императорской пожарной команды	146
<i>Юдина А.М.</i> Педагогический феномен информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях трансграничного симулятивного смыслового пространства	151
<i>Булавенко О.А., Дмитроченко Т.В., Церельникова А.Ю.</i> Обобщение опыта реализации национальной кластерной модели научного взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования: на примере ДФО	155
<i>Иванова Е.А., Крицкая А.О.</i> Модель профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе	160
<i>Пань Вэйцяо.</i> Виртуальный коворкинг – центр как средство педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР	166
<i>Свиридов А.И., Султанбеков Т.И.</i> Инновационный потенциал образовательной среды: сущность, содержание	170
<i>Тронова Л.С., Харченко Г.Ю.</i> Условия реализации образовательных стандартов при обучении химии в системе сузов медицинского профиля	175
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Дидактические причины и факторы, воздействующие на результаты учебного процесса	180
<i>Юдина А.М.</i> Профилактика кибербуллинга подростков в общеобразовательной среде	184

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Петрухина Е.А.</i> Развитие коммуникативных умений младших школьников на уроках литературного чтения	188
<i>Мамедова Л.В., Летучева Е.А.</i> Совершенствование навыков чтения у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности	191
<i>Шахмалова И.Ж., Таркова В.Ю.</i> Развитие внимания первоклассников посредством кружковой деятельности «страна успеха»	198

<i>Тюмеева Г.Л., Решетникова Т.Д., Ниязова К.Г., Сабирова И.Ю., Кардаполова Н.А.</i>	
Пластининография как педагогическая технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	201
<i>Шахмалова И.Ж., Кравчук К.А.</i> Формирование нравственного воспитания младших школьников посредством кружковой деятельности «я и мир»	205

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Алпатова С.Д.</i> Исследование логики заимствований в английском языке: на примере концепта «Напитки» ...	210
<i>Айвазова Э.Р.</i> Влияние английской публицистики на становление русской журнальной культуры XVIII века	213
<i>Бухтиярова О.Я.</i> Речевые стратегии и тактики в ситуациях личной неприязни (на материале «повести о сэре Гарете оркнейском по прозванию Бомейн» Т. Мэлори).....	217
<i>Герасимова С.А.</i> Образ богатыря в мансийских героических песнях (сюжет о героическом сватовстве)	221
<i>Гончарова А.В.</i> Факторы использования времени «Past Continuous» для выражения стиливых особенностей в английской литературе	227
<i>Керимова К.Р.</i> Жанровые модификации политического портрета в дискурсе современных СМИ	232
<i>Никифорова Ж.А., Романова Л.Г., Шевчук Е.В.</i> Сравнительный анализ грамматических лакунарных единиц германских языков	236
<i>Новьюхова Г.Б.</i> Тема жадности в хантыйском фольклоре о животных	239
<i>Пермякова О.И.</i> Развитие системы мистических образов в ранней лирике А. Блока.....	243

<i>Плахотнюк Л.А.</i> Языковые средства, связанные с антинаркотической тематикой в англоязычных СМИ... ..	247
<i>Смирнова В.А.</i> Лингводидактический потенциал сказки в иноязычном вузовском образовании	251
<i>Солуянова О.Н.</i> Лексическое ядро англоязычного строительного дискурса	255
<i>Туркулец И.А.</i> Метафорические значения фразеологических единиц наименований волшебных предметов в русских народных сказках.....	261
<i>Винокурова Л.В., Ушницкая В.В.</i> Категория частиц в якутском и французском языках	267
<i>Чжан Сяожань.</i> Лексико-синтаксические средства воздействия в юридическом дискурсе	274

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Вайсера К.И., Гладилина И.П.</i> Преподаватель высшей школы – ключевая фигура в воспитании студентов	279
<i>Пригарина Н.К.</i> Выявление социальных представлений о значимости роли учителя на основании анализа аудиовизуальных медиатекстов начала XXI века	284
<i>Титов Е.В., Черкашин Е.О.</i> Сфера экологии как платформа взаимодействия студенческой молодежи в цифровой среде мегаполиса	288
<i>Пригарина Н.К.</i> Социальные представления о значимости роли учителя во второй половине XX века: анализ аудиовизуальных медиатекстов второй половины XX века.....	294
<i>Гусев А.В., Хачикян Е.И., Масленникова О.В., Филимонова Т.И., Семкова И.В.</i> Интеграция детей-инофонов в российское образовательное пространство: лингвистическая и социокультурная адаптация.....	298
<i>Рекина Ю.В.</i> Условия развития критического мышления у учащихся основной школы.....	305

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Deikova L.A., Shehovtsova E.A., Yakovleva L.V.</i> The formation of the competence in functional literacy as a meta-subject result of education.....	6
<i>Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.</i> Public-private partnership in the context of improving the quality of patriotic education of schoolchildren.....	9
<i>Kirillovich N.N., Lavrik E. Yu.</i> Possibilities of using virtual communication technologies in teaching a foreign language: on the example of students in forestry areas of training.....	13
<i>Korneeva N. Yu., Uvarina N.V.</i> Immersive technologies in modern professional education.....	17
<i>Farkhutdinova S.G., Podbolotova S.D.</i> Efficiency of distance education tools: generalization of international experience	23
<i>Ponomareva D.I., Stulnik T.D.</i> Studying the problems of targeted training of engineering students	27
<i>Lavrinenko T.D., Tikhonova L.A.</i> Psychological and pedagogical aspects of the development of self-knowledge of younger schoolchildren through trial actions	34
<i>Shpiller T.V.</i> Development of cognitive interest in students when studying the disciplines of the pedagogical cycle through information technologies.....	40
<i>Yussa E.B.</i> Academic music of the late XX – early XXI century in the system of modern music education	45
<i>Cherkasova I.I., Cherkasov A.V., Yarkova T.A.</i> The problem of professional self-determination of high school students in the context of the need of specialists in the regions.....	50

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Dragilev E.V., Dragileva L.L.</i> Experience in teaching astronomy with virtual learning environment	55
<i>Evgrafova I.V., Ionchenkova Ya. Yu., Sorokin V.N.</i> Integration of resistance of materials and higher mathematics courses.....	60
<i>Zazulyak O.V.</i> Implementation of mentoring technologies in an educational organization: on the example of the implementation of the social project “In the footsteps of history”	63
<i>Zufarova A.S.</i> Pedagogical conditions for the development of a system for training IT specialists.....	67
<i>Koreneva E.N., Kireeva N.V., Kireev M.N.</i> Methods of teaching students of the institute of arts and culture to the Russian language as a foreign	71
<i>Luo Hudie.</i> Features of teaching Russian as a foreign language to Chinese students in the conditions of intensive learning.....	75
<i>Marusyak D.M.</i> Tools and methods for the formation of socio-cultural competencies of students in the implementation of the activities of counselors	79

<i>Novgorodtseva T. Yu., Burdukovskaya A.V., Ivanova E.N., Kuzmina N.D., Pegasova N.A.</i> Modeling an integrated platform for organizing distance learning	83
<i>Chang Qian.</i> To the question of the features of learning to play the bamboo flute in china: history and current state of the problem.....	86
<i>Chen Ping.</i> Application of ethnomethodology in the study of Russian as a foreign language by Chinese students: on the example of listening	90

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Wang Xiaohuan, Sheng Da.</i> Transformation of the approach to teaching reading in Russian in Chinese universities	95
<i>Kubasov N.D., Klyuchnikova A.N., Drokova V.A., Prikhodko N.K.</i> Improving the strength training of boys aged 16–17 in preparation for passing the standards of the VFSK TRP with the help of TRX loops.....	99
<i>Gracheva I.N., Korotova I.A.</i> Features of the organization of the educational process with in -depth study of electrostatics in high school	102
<i>Tarchimaeva L.C.</i> Techniques for working with cultural texts in the lessons of Russian as a foreign language	107
<i>Musayeva L.S., Selmurzayeva H.R.</i> Analysis of the effectiveness of modern educational programs in the Russian language.....	111
<i>Rozova O.A.</i> An interdisciplinary approach to second language teaching.....	115
<i>Tarchimaeva L.C.</i> The content components of the lesson of Russian as a foreign language in the context of intercultural education	119
<i>Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Gusarenko V.V., Shepeleva Yu.S.</i> The role of university research work in teaching students in the field of medical and pharmaceutical education.....	123
<i>Musayeva L.S., Selmurzayeva H.R.</i> Development of project technologies in teaching Russian: approaches and principles of teaching.....	127
<i>Shenkneht N. Yu.</i> Introduction of mentoring programs in an educational organization based on the implementation of short-term projects of various directions.....	131

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Amirov A.F., Konshina Yu.E., Trusov S.V.</i> Improving the effectiveness of teaching medical university students based on their group interaction	134
<i>Bityukeeva L. Kh., Turdumatov B.M., Sangadzhieva A.S.</i> Formation of professional competencies students in the study of the discipline “Fundamentals of artistic processing of textile materials”	140
<i>Smirnova T.M., Borodin M.P.</i> Continuity of Pedagogical Traditions: On the Example of the Professional Training of Servants of the Imperial Fire Brigade.....	146

<i>Yudina A.M.</i> The Pedagogical Phenomenon of the Information and Communication Culture of Students in the Conditions of a Cross-Border Simulative Semantic Space.....	151
<i>Bulavenko O.A., Dmitrochenko T.V., Tserelnikova A. Yu.</i> Generalization of the experience of implementing the national cluster model of scientific interaction between pedagogical universities and institutions for the development of education: on the example of the Far Eastern Federal District.....	155
<i>Ivanova E.A., Kritskaya A.O.</i> A model of professional training of a psychologist teacher for health-saving activities in a small rural school.....	160
<i>Pan Weiqiao.</i> Virtual coworking center as a means of pedagogical support of professional and language training of future Russian language teachers in PRC higher education institutions	166
<i>Sviridov A.I., Sultanbekov T.I.</i> Innovative potential of the educational environment: essence, content.....	170
<i>Tronova L.S., Kharchenko G. Yu.</i> Conditions for the implementation of the surgical room in teaching chemistry in the system of medical specializations	175
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Didactic causes and factors affecting the results of the educational process	180
<i>Yudina A.M.</i> Prevention of cyberbullying of teenagers in the general educational environment.....	184

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Petrukhina E.A.</i> Development of communication skills of younger schoolchildren in the lessons of literary reading	188
<i>Mamedova L.V., Letucheva E.A.</i> Improvement of, reading skills in children of primary school age in extra-course activities.....	191
<i>Shakhmalova I. Zh., Tarkova V.Y.</i> Developing the attention of first graders through circle activities «Country of success»	198
<i>Tyumeeva G.L., Reshetnikova T.D., Niyazova K.G., Sabirova I. Yu., Kardapolova N.A.</i> Plasticineography as a pedagogical technology for the development of creative abilities of children of preschool and primary school age	201
<i>Shakhmalova I. Zh., Kravchuk K.A.</i> Formation of moral education of younger schoolchildren through the circle activity “I and the world”.....	205

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Alpatova S.D.</i> Analysing logics of loan words in English of the concept «Beverages».....	210
<i>Ayvezova E.R.</i> The influence of English Publicistics on the formation of Russian journal culture of the 18th century.....	213

<i>Bukhtiyarova O. Ya.</i> Communicative strategies and tactics in situations of personal enmity (based on “The tale of sir Gareth of Orkney” by T. Malory).....	217
<i>Gerasimova S.A.</i> The image of a bogatyr in Mansi heroic songs (a story about a heroic matchmaking).....	221
<i>Goncharova A.V.</i> Factors of applying Past Continuous tense to express stylistic peculiarities in English literature	227
<i>Kerimova K.R.</i> Genre modifications of the political portrait in the modern media discourse.....	232
<i>Nikiforova Zh.A., Romanova L.G., Shevchuk E.V.</i> Comparative analysis of grammatic lacunary units of Germanic languages	236
<i>Novyukhova G.B.</i> The theme of greed in Khanty folklore about animals	239
<i>Permyakova O.I.</i> Development of a system of mystical images in the early lyrics of Alexander Blok	243
<i>Plakhotnyuk L.A.</i> Language tools related to anti-drug topics in English-language media	247
<i>Smirnova V.A.</i> Linguo-didactic potential of a fairy-tale in foreign-language university education.....	251
<i>Soluyanova O.N.</i> The lexical core of english construction discourse	255
<i>Turkulets I.A.</i> Metaphorical meanings of phraseological units of names of magic objects in Russian folk tales	261
<i>Vinokurova L.V., Ushnitskaya V.W.</i> Category of particles in Yakut and French.....	267
<i>Zhang Xiaozhan.</i> Lexico-syntactical means of impact in legal discourse.....	274

DISCUSSION TOPICS

<i>Vaisero K.I., Gladilina I.P.</i> A teacher of higher education is a key figure in the education of students.....	279
<i>Prigarina N.K.</i> Identification of social perceptions about the importance of the role of the teacher based on the analysis of audiovisual media texts of the beginning of the 21st century.....	284
<i>Titov E.V., Cherkashin E.O.</i> The sphere of ecology as a platform for the interaction of student youth in the digital environment of the metropolis.....	288
<i>Prigarina N.K.</i> Social perceptions about the significance of the role of the teacher in the second half of the twentieth century: analysis of audiovisual media texts of the second half of the twentieth century.....	294
<i>Gusev A.V., Khachikyan E.I., Maslennikova O.V., Filimonova T.I., Semkova I.V.</i> Integration of foreign – speaking children into the russian educational environment: linguistic and socio – cultural adaptation.....	298
<i>Rekina Yu.V.</i> Conditions for the development of critical thinking in primary school students.....	305

Формирование компетенции функциональной грамотности как метапредметный результат обучения

Дейкова Людмила Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
E-mail: workmail321school@yandex.ru

Шеховцова Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедра педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
E-mail: elshekhovtsova@rambler.ru

Яковлева Людмила Владимировна,

кандидат технических наук, доцент кафедра педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
E-mail: Yakovlevamila14@yandex.ru

Цель исследования – раскрыть особенности формирования компетенции функциональной грамотности. В статье выявлены аспекты грамотности будущего или функциональной грамотности в образовании в контексте требований к планируемому результату обучения Федеральных Государственных Образовательных Стандартов. Научная новизна исследования состоит в изучении составляющих каждого аспекта функциональной грамотности с точки зрения развития метапредметных навыков. В результате исследования определено, что продуманный подход к обучению функциональной грамотности позволяет включить определенные ее аспекты в учебные планы каждого уровня и класса школьного образования, а далее развивать компетенцию функциональной грамотности в профессиональных училищах и университетах для становления полноценного члена общества, способного решать ежедневные задачи.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, образовательный стандарт.

The education has always been the basis of any professional sphere as well as it is today. The relevance of this issue lies in the current demand of more specifically trained staff. Modern education concern involves the so-called “functional literacy”. Generally the term “functional literacy” is understood as the ability of a man to use the acquired knowledge in solving a wide range of tasks in different spheres of human activity.

The term was initially mentioned at the International Congress of Ministers of Education in Tehran in 1965. At that time “functional literacy” included mainly reading and writing. Already in 1978 the UNESCO developed the term adding also counting [3]. The widest interpretation was given to the term within the period of 2002 and 2012 which was declared by the UNO the decade of literacy. Now the literacy itself was understood as the ability of a man to function as a valuable member of the society.

Nowadays the functional literacy has many aspects such as: general literacy, computer literacy, information literacy, communicative literacy, political and social literacy, foreign language literacy, urgent situation literacy, household literacy. They are to give a person real freedom.

The framework of school education today focuses on the main targets of functional literacy which help be integral part of social life, perform different tasks and fulfill social duties. Among many aspects the state standards of school education give as crucial the following:

- Reading literacy;
- Natural science literacy;
- Global competences;
- Critical thinking;
- Mathematics literacy;
- Financial literacy [1, p.70].

Reading literacy

Reading literacy takes a special place in this list as it concerns a human ability to understand and use written text to reach certain aims. Reading literacy broadens the horizon and enables us to take part in social life. Our world is a text in itself and all the information we get is a text organized this or that way.

Reading literacy becomes a key to any other aspect of functional literacy. As well as a language is not just an aim but a means of learning. No math task is possible to solve without understanding the description of it. Any subject starts with a text – sometimes

rather specific but acquiring the application of simple rules. Not knowing the language one can't communicate with a respondent, listen to his argument, interact with state infrastructures. Reading literacy is like muscles that need exercising and take time and effort to get shape. Reading literacy integrates new forms of reading which appeared within the last decades and continue to appear due to the widespread of digital gadgets and digital texts.

The structure of reading literacy includes the main abilities of the reading process. These abilities such as speed reading, literal interpretation, synthesis of information, extraction of main topics, making conclusions, are the crucial skills for processing complex or multiple texts of certain aims. Besides the conception of evaluating reading literacy (in PISA-2018) rethinks the means of including such reading processes as: credibility assessment, information search, reading of several sources, integration/synthesis of information of sources. Thus the modern conception of reading literacy includes new constructs which help evaluate basic reading abilities when reading complex or multiple texts: semantic reading, main topic definition, making conclusions.

Natural science literacy (NSL)

NSL is an ability of a man to master and apply the natural science knowledge to formulate questions, to get new knowledge, to explain natural science phenomena, which are based on scientific proof. Besides, NSL includes understanding main regularities and peculiarities of natural science. It also deals with the awareness of the fact that natural sciences and technologies influence the material, intellectual and cultural spheres of social life. It's also shown in the active civil position in the connection with the complex of natural science problems.

In the process of evaluating NSL of students the abilities of applying natural science knowledge in the real-life situations were taken into account. The participants of PISA research had to show the abilities to make conclusions and find proof confirming or disproving them. The standard curricula of secondary schools consist of academic subjects and has an extensive but not profound enough character. So, teachers give good subject knowledge but don't teach to apply it in real-life situations. The possible way out comprises several steps:

- Integration of natural science and social subjects with the regard of modern science achievements;
- Including into curricula special courses and natural science electives, broadening of extra-curricular work of natural science orientation;
- Inter-subject and meta-subject integration as well as integration of lesson and extra-lesson activities in order to deepen natural science knowledge of students;
- Acquiring versatile experience of applying the knowledge in practice (concerning different spheres of human activity);
- Creation of inter-subject modules with the help of inter-subject technologies and means of networking.

Mathematical literacy

Mathematical literacy is a human ability to think in a mathematical way, formulate. Apply and interpret mathematics to solve tasks of various practical context. It includes concepts, procedures and facts as well as instruments for description, explanation and foretelling the phenomena. Mathematical literacy helps people to understand the role of mathematics in the world, to give well-based judgments and make decisions which are characteristic of constructive, active and reflecting citizens of the 21st century. The basic concept of the PISA research of mathematical literacy is the mathematical reasoning. The ability to logical reasoning and convincing argumentation is a skill which is getting more and more importance in the modern world. Mathematics is a science about strictly defined objects and concepts which can be analyzed and transformed in different ways using mathematical reasoning to make conclusion. On the whole the conception describes the relations among mathematical reasoning and three processes of the task-solving cycle: formulation, application, interpretation and evaluation. Within this conception mathematical context is divided into four categories:

- quantity;
- ambiguity and data;
- transformation and dependence;
- space and form;

Besides that, eight skills were added to the concept in maths of the 21st century:

- Critical thinking;
- Creativity;
- Research and study;
- Self-regulation, initiative and persistence;
- Usage of information;
- System thinking;
- Communication;
- Reflection.

Financial literacy

Financial literacy is a sum of knowledge, skills and policies in the sphere of financial behavior of a man that lead to the welfare improvement and the rise of life quality. It helps to shape the principles of responsible and expert approach to financial decisions, to combine knowledge, skills, abilities and behavior connected with finance and the necessity to make sane financial decisions. It contributes as well to reaching financial welfare. Financial literacy is about the set of competences of a man that serve the basis for adequate financial steps. The development of financial literacy enables a man to support and improve financial welfare [2, p.5–7].

On a higher level it also means the interaction with banks and credit organizations, using effective money tools, sober assessment of the economic situation of the region and the country. Acquiring the ABC of financial literacy lets us set realistic goals and reach them. To save the earned one must constantly renew the knowledge in the sphere of fund management. To increase the financial balance, it's important to enroot new income generation tools.

Financial literacy includes four key spheres: money and transactions, planning and managing the finance, risks and fees, financial landscape.

Critical thinking

Critical thinking is a system of judgments which is used for analyzing things and events from the critical point of view alongside with formulating reasonable conclusions. It permits to make our own evaluations, interpretations and correctly use the results according to situations and problems.

Critical thinking is a human ability to doubt any new information including our own beliefs. Critical thinking is the concentration and discipline of mind. It's also the recollection and ability to rule your own cognitive processes but not to reproduce the given patterns. It's vital to develop critical thinking to cut down the number of mistakes and to make more relevant decisions which eventually make your life and career better.

Global competences

Global competences – are not certain skills, but the combination of knowledge, abilities, viewpoints, relations and values which are successfully applied in personal or virtual interaction with people belonging to a different cultural environment for solving global problems. This means in situations requiring understanding the problems that have no national borders and influence the life of next generations. The mastery of certain knowledge, abilities, relations and values is a lifelong process—there's no single point when a man becomes totally competent in this sphere.

The PISA research helps to define the level of global competences of teenagers and the effectiveness of schools' contribution to this process.

The instruments developing the mentioned aspects of futures literacy are included in school textbooks, systems of testing and everyday lesson methodology. Every school is encouraged to have its own bank of certain tools helping to train students in every side of such a complex issue as futures literacy. Thus the school education today keeps the pace of the universal progress in paying special attention to futures lit-

eracy as a guarantee of human development and advance.

Литература

1. Бардакова Е.А. Futures literacy и необходимость новых технологий в российском высшем образовании//Вестник Донского государственного аграрного университета. 2018. № 1–2 (27). С. 69–72.
2. Global Futures Literacy Design Forum: catalogue of learning-by-doing labs//Global Futures Literacy Design Forum, Paris, 2019. 34 p.
3. UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025). Электронный ресурс: URL <https://en.unesco.org/themes/literacy/strategy>. Дата обращения: 08.06.2022.

THE FORMATION OF THE COMPETENCE IN FUNCTIONAL LITERACY AS A META-SUBJECT RESULT OF EDUCATION

Deikova L.A., Shehovtsova E.A., Yakovleva L.V.

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

The aim of the research is to reveal the peculiarities of the formation of the competence in functional literacy. The article describes the aspects of the futures literacy or functional literacy in education in the context of the requirements for planned learning results in the Federal State Educational Standards. The scientific novelty of the research comes down to studying constituents of every aspect of the functional literacy from the point of view of meta-subject skills development. As a result of the research, it was determined that the elaborate approach to teaching functional literacy gives way to including its certain aspects into the curricular of each level and form of secondary school and its further development in lyceums and universities as the basis of shaping a fully-fledged member of the society capable of solving everyday tasks.

Keywords: literacy, functional literacy, educational standard.

References

1. Bardakova E.A. Futures literacy and the need for new technologies in Russian higher education // Bulletin of the Don State Agrarian University. 2018. No. 1–2 (27). S.69–72.
2. Global Futures Literacy Design Forum: catalog of learning-by-doing labs//Global Futures Literacy Design Forum, Paris, 2019. 34 p.
3. UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025). Electronic resource: URL <https://en.unesco.org/themes/literacy/strategy>. Date of access: 06/08/2022.

Государственно-частное партнерство в контексте повышения качества патриотического воспитания школьников

Гуров Валерий Николаевич,

профессор, доктор педагогических наук заведующий кафедрой управления и профессионального образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Башкортостан»
E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

Исламов Руслан Рафаэльевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного управления института истории и государственного управления ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru

Гурова Елена Валерьевна,

кандидат педагогических наук доцент кафедры педагогики, факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
E-mail: gull69@mail.ru

Организация содержания патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе было обозначено ведущим направлением в деятельности в сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории. В этих целях нами было разработано инновационный проект «Государственно-частное партнерство в контексте повышения качества патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе».

В проекте мы сформулировали актуальность решаемой проблемы, основные цели, задачи, этапы, организация и содержание этой работы. Проводимый нами лонгитюдный (7 лет) эксперимент доказал эффективность и необходимость использования в качестве одного из средств повышения качества патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе государственно-частное партнерство. В данной статье авторы дают краткое описание сущности проводимой работы и её результативность.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, патриотическое воспитание обучающихся в общеобразовательной школе, государственно-частное партнерство, качество воспитания, сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория.

Государственно-частное партнерство в настоящее время является одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных организаций. В Башкортостане старт этой деятельности был дан государственным собранием Курултая РБ в 2011 году, когда был принят соответствующий закон «Об участии Республики Башкортостан в государственно-частном партнерстве» (Закон № 398-з от 30.05.2011, принят 19.01.2011). В этом законе в ст. 1 указывалось, что «Целью настоящего закона является повышение качества товаров, услуг представляемых потребителям...». Закон о государственно-частном партнерстве на федеральном уровне был принят в 13.07.2015 № 224-ФЗ и назван «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесение изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Ключевой целью данного Федерального закона заявлено – создание правовых условий для привлечения инвестиций в экономику Российской Федерации и повышения качества товаров, работ, услуг. Органы государственной власти и органы местного самоуправления занимаются обеспечением данных условий в масштабах всего государства и на местном уровне. Об этом подробно говорится в статье 1 данного Закона.

В настоящее время государственно-частное партнерство есть взаимодействие публичного партнерства, с одной стороны, и частного партнерства с другой стороны, причём частный партнер принимает на себя обязательства на основании части 11, а публичный партнер в части 9 закона. Принятие обозначенных выше законов о государственно-частное партнерство позволило авторам спроектировать деятельность образовательных организаций с частными партнерами по патриотическому воспитанию обучающихся в них в целях повышения его качества. Причем, мы исходили из понимания этой деятельности Лейбовичем А.Н., который выделяет в образовании три вектора взаимодействия образования с бизнесом – первое, это благотворительность; второе – социальное партнерство; и третье государственно-частное партнерство, при котором государство и бизнес регулируют совместные конкретные проекты в сфере образования (Лейбович А.Н. Государственно-частное партнерство в системе образования/ А.Н. Лейбович // https://akvobr.ru/gosudarstvenno_chastnoe_partnerstvo.html [Дата обращения: 02.05.2022 года].

Обозначенные в статье выше позиции в определенной степени явились для нас методологиче-

скими подходами для разработки авторского инновационного проекта по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи в муниципальном образовательном комплексе и отдельных образовательных организациях». Данная лаборатория имеет статус сетевой, инновационной, кластерной. Руководителем данной лаборатории является профессор Гуров В.Н.

Разработанный нами проект реализовывался в рамках деятельности педагогической лаборатории в институте развития образования Республики Башкортостан. Данный проект учитывает требования законодательных актов и федеральных проектов по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации.

Исходя из выше сказанного мы пришли к пониманию того, что эффективным средством повышения качества патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях может стать взаимодействие образовательных организаций с бизнесом. Целевая установка инновационного проекта – это управление организацией и содержанием этой работы с бизнесом. Не останавливаясь детально на понимании расшифровки элементов проекта отметим что исторически в России сложилось так, что образовательной организации для её стабильного функционирования всегда оказывалась помощь со стороны предприятий и организаций с различными формами собственности. И ранее, материальная и финансовая помощь оказывалась образовательным организациям на основе договоров. Настоящее время требует более активного участия частного сектора в жизни образовательной организации. В проекте мы закладываем участие бизнеса в образовательной организации через различные социальные институты: управляющие, наблюдательные и попечительские советы. При этом, для нас принципиально важным было: отношение между образовательной организацией и частным бизнесом должно строиться на равноправном партнерском характере и фиксироваться в официальных документах (договор, контракт и т.д.); в партнерстве обе стороны должны иметь равные права на активы и результаты; должны быть строго очерченные временные рамки взаимодействия (краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные).

В ходе реализации проекта нами был разработан трехзвенный компонент организации партнерства на уровне муниципалитета и отдельной образовательной организации (рис. 1).

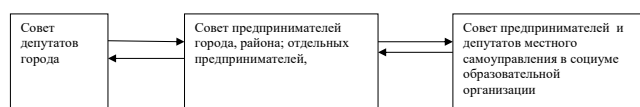


Рис. 1. Организация построения государственно-частного партнерства в муниципалитете и отдельной образовательной организации

Взаимодействие образовательных организаций и частного бизнеса схематично можно изобразить следующим образом (рис. 2).

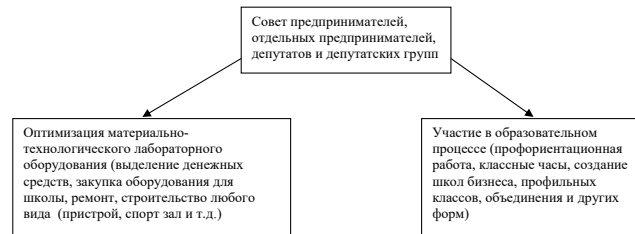


Рис. 2. Реализация действий государственного частного партнерства образовательных организаций и бизнеса

Проводимая нами работа в рамках инновационного проекта позволила нам сделать следующие выводы.

1. Социальная значимость данного проекта заключается в том, что в ходе проводимой работы в муниципалитетах повышается качество образования за счет внедрения процесса обучения элементов ГЧП (государственно-частное партнерство) и ресурсов патриотического воспитания обучающихся на основе прямых договоров, решается проблема повышения его качества.

2. В научном плане.

2.1. Необходима большая работа с руководством образовательных организаций по пониманию их сущности государственно-частного партнерства и необходимости более активного использования этого «инструмента» в успешном функционировании образовательной организации. В тоже время проведенные нами опросы и анкетирования показало, что свыше 90% из них не желает и не умеет этого делать.

2.2. Государственно-частное партнерство становится в настоящее время становиться таким действенным фактором решения проблемы, укрепления материально-технической базы образовательных школ, что усиливает потенциальные возможности патриотического воспитания обучающихся.

3. В практическом плане исследования показало необходимость формирования соответствующих компетенций у руководителя образовательной организации и как следствие нами был разработан соответствующий модуль.

Общий вывод. Обозначенная в статье и проводимая нами работа многогранна и сложна в методологическом плане. Экспериментальный материал, полученный нами, определил методологические подходы к организации содержания патриотического воспитания обучающейся молодежи в общеобразовательной школе в рамках работы муниципалитетов в формате работы педагогической лаборатории. Работа продолжается.

Литература

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/document/>

- cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 02.05.2022).
2. «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 года» (постановлением правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 г. N 422), программа «Патриотическое воспитание граждан российской Федерации на 2016–2020 года» (постановление правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. N 1493).
 3. Барановская, Н. Капитал за партой. Образованию необходимы частные инвестиции [Электронный ресурс] / К Барановская. – Режим доступа: <https://rg.ru/2011/05/24/seleznev.html>, свободный. (Дата обращения: 02.05.2022).
 4. Закон Республики Башкортостан от 30.05.2011 № 398-з «Об участии Республики Башкортостан в государственно-частном партнерстве» (принят Государственным собранием – Курултайем РБ).
 5. Лейбович А.Н. Государственно-частное партнерство в системе образования/ А.Н. Лейбович // <https://akvobr.ru/gosudarstvenno-chastnoe-partnerstvo.html> [Дата обращения: 02.05.2022 года].
 6. Исламов Р.Р. К вопросу о развитии идей формирования гражданина и патриота в отечественной педагогике (краткий анализ)// Актуальные проблемы социального, экономического и информационного развития современного общества»: всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения первого ректора БашГУ Чанбарисова Ш.Х. (г. Уфа, 20 мая 2016 г.). Часть 1. / Гл. редактор В.П. Захаров. – Уфа: НИЦ «Аэтерна», 2016 г. С. 234–238.
 7. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели: Учебно-методическое пособие. – М., Педагогическое общество России, 2018. – 38 с.
 8. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 159–160.
 9. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающихся молодежи // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 107–114.
 10. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 303–305.
 11. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. Патриотическое воспитание обучающихся в образовательных учреждениях – новый дизайн организации научного исследования// Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–4. С. 115–118.
 12. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию// Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. С. 173–176.
 13. Гуров В.Н. Опыт организации педагогической работы. Педагогика, 1993, № 4, с. 95–103
 14. Гуров В.Н., Вишняков В.Ф. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ставрополь, 2003.
 15. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Дайнова Г.З., Левина И.Р., Шабаева Г.Ф., Мубинова З.Ф. Инновационная школа и задачи и институты и задачи института педагогики в подготовке специалистов нового типа // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 6 (37). С. 29–36.
 16. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Инновационная деятельность образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: практика работы// Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 238–241.
 17. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. Единое воспитательно-образовательное пространство в муниципалитете и отдельной образовательной организации как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся// Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–4. С. 121–124.
 18. Мазитов Р.Г., Гуров В.Н., Чайникова Л.Ф. Кафедра управления и муниципальная методическая служба: взаимодействие в контексте повышения качества образовательного менеджмента /Муниципальные методические службы в контексте новых вызовов времени: опыт, проблемы, перспективы: Сборник статей. – Уфа: РИЦ ИРО РБ, 2014. –С. 6–11.
 19. Гуров В.Н., Булатова З.А., Гайнуллин И.А., Асабина В.Я., Каримов Ф.Ф., Халитова А.С. Новые подходы в организации работы муниципальных методических служб Республики Башкортостан. Методические рекомендации. – Уфа: изд-во ИРО РБ, 2016. – 72 с.

PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE QUALITY OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.

Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan; Bashkir State University

The organization of the content of patriotic education of students in a comprehensive school was designated as the leading direction in the activities of the network innovative cluster pedagogical laboratory. To this end, we have developed an innovative public-private partnership project in the context of improving the quality of patriotic education of students in secondary schools.

In the project, we formulated the relevance of the problem being solved, the main goals, tasks, stages, organization and content of this work. The longitudinal (7 years) experiment conducted by us proved the effectiveness and necessity of using public-private part-

nership as one of the means to increase the effectiveness of patriotic education of students in secondary schools. In this article, the authors give a brief description of the essence of the work carried out and its effectiveness.

Keywords: general education school, patriotic education of students in general education school, public-private partnership, quality of education, network innovative cluster pedagogical laboratory.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ (last edition) [Electronic resource]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Date of access: 05/02/2022).
2. "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2006–2010" (Decree of the Government of the Russian Federation of July 11, 2005 N 422), the program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020" (Decree of the Government of the Russian Federation of December 30 2015 N 1493).
3. Baranovskaya, N. Capital at the Desk. Education needs private investment [Electronic resource] / K Baranovskaya. – Access mode: <https://rg.ru/2011/05/24/seleznev.html>, free. (Accessed: 05/02/2022).
4. Law of the Republic of Bashkortostan dated May 30, 2011 No. 398-z "On the participation of the Republic of Bashkortostan in public-private partnership" (adopted by the State Assembly – Kurultai of the Republic of Belarus).
5. Leibovich A.N. Public-private partnership in the education system / A.N. Leibovich // https://akvobr.ru/gosudarstvenno_chastnoe_partnerstvo.html [Date of access: 05/02/2022].
6. Islamov R.R. On the issue of the development of ideas for the formation of a citizen and a patriot in domestic pedagogy (brief analysis) // Actual problems of social, economic and information development of modern society ": All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of the first rector of BashSU Chanbarisov Sh. Kh. . (Ufa, May 20, 2016). Part 1. / Ch. editor V.P. Zakharov. – Ufa: Research Center "Aeterna", 2016, pp. 234–238.
7. Gurov V.N., Ivantsova N.A., Mazitov R.G. Modern innovative school in a megacity: design and implementation of the model: Educational and methodological manual. – M., Pedagogical Society of Russia, 2018. – 38 p.
8. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Gurov D.V. Innovative Network Cluster Pedagogical Laboratory: Experience of Working with Municipalities on Patriotic Education // World of Science, Culture, Education. 2019. No. 3 (76). pp. 159–160.
9. Gurov V.N., Islamov R.R. Network innovative cluster pedagogical laboratory in the context of patriotic education of students // Innovations in education. 2019. No. 2. S. 107–114.
10. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. State-public administration in a general school as a factor in improving the quality of patriotic education of students // World of Science, Culture, Education. 2020. No. 3 (82). pp. 303–305.
11. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. Patriotic education of students in educational institutions – a new design for the organization of scientific research // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 67–4. pp. 115–118.
12. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. On some areas of work of educational organizations for patriotic education // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 69–1. pp. 173–176.
13. Gurov V.N. Experience in the organization of pedagogical work. Pedagogy, 1993, No. 4, p. 95–103
14. Gurov V.N., Vishnyakov V.F. Reforming the system of life support, education and training of orphans and children left without parental care. Stavropol, 2003.
15. Gurov V.N., Gurova E.V., Daynova G.Z., Levina I.R., Shabaeva G.F., Mubinova Z.F. Innovative School and Tasks and Institutes and Tasks of the Institute of Pedagogy in the Training of New Type Specialists // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2011. No. 6 (37). pp. 29–36.
16. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Innovative activity of educational complexes of municipalities and individual educational organizations: work practice // World of science, culture, education. 2021. No. 3 (88). pp. 238–241.
17. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. A single upbringing and educational space in the municipality and a separate educational organization as a factor in improving the quality of patriotic education of students // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 70–4. pp. 121–124.
18. Mazitov R.G., Gurov V.N., Chainikova L.F. Department of Management and Municipal Methodological Service: Interaction in the Context of Improving the Quality of Educational Management / Municipal Methodological Services in the Context of New Challenges of the Time: Experience, Problems, Prospects: Collection of Articles. – Ufa: RIC IRO RB, 2014. –S. 6–11.
19. Gurov V.N., Bulatova Z.A., Gainullin I.A., Asabina V. Ya., Karimov F.F., Khalitova A.S. New approaches to organizing the work of municipal methodological services of the Republic of Bashkortostan. Guidelines. – Ufa: publishing house of the IRO RB, 2016. – 72 p.

Возможности применения технологий виртуальной коммуникации в обучении иностранному языку: на примере обучающихся лесотехнических направлений подготовки

Кириллович Наталия Николаевна,

старший преподаватель Екатеринбург, Уральский государственный лесотехнический университет
E-mail: kirillovichnn@m.usfeu.ru

Лаврик Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук Екатеринбург, Уральский государственный лесотехнический университет
E-mail: lavrikeyu@m.usfeu.ru

В статье автором рассматриваются возможности виртуальной коммуникации для изучающих иностранный язык в неязыковом вузе, разные формы ее существования, учитывая особенности и способности обучающихся. Изучается влияние виртуальной коммуникации на обучающихся в процессе обучения. Итогом работы является выделение существенных возможностей виртуальной коммуникации в обучении иностранному языку, обоснование целесообразности вовлечения обучающихся в виртуальную коммуникацию на иностранном языке, формулирование видов деятельности обучающихся лесных направлений подготовки, которые приводят к положительным результатам в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: виртуальное общение, учебный процесс, преподавание иностранного языка, технический университет, лесные направления подготовки, значительные возможности виртуального общения.

Одной из тенденций в обучении иностранному языку на современном этапе остается коммуникативный подход. Формирование и развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций, как главных компонентов коммуникативной компетенции, является основной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Четыре основных вида речевой деятельности – говорение, письмо (продуктивные виды), чтение, аудирование, то есть понимание на слух (рецептивные виды) способствуют приобретению коммуникативной компетенции, когда речь идет о способности и готовности осуществлять прямое (непосредственное) и косвенное (опосредованное) общение.

В настоящее время с расширением коммуникативного пространства актуальным является развитие хороших коммуникативных навыков и умений для общения на иностранном языке, ориентирующего обучающихся неязыковых вузов на иное культурное пространство, с использованием сети Интернет. Интернет предоставляет возможности для изучения иностранного языка, создавая естественную языковую среду для виртуальной коммуникации.

Опыт и исследования разных ученых, педагогов и методистов показывают, что виртуальное общение, виртуальная среда, виртуальная реальность весьма интересны для изучения и актуальны, но виртуальная коммуникация, ее особенности, влияние и возможности в обучении иностранным языкам недостаточно изучены [1, 2, 3, 8]. Отсюда складывается цель нашего исследования – выявить реальные возможности виртуальной коммуникации для изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. Объектом исследования является процесс виртуальной коммуникации обучающихся лесных направлений подготовки в неязыковом вузе. Предмет исследования – это возможности виртуальной коммуникации. Предположим, что возможности виртуальной коммуникации на иностранном языке приводят к положительным результатам в изучении иностранного языка. В соответствии с указанной целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

- 1) рассмотрение разных форм виртуальной коммуникации, которые применимы для обучения иностранному языку;
- 2) изучение положительной роли возможностей виртуальной коммуникации для обучающихся и процесса обучения в неязыковом вузе;
- 3) выявление основных возможностей виртуальной коммуникации и определение главных ви-

дов деятельности, дающих положительные результаты в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Обозначенное предположение помогло проверить и достичь поставленной цели общенаучные методы исследования анализа и синтеза. Наиболее значимая информация была выявлена и отделена от несущественной посредством анализа, а далее соединена в единое логическое целое при помощи синтеза.

Виртуальная коммуникация, другими словами, общение с удаленным партнером или группой, опосредованное компьютером или телекоммуникационными системами [7], осуществляется через электронную сеть Интернет и имеет разные формы, которые можно использовать для обучения иностранному языку. Виртуальная коммуникация – это общение в чатах, мессенджерах (режим реального времени), по электронной почте (общение с перерывами), на персональных или тематических электронных страницах, веб-сайтах предприятий, магазинов, сообществ, журналов, издательств в разделах форум, гостевая книга, отзыв, заявка, комментарий и другое. Помимо текстовых сообщений широко распространены визуальные, аудиовизуальные, голосовые сообщения в реальном или отсроченном времени, а также видеозвонки, видеовстречи в почтовых сервисах (электронная почта), социальных сетях (интерактивные интернет-приложения), мессенджерах (мобильные приложения) для индивидуального и группового общения.

Разнообразие форм виртуальной коммуникации позволяет сделать акцент на формировании и развитии навыков и умений соответствующих видов речевой деятельности в зависимости от индивидуальных способностей и особенностей обучающихся. Это нацелено на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам. Данная функция представляется очень важной, так как обучающиеся в неязыковом вузе имеют разный уровень владения иностранным языком [5], а вовлечение в виртуальную коммуникацию обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения иностранному языку, помогает организовать самостоятельную работу каждого обучающегося, расширить тематику с учетом их интересов и потребностей, продвигаться от простого к сложному в своем темпе.

В процессе обучения иностранному языку использование электронной почты, текстовых сообщений в мессенджерах, комментариях, отзывах к блогам, на сайтах имеет много плюсов, таких как:

- расширение пространства и границ (можно пользоваться вне аудитории, в удобное время, не производя затраты на путешествия за рубеж),
- увеличение времени на изучение иностранного языка (можно потратить гораздо больше времени на чтение и составление письма, отзыва,

заявки, комментария или устного сообщения, не находясь в аудитории),

- увеличение объема знаний (можно расширить запас лексики и грамматических структур),
- устранение психологического барьера в общении (можно общаться письменно и устно с носителем языка без страха совершать ошибки, так как это не преподаватель),
- развитие коммуникативных навыков (можно участвовать в реальных коммуникативных ситуациях, а не искусственно созданных в аудитории),
- развитие письменной речи (можно написать более содержательное высказывание),
- преодоление затруднений в устном общении (можно подготовить заранее высказывание),
- овладение межкультурной компетенцией (можно осваивать другую культуру в ходе коммуникативных процессов),
- повышение мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

Визуальные, аудиовизуальные, голосовые сообщения, видеозвонки, видеовстречи в реальном или отсроченном времени дают дополнительные возможности слышать иноязычную речь, обращать внимание на произношение, интонацию, ритм, ударение в речи словесное, фразовое, логическое, следить за артикуляцией, жестами и мимикой собеседника. В данном случае обучающиеся развивают и совершенствуют навыки и умения восприятия иноязычной речи на слух, говорения, а не только чтения и письма, привыкают к акцентам, фоновым шумам и другим отвлекающим факторам, воспринимают невербальные средства коммуникации.

Принимая во внимание такие особенности обучающегося, как типы восприятия информации, можно выделить эффективные способы изучения иностранного языка. Известно, что разные люди воспринимают и запоминают новую информацию по-разному: визуалы – с помощью зрения, аудиалы – через слух, кинестеты – посредством движений, а также обоняния, осязания и других ощущений [6], а дигиталы, эта категория встречается крайне редко, – через логическое осмысление. Для успешного восприятия информации обучающимися, обладающими разными видами памяти, включение в виртуальную коммуникацию позволяет использовать все каналы восприятия.

Так, визуалы, обладающие хорошей зрительной памятью, хорошо воспринимают текстовую информацию, легко могут общаться в чатах, переписках, вести блоги, но у них может возникнуть проблема восприятия иностранной речи на слух, так называемый «слуховой» барьер, преодолеть который помогает практика аудирования. Аудиалам иностранный язык легко дается на слух, поэтому участие в разговорах, дискуссиях, обсуждениях, прослушивание голосовых сообщений, аудиофайлов, видеоблогов отвечает их потребностям, но слабым местом является письменная информация, поэтому необходимо проговаривать все на-

писанное вслух. Для кинестетов важно движение, особенно хорошо они воспринимают информацию практического характера, поэтому жесты, мимика и другие движения во время видеосвязи, просмотра видеofайлов, аудиовизуальных сообщений дают им шанс усвоить большую часть информации. Основное для дигиталов, тех кто воспринимает окружающий мир через диалог с самим собой, через внутреннюю речь, – это понимание логики и связи в материале, чтобы упорядочить изучаемое в систему с понятными причинно-следственными связями. Дигиталы способны составить письменный документ или устное высказывание без лишних толкований, чтобы все было на своем месте и подчинено логике.

Все вышесказанное о формах виртуальной коммуникации, ее роли в обучении иностранному языку раскрывает следующие ключевые возможности виртуальной коммуникации [4]:

- обеспечение доступности (доступ к сайтам, почте, мессенджерам открытый, свободный и бесплатный);
- создание информации в сети Интернет (а не только получение новой информации);
- освоение новых форм активности, знаний, умений;
- реализация уже сформированных навыков общения;
- наблюдение за другими участниками, их деятельностью.

Рассмотрев возможности виртуальной коммуникации на иностранном языке, следует сформулировать следующие виды деятельности, дающие положительные результаты в обучении иностранному языку в неязыковом вузе:

- поиск и изучение учебной информации в сети Интернет (тексты, презентации, аудиоматериалы, видеоматериалы);
- поиск и изучение научной информации (данные исследований, материалы докладов, научные эксперименты, научные публикации, конференции);
- поиск и изучение технической информации (технические документы, инструкции, патенты, промышленные каталоги);
- изучение деятельности и опыта людей в виртуальном пространстве;
- рецензирование, аннотирование, комментирование информации;
- заполнение формуляров, анкет, заявок;
- написание и размещение отзывов, обзоров;
- обсуждение информации в блогах, чатах, на форумах;
- участие в дискуссиях, семинарах, консультациях в реальном времени.

Разнообразие перечисленных видов деятельности позволяет судить о целесообразности включения обучающихся в виртуальную коммуникацию в образовательных целях, как нетрадиционную форму организации учебного процесса, так как она положительно влияет как на весь процесс обучения, так и на каждого обучающегося в отдель-

ности. Однако необходимо отметить, что частое и однообразное обращение к указанным формам виртуальной коммуникации может привести к падению заинтересованности.

На основании изложенного выше мы пришли к выводам, что в обучении иностранному языку можно использовать разные формы виртуальной коммуникации, принимая во внимание индивидуальные способности и особенности обучающихся, учитывая процесс обучения в неязыковом вузе, где иностранный язык не является профильным; вовлечение обучающихся в виртуальную коммуникацию является разумным, так как оказывает благоприятное воздействие на процесс обучения и самого обучающегося; выявленные возможности виртуальной коммуникации позволяют определить такие виды деятельности обучающихся, которые приводят к положительным результатам в обучении иностранному языку в неязыковом вузе, развивая языковые, речевые, познавательные способности, формируя интерес и уважение к иным культурам, воспитывая и расширяя потребность в практическом использовании языка в разных сферах деятельности.

Литература

1. Авдеева И.А. Этические аспекты организации коммуникативного пространства в онлайн-образовании. // Философия и общество. – 2021. – № 2(99).
2. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестн. МГУ. – 2002. – Сер. 19. – № 1.
3. Игнатъева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Моск. городс. психол.-педагог. ун-т. М., 2012.
4. Кириллович Н.Н. Характеристика подготовки будущего инженера к виртуальной коммуникации на иностранном языке. // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 5 (110). – С. 96–99.
5. Костоусова Э.Т., Кириллович Н.Н. Проблемы изучения иностранного языка в техническом вузе. // В сборнике: Формирование профессиональной компетентности обучающихся. материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции: сборник научных статей. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский государственный лесотехнический университет. – 2020. – С. 32–34.
6. Мухортова, Д.Д. Визуалы, аудиалы, кинестетики // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 787–789.
7. Словарь компьютерных и интернет-терминов: англо-русский. – М.: М. И. П., 2000.
8. Чучкова Г.С. Интернет-коммуникация как фактор личностного развития: на примере обще-

ния в чатах. Дисс. канд. психол. наук. – М., РГГУ. – 2008.

POSSIBILITIES OF USING VIRTUAL COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF STUDENTS IN FORESTRY AREAS OF TRAINING

Kirillovich N.N., Lavrik E. Yu.

Ural State Forest Engineering University

In this article, the author examines the virtual communication possibilities for students learning a foreign language in a technical university; its different forms taking into account the students' characteristics and abilities. The influence of virtual communication on students in the learning process is studied. The result of the work is the identification of significant opportunities of the virtual communication in teaching a foreign language, the justification of the expediency of involving students in virtual communication in a foreign language, the formulation of the activities types for students of forest training areas that lead to positive results in teaching a foreign language.

Keywords: virtual communication, learning process, teaching a foreign language, technical university, forest training areas, significant opportunities of the virtual communication.

References

1. Avdeeva I.A. Ethical aspects of the organization of communicative space in online education. // *Philosophy and society*. – 2021. – No. 2 (99).
2. Bergelson M.B. Linguistic aspects of virtual communication // *Vestn. Moscow State University*. – 2002. – Ser. 19. – No. 1.
3. Ignatieva E.A. Formation of communicative skills of virtual communication of modern youth: author. dis. cand. psychol. Sciences: 19.00.07; Moscow gorods. psychol.-teacher. un-t. M., 2012.
4. Kirillovich N.N. Characteristics of the preparation of the future engineer for virtual communication in a foreign language. // *Global scientific potential*. – 2020. – No. 5 (110). – S. 96–99.
5. Kostousova E.T., Kirillovich N.N. Problems of learning a foreign language in a technical university. // In the collection: Formation of professional competence of students. materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference: collection of scientific articles. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural State Forest Engineering University. – 2020. – S. 32–34.
6. Mukhortova, D.D. Visuals, auditory, kinesthetics // *Young scientist*. – 2016. – No. 12 (116). – S. 787–789.
7. Dictionary of computer and Internet terms: English-Russian. – M.: M.I.P., 2000.
8. Chuchkova G.S. Internet communication as a factor of personal development: on the example of communication in chats. Diss. cand. psychol. Sciences. – M., RGGU. – 2008.

Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании

Корнеева Наталья Юрьевна,

к.п.н., доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: korneevanaty@cspu.ru

Уварина Наталья Викторовна,

д.п.н., профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: unv@cspu.ru

В статье рассмотрены специфика и перспективные векторы использования иммерсивных технологий в профессиональном образовании. Иммерсивность понимается автором как особый метод обучения, основанный на погружении в искусственно смоделированную реальность, включающий элементы релаксации, внушения и игры. Выделено два типа иммерсивных технологий – VR (виртуальная реальность) и AR (дополненная реальность). Иммерсивный подход в профессиональном образовании определен как комплекс приемов и способов организации взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся. Выделены преимущества использования иммерсивных средств в профессиональном образовании: деятельность в среде, максимально приближенной к реальной профессиональной обстановке будущего специалиста, усиление сенсорных возможностей обучающегося, повышение мотивации к учебе. Среди перспективных отраслей имплементации виртуальной и дополненной реальности отмечены: технические специальности, специальности химико-биологического профиля, транспортная сфера, медицина, армия. Определены следующие барьеры при внедрении иммерсивных технологий: необходимость особой подготовки педагогических кадров, возможность расхождения фактического уровня объективной компетентности и субъективной оценки возможностей обучающимся, повышение психологических, физических, соматических рисков.

Ключевые слова: иммерсивность, иммерсивные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, виртуальная мастерская, виртуальный тренажер, профессиональное образование.

Иммерсивные технологии – один из ключевых рычагов изменения образовательных методик и контента в школах и университетах множества стран мира [16, с. 83]. Само по себе слово «иммерсивный» имеет английскую этимологию и в англоязычных словарях определяется как «обеспечивающий, вовлекающий или характеризующийся глубоким поглощением или погружением во что-либо (например, в деятельность, в реальную или искусственную среду)» [20]. В контексте педагогической науки иммерсивность трактуется как особый метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры, основанный на погружении в искусственно смоделированную реальность. Согласно с А.И. Соснило и Н.Н. Резвановым: иммерсивные обучающие средства отличаются от стандартных, прежде всего, тем, что в традиционной педагогической парадигме усвоение нового знания происходит посредством информирования и убеждения, тогда как иммерсивность предполагает обучение посредством информирования и внушения [16, с. 84]. Иммерсивные технологии, таким образом, реализуют моделирование полного или частично погружения в заданную среду, альтернативного пространства, меняя при этом каналы взаимодействия с пользователем.

В мире разработано несколько уровней (концепций) иммерсивных технологий. Наиболее частотная и цитируемая как в педагогических трудах, так и в целом в науке, является совокупность технологий VR (Virtual Reality) – полностью смоделированная реальность; в новейших разработках VR может включать в себя не только визуализацию в трехмерном пространстве и обзор на 360 градусов, но и транслирование аудиальных, тактильных ощущений и запахов. VR, как его определяют Н.Д. Громов и Д.А. Сапрыкин, представляет собой смоделированное пространство, доступ к которому обеспечивается посредством иммерсивных устройств – в первую очередь, шлемов, перчаток и наушников. Современные виртуальные среды максимально приближаются к реальным, что, в свою очередь, формирует ощущение подлинности происходящего [5, с. 4].

AR (Augmented Reality) – дополненная реальность (досл. «наполненная», «усиленная», «умноженная», «добавленная»), где «реальная реальность» дополняется виртуальными моделируемыми элементами. AR – визуальное совмещение изначально независимых сред – реальной и виртуальной; наложение запрограммированных интерактивных виртуальных объектов на реальное изображение [5, с. 4].

Н.Д. Громов и Д.А. Сапрыкин предлагают расширить данный перечень такими терминологи-

ческими категориями, как XR (Extended Reality) – «расширенная реальность» – термин, объединяющий технологии AR и VR, и MR (Mixed Reality) – «смешанная реальность» – редкоупотребимый термин, введенный корпорацией Windows при запуске проекта *Mixed Reality*, сущность которого заключается в использовании существующих технологий VR с добавлением AR и использованием оптического прибора *Hololens* [5, с. 3]. Обилие искусственных реальностей и их смешение, в свою очередь, вызвало потребность во введении термина, который бы означал ту среду, которая не обогащена средствами симуляции происходящего. В данной связи в научной периодике был введен термин RR (Real Reality, досл. «реальная реальность»), удачно переведенный Ю.В. Корниловым и А.А. Поповым как «действительная реальность» [11, с. 173].

Изначально все вышеописанные технологии в абсолютном большинстве случаев имели место в игровой индустрии, но впоследствии сфера их применения существенно расширилась: иммерсивность стала свойственна таким сферам, как медицина, промышленность, реклама, армия и др. Данный тезис приводит к выводу о том, что и в обучении различным видам профессиональной деятельности также целесообразно применять иммерсивный инструментарий.

Имплементация средств виртуальной реальности в сфере профессионального образования вполне «бесшовно» встраивается в конструктивистский подход к обучению, согласно которому обучающийся не просто использует заготовленные ему средства и среды обучения, а выстраивает представления о среде, в которой ему предстоит действовать, и о задачах, которые ему предстоит решить, непосредственно в процессе обучения [4, с. 91].

Иммерсивный подход в профессиональном образовании можно дефинировать следующим образом: комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся с целью всестороннего практикоориентированного профессионального развития. Данное понятие требует определение сопряженной категории – «иммерсивная обучающая среда». Под иммерсивной обучающей средой Г.С. Котов предлагает понимать «конструкт, отличающийся системным характером и свойством самоорганизации, реализуемый как динамический процесс воздействия на обучающегося с привлечением разнообразных элементов моделируемого <...> окружения» [12, с. 180].

Среди преимуществ использования иммерсивных технологий в профессиональном образовании Д.В. Воробьев и А.А. Сироткина называют то, что обучение в виртуальном мире позволяет действовать в рамках типового сценария, который возникает в профессиональной деятельности специа-

листа, что позволяет подготовить его к непосредственному выполнению должностных обязанностей [4, с. 92]; мы, в свою очередь, также укажем, что иммерсивные обучающие площадки позволяют дополнить сценарные визуализации нестандартными, форс-мажорными ситуациями, «встроив» их в привычный сценарий, что еще больше сближает виртуальную профессиональную среду с реальной. Ключевой функцией иммерсивных технологий в профессиональном образовании, таким образом, становится моделирование маршрутов и сценариев для обучающегося и вместе с обучающимся [2, с. 2758].

Высказанное приводит к выводу о трансформации роли преподавателя в новой образовательной среде. Преподаватель утрачивает функцию лектора, и обретает функцию гида, модератора, посредника между обучающимися и виртуальными средами. По мнению С.Ф. Сергеева, обучающий в таком контексте является, скорее, «наблюдателем и активным участником коммуникации, использующим свой опыт и авторитет для ориентации ученика в зоне учебных смыслов, изменения наблюдаемых параметров среды обучения» [14, с. 19].

Еще одним преимуществом иммерсивности в профессиональном образовании является усиление сенсорных возможностей обучающегося. Речь идет об оказании комплексного воздействия на органы чувств, что, безусловно, возводит на новый уровень качество усваиваемости и фиксации новой информации в сознании обучающегося. Опора исключительно на визуальную модальность была характерна для иммерсивных технологий прошлого поколения, сегодня же иммерсивный подход предполагает воздействие на все каналы рецепции при восприятии учебного материала [10, с. 176].

Иммерсивная обучающая среда в профессиональном образовании обладает рядом важнейших свойств. Во-первых, выделим ее конструируемость: иммерсивная среда позволяет отражать и прогнозировать элементы объективной профессиональной реальности будущего специалиста. Во-вторых, иммерсивная среда характеризуется целостностью: она способна представить многокомпонентное содержание профессиональной деятельности в ее единстве. В-третьих, иммерсивная обучающая среда обладает высокой степенью мотивогенности, формируя познавательные интересы личности и мотивы достижения профессиональной успешности [15, с. 181]. А. Китсон с соавт. указывают, что повышение уровня мотивации обеспечивается таким свойством иммерсивных технологий, как геймификация: погружение в систему пользователи рассматривают как игру, за счет чего в обучающихся проявляются любознательность и творческий подход [19].

Профессиональное обучение в иммерсивной среде, безусловно, строится на основе фундаментальных и непреложных принципов, выработанных педагогической наукой. Тем не ме-

нее, такая среда модифицирует все основные компоненты обучения. Образовательный компонент трансформируется за счет использования иммерсивных образовательных технологий. Социально-психологический компонент обучения также подвержен модификациям: социальные отношения, возникающие между обучаемым и обучающимся, заменяются на отношения между средой и обучающимся. Кардинально изменяется и пространственно-предметный компонент обучения: аудитории, лаборатории, мастерские зачастую оказываются ненужными, будучи заменены виртуальными аналогами, но при этом требуется оснащение помещений образовательных учреждений специальными техническими средствами, позволяющими производить погружение в моделируемую реальность [8, с. 91].

Рассмотрим конкретные примеры применения иммерсивных технологий в профессиональном образовании. Прежде всего, следует отметить, что иммерсивность потенциально может быть использована на любом этапе обучения, включая дошкольный и школьный. Российские и зарубежные исследователи указывают на положительный опыт имплементации методов иммерсивности при проведении музейных экскурсий, экспедиций, подводных туров, путешествий в открытый космос, иммерсивных спектаклей и шоу.

На уровне специального и высшего профессионального образования иммерсивные технологии имеют место в ряде специальностей по химико-биологическим направлениям: в искусственной среде можно реализовать сложные химические и биологические опыты, которые провести в реальной учебной аудитории затруднительно [1, с. 155] – к примеру, по причине, хронологических рамок учебного занятия, дороговизны реагентов, отсутствия исходного сырья, биоматериала или оборудования для требуемой манипуляции. Все эти проблемы решаются внедрением иммерсивных технологий, причем современные варианты виртуальной реализации учебных экспериментов выглядят вполне естественно и правдоподобно.

Будущие архитекторы, дизайнеры, инженеры посредством технологий виртуальной и дополненной реальности получают возможность создавать сложные объекты и формы, в том числе и те, которых не существует в мире реальном. В целом, обучающиеся могут создавать и визуализировать массивы абстрактных данных и многомерные модели в рамках любой технической специальности.

Инструментарий на базе дополненной реальности актуален в обучении по специальностям, связанным с геологическими исследованиями и разведкой (литология, гравитационная разведка полезных ископаемых, геофизические методы исследования скважин и многие другие). Дополненная реальность позволяет рассматривать и изучать топографию и поверхность суши, дна водоемов, недр в удобной визуализированной трехмерной форме, что, в свою очередь, позволяет выпол-

нить анализ геологической обстановки и прогнозировать ее изменения [13, с. 96].

Совокупность средств и площадок, организованных в виртуальном пространстве, именуются виртуальными мастерскими. Виртуальные мастерские являются перспективной технологией в системе среднего профессионального образования. Подобные мастерские позволяют выполнять профессиональные действия в виртуальной среде. Такая возможность является крайне актуальной для обучающихся на первых курсах специальных профессиональных заведений, ведь выполнение множества сложных задач в «реальной реальности» обучающимся без достаточных навыков может быть опасным и затруднительным.

К сожалению, практика виртуальных мастерских практически не освоена системой профессионального образования России; М.В. Зиннатова справедливо указывает на то, что «данная технология подменяется видеокурсами, виртуальными стендами, онлайн-обучением, дистанционным обучением, серией образовательных вебинаров» [8, с. 93]. Тем не менее, имплементация технологии виртуальной мастерской позволяет гораздо более эффективно моделировать образовательный процесс, погружая обучающегося в симуляцию профессиональной среды и позволяя ему действовать в ее рамках, вместо того, чтобы быть пассивным реципиентом информации, поступающей от преподавателя.

Категорией, смежной с категорией «виртуальная мастерская», является понятие «VR-тренажер/VR-симулятор». VR-тренажеры представляют собой программные продукты, создающие иллюзию нахождения пользователя в реальном времени в виртуальном мире посредством визуализации и тактильных ощущений пользователя [9, с. 68]; подобные тренажеры применяют в обучении управления системами, организмами, механизмами и транспортными средствами. Тренажеры нашли широкое применение в профессиональном образовании по специальностям, связанным с транспортом. Приведем примеры апробированных и внедренных в образовательную практику систем. Симуляции проверок и испытаний пневматических тормозов грузовых вагонов осуществляются на базе тренажера *VR Training-Air Brake Test for Railroad*; моделирование процессов осмотра и технического обслуживания вагонов реализуется на тренажере *Truck Inspection Teaching System*; широкий функционал для будущих специалистов в области транспортных систем имеет система *Railroad Operations in VR*, виртуальное депо в котором представляет собой VR-мастерскую. При обучении диспетчеров используются продукты серии *EVE-Interactive 3-D & VR learning* на базе среды *EVE (Engaging Virtual Education)* [9, с. 69]. Разработано множество тренажеров и симуляторов для реализации профессиональной подготовки пилотов, медицинского персонала.

Отметим, что в медицинской сфере включение в обучение тренажеров крайне актуально – они

позволяют запустить процессы самостоятельного клинического мышления [7, с. 98]. В профессиональном медицинском образовании иммерсивность может быть обеспечена использованием интерактивных манекенов-имитаторов пациента, а роль виртуальной мастерской в данном случае играет виртуальная клиника. Виртуальная клиника – электронная модель учреждения здравоохранения, где обучающийся получает возможность наблюдать и принимать участие в выполнении функций, организации логистики и иных процессов при помощи симулятора [18, с. 150].

Медицинские иммерсивные симуляторы крайне актуальны при отработке моторных навыков медицинского персонала, особенно в ситуациях, когда специалист должен безошибочно выполнить действие следуя заданному алгоритму. Возможность внештатных ситуаций в таких тренажерах также встраивается, так как в медицине вероятность таковых, как очевидно, высока. В качестве примера приведем продукт *AccuVein*, выполненный для младшего медицинского персонала на основе дополненной реальности: система представляет собой портативный сканер, отображающий расположение вен в теле пациентов, что, в свою очередь, сокращает количество случаев неправильного исполнения процедуры внутривенной инъекции [21]. М.В. Бакин упоминает также так называемые эмпатические симуляции [3, с. 19], которые способны симулировать социальные взаимодействия и анализировать эмоциональный фон виртуального собеседника, что, по нашему мнению, также важно для медицинского работника.

Иммерсивные технологии в профессиональном обучении оказываются не просто желательными, а необходимыми, когда речь идет о профессиях, сопряженных с риском для жизни или имущества. По этой причине погружение в виртуальную среду посредством тренажеров оказывается необходимым этапом в подготовке военнослужащих. Обучающиеся в оборонной отрасли используют широкий спектр специальных военных тренажеров (самолетных, вертолетных, инженерных, космических, глубоководных и проч.) [6, с. 260]. По той же причине симулятор – необходимый образовательный инструмент в обучении судоводителей, операторов атомных станций, бурильных установок, паровых турбин.

Несмотря на колоссальное поле возможностей применения иммерсивных технологий в профессиональном образовании, существует ряд ограничений и барьеров, которые затрудняют массовую имплементацию иммерсивного инструментария в текущие образовательные практики. Во-первых, отметим неготовность значительной доли педагогов реализовывать подобные инновационные подходы. Переход части процесса профессионального образования в виртуальный мир приводит к необходимости особой подготовки педагогических кадров [12, с. 181]. По мнению И.А. Плеховой, «иммерсивные системы потребуют появления целой россыпи специалистов <...>, которые будут пони-

мать не только структуру знания, но и основы экспозиции, монтажа, построения виртуального мира» [13, с. 96].

М.В. Зиннатова говорит о «ловушке виртуальной компетентности» – ситуации расхождения фактического уровня объективной компетентности педагога и его оценки собственных возможностей [8, с. 92]. В такую ловушку могут попасть и сами обучающиеся: при обучении через погружение у них может сформироваться ложное представление о собственном профессионализме на основании успехов деятельности в виртуальной среде. Безусловно, даже новейшие иммерсивные средства не способны в полной мере копировать реальную профессиональную среду и учесть все факторы практической деятельности специалиста.

Кроме того, исследователи все чаще заявляют о том, что погружение в виртуальную реальность сопряжено с повышением психологических, физических, соматических рисков для обучающихся. В некоторых случаях подобный образовательный инструментарий способен даже спровоцировать нарушение нормального психического развития студента [8, с. 96]. Киберболезни – малоизученный феномен, несмотря на их массовое распространение во всех сферах жизнедеятельности, включая образование [17, с. 78]. П.П. Хороших с соавт. указывают, что эффект от пребывания в виртуальной реальности зачастую схож с проявлениями морской болезни и проявляется в нарушении зрительной рецепции и работы вестибулярного аппарата. Рассогласование сигналов зрительной и вестибулярной систем расценивается организмом как филогенетическое отравление. В данной связи ученые активно разрабатывают концепцию постуральной неустойчивости – подобная неустойчивость проявляется в нарушении координации и равновесия из-за погружения в искусственную среду.

Тем не менее, эти и другие недостатки применения иммерсивных средств обучения не могут считаться достаточным основанием для отказа от их внедрения. Возникают новые средства иммерсивности, появляются новые способы их применения в профессиональном образовании – и это, на наш взгляд, представляет собой неотвратимую тенденцию модернизации педагогической парадигмы.

Литература

1. Азевич, А.И. Модели использования иммерсивных технологий обучения в деятельности учителя информатики / А.И. Азевич // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2021. – № 2. – С. 152–161
2. Андрюхина, Л.М. Технологии телеприсутствия – новая креативная платформа развития образования / Л.М. Андрюхина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10–12. – С. 2754–2759.
3. Бакин, М.В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образова-

- ния / М.В. Бакин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10 (100) Часть 2. – С. 16–19.
4. Воробьев, Д.В. Виртуальная реальность как категория социальной философии, или что такое виртуальная реальность? / Д.В. Воробьев, А.А. Сироткина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2008. – № 4 (12). – С. 89–94.
 5. Громов, Н.Д. Существующие технологии иммерсивной реальности на современном рынке / Н.Д. Громов, Д.А. Сапрыкин // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». – 2021. – № 4. —. 11 с
 6. Дудырев, Ф.Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф.Ф. Дудырев, О.В. Максименкова // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 255–276.
 7. Жигалова, О.П. Учебные симуляторы в системе профессионального образования: педагогический аспект / О.П. Жигалова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 90–99.
 8. Зиннатова, М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего / М.В. Зиннатова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2. – С. 89–99.
 9. Карелина, М.В. Методические аспекты применения тренажеров с иммерсивной технологией при обучении в университете транспорта / М.В. Карелина, С.П. Вакуленко, П.А. Егоров, О.В. Мерецков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 6. – С. 64–80.
 10. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – С. 174–178.
 11. Корнилов, Ю. В. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании / Ю.В. Корнилов, А.А. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–2. – С. 171–174.
 12. Котов, Г.С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г.С. Котов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 179–181.
 13. Плехова, И.А. Необходимость подготовки будущих учителей географии к использованию иммерсивных технологий в школьном образовании / И.А. Плехова // Педагогическое искусство. – 2019. – № 1. – С. 95–97.
 14. Сергеев, С.Ф. Виртуальные тренажеры: проблемы теории и методологии проектирования / С.Ф. Сергеев // Человеко-машинные системы. – 2010. – № 2(8). – С. 15–20.
 15. Сергеев, С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С.Ф. Сергеев. – М.: Народное образование, 2008. – 434 с.
 16. Соснило, А.И. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе / А.И. Соснило, Н.Н. Резванов // Экономика и экологический менеджмент. – 2021. – № 4. – С. 83–91.
 17. Хороших, П.П. Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект / П.П. Хороших, А.А. Сергиевич, Т.А. Баталова // Психология и Психотехника. – 2021. – № 1. – С. 78–88.
 18. Швиренко, И.Р. Медицинские тренажеры: применение в клинической и педагогической практике / И.Р. Швиренко, И.В. Зубенко, И.В. Терещенко, Е.С. Поважная, И.В. Пеклун, Н.Д. Мирошниченко // Вестник физиотерапии и курортологии. – 2018. – № 3. – С. 149–153.
 19. Kitson, A. Immersive Interactive Technologies for Positive Change: A Scoping Review and Design Considerations / A. Kitson, P. Mirjana, R. Bernhard // Frontiers in Psychology. – 2018. – #9. – Pp. 56–59.
 20. Словарь Merriam-Webster. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/immersive>. – Дата доступа: 27.06.2022
 21. AccuVein® Vein Vein Visualization: The Future of Healthcare is Here. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.accuvein.com/why-accuvein/ar/>. – Дата доступа: 27.06.2022.

IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

Korneeva N. Yu., Uvarina N.V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

The article is devoted to the specifics and perspective vectors of using immersive technologies in professional education. Immersiveness is understood by the author as a special teaching method based on immersion in an artificially simulated reality, including elements of relaxation, suggestion and gamification. Two types of immersive technologies have been identified – VR (virtual reality) and AR (augmented reality). An immersive approach in professional education is defined as a set of techniques and methods for organizing the interaction between the participants in the educational process in a virtual learning environment that provides interactive learning through sensory multivector impact on students. The advantages of using immersive tools in professional education are defined as follows: activities in an environment as close as possible to the real professional environment of the future specialist, strengthening the sensory capabilities of a student, increasing motivation for learning. The following promising sectors for the implementation of virtual and augmented reality are noted: technical specialties, specialties of a chemical and biological profile, the transport sector, the medical sphere, and the army. The following barriers to the introduction of immersive technologies have been identified: the need for special training of educators, the possibility of a discrepancy between the actual level of objective competence and the subjective assessment of the capabilities of students, and the increase in psychological, physical, and somatic risks.

Keywords: immersivity, immersive technologies, virtual reality, augmented reality, virtual workshop, virtual simulator, professional education.

References

1. Azevich, A.I. Models of using immersive learning technologies in the activities of an informatics teacher / A.I. Azevich // Bulletin of RUDN University. Series: Informatization of education. – 2021. – No. 2. – P. 152–161

2. Andryukhina, L.M. Telepresence technologies – a new creative platform for the development of education / L.M. Andryukhina // *Fundamental research*. – 2013. – No. 10–12. – S. 2754–2759.
3. Bakin, M.V. Immersive technologies in the development of social empathy and education / M.V. Bakin // *International Research Journal*. – 2020. – No. 10 (100) Part 2. – P. 16–19.
4. Vorobyov, DV Virtual reality as a category of social philosophy, or what is virtual reality? / D.V. Vorobyov, A.A. Sirotkina // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*. – 2008. – No. 4 (12). – S. 89–94.
5. Gromov, N.D. Existing technologies of immersive reality in the modern market / N.D. Gromov, D.A. Saprykin // *International journal of applied sciences and technologies "Integral"*. – 2021. – No. 4. – 11 s.
6. Dudyrev, F.F. Simulators and trainers in vocational education: pedagogical and technological aspects / F.F. Dudyrev, O.V. Maksimenkova // *Educational Issues*. – 2020. – No. 3. – S. 255–276.
7. Zhigalova, O.P. Training simulators in the system of vocational education: pedagogical aspect / O.P. Zhigalova // *ANI: Pedagogy and Psychology*. – 2021. – No. 1 (34). – S. 90–99.
8. Zinnatova, M.V. Virtual workshops: immersive technology of vocational education of the future / M.V. Zinnatova // *Vocational education and labor market*. – 2021. – No. 2. – P. 89–99.
9. Karelina, M. V., Vakulenko S.P., Egorov P.A., Meretskoy O.V. Methodological aspects of the use of simulators with immersive technology in training at the University of Transport // *Domestic and foreign pedagogy*. – 2021. – No. 6. – P. 64–80.
10. Kornilov, Yu.V. Immersive approach in education / Yu.V. Kornilov // *ANI: Pedagogy and Psychology*. – 2019. – No. 1 (26). – P. 174–178.
11. Kornilov, Yu.V. On the issue of terminology and classification of immersive technologies in education / Yu.V. Kornilov, A.A. Popov // *Problems of modern pedagogical education*. – 2020. – No. 68–2. – S. 171–174.
12. Kotov, G.S. Immersive approach in education: opportunities and problems of implementation / G.S. Kotov // *Problems of modern pedagogical education*. – 2021. – No. 73–1. – P. 179–181.
13. Plekhova, I.A. The need to prepare future teachers of geography for the use of immersive technologies in school education / I.A. Plekhova // *Pedagogical art*. – 2019. – No. 1. – S. 95–97.
14. Sergeev, S.F. Virtual simulators: problems of theory and design methodology / S.F. Sergeev // *Man-machine systems*. – 2010. – No. 2(8). – S. 15–20.
15. Sergeev, S.F. Educational and professional immersive environments / S.F. Sergeev. – M.: People's education, 2008. – 434 p.
16. Sosnilo, A.I. The use of immersive technologies in the educational process / A.I. Sosnilo, N.N. Rezvanov // *Economics and environmental management*. – 2021. – No. 4. – P. 83–91.
17. Khoroshikh, P.P. Immersive educational environments: psychophysiological aspect / P.P. Khoroshikh, A.A. Sergievich, T.A. Batalova // *Psychology and Psychotechnics*. – 2021. – No. 1. – P. 78–88.
18. Shvirenko, I.R. Medical simulators: application in clinical and pedagogical practice / I.R. Shvirenko, I.V. Zubenko, I.V. Tereshchenko, E.S. Povazhnaya, I.V. Peklun, N.D. Miroshnichenko // *Bulletin of physiotherapy and balneology*. – 2018. – № 3. – P. 149–153.
19. Kitson, A. Immersive Interactive Technologies for Positive Change: A Scoping Review and Design Considerations / A. Kitson, P. Mirjana, R. Bernhard // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – #9. – P.p. 56–59.
20. Merriam-Webster Dictionary. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/immersive>. – Access date: 06/27/2022
21. AccuVein® Vein Vein Visualization: The Future of Healthcare is Here. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.accuvein.com/why-accuvein/ar/>. – Access date: 06/27/2022.

Эффективность инструментов дистанционного образования: обобщение международного опыта

Фархутдинова Светлана Гусмановна,

кандидат культурологии, доцент кафедры «Музыкальное образование», Нижневартковский государственный университет
E-mail: sve10.71@mail.ru

Подболотова Светлана Дмитриевна,

ассистент кафедры «Музыкальное образование», Нижневартковский государственный университет
E-mail: savannari@yandex.ru

Дистанционное обучение в сфере высшего образования представляет одну из интерактивных методов обучения. Технология цифрового контента становится образовательным инструментом, который характеризует образовательную эффективность, а также признание новых требований в трансформировании траектории обучения. В цифровом обучении объединяется преподавание технических решений и обучение в формате, который соответствует сегодняшнему цифровому миру работы и обучения. Таким образом, применение информационных технологий в системе предметной подготовки педагога музыканта составляет одну из актуальных вопросов дистанционного образования, так как постепенно становится одним из основных методов гибридного обучения. Создание информационной среды, в музыкально-практической значимости, будет способствовать совершенствованию профессиональных компетенций у студентов, и позволит эффективно внедрять программные продукты и интернет ресурсы в образовательном процессе.

Ключевые слова: дистанционное образование, цифровое обучение, высшее образование, музыкальное образование, исполнительская деятельность, информационные технологии, цифровые платформы, электронные инструменты.

По программам дистанционного образования в западных странах сегодня обучается более миллиона студентов, именно поэтому за последние десятилетия число вузов значительно увеличилось. Процесс дистанционного обучения связан с историей видеоконференцсвязи (IVC), ее развитием и практическим использованием преимущественно в вузах [9].

Выход посредством интернет (конференцсвязи, онлайн-встречи, вебинары, видео-аудиофайлы, форумы и т.д.) являются продуктивными средствами в достижении электронной коммуникации и быстрой связи.

Модель экспериментального обучения Д.А. Колба (1984), для структурирования учебных мероприятий, обеспечивают основу в целях интеграции реальных приложений в онлайн-образовании. Экспериментальная теория определяет обучение как «процесс создания знаний через трансформацию опыта», в котором основное внимание уделяется процессу приспособления. В результате, эмпирическое электронное обучение превращается в педагогическое онлайн-обучение, которое обеспечивает доступ к образовательному опыту, предлагая возможности экспериментального обучения как деятельность, выходящую за рамки конкретного анализа в техническом обучении [4].

Дистанционное обучение в сфере высшего образования трех целевых стран (Канада, США, Франция) представляют одну из качественных методов обучения в системе (HEDL). DL является формальным инструментом и относится к набору мероприятий, организованных в системе образования. Он обусловлен требованиями и ограничениями педагогической трансформации траекторий обучения [6]. DL – образовательный инструмент, характеризующийся образовательной эффективностью, в гарантированном качестве и признании неформального обучения [3].

DL – это зонтичная, техническая и эволюционная концепция с богатым словарным запасом, охватывающая несколько условий одинаково разной подготовки. В цифровом обучении объединяется преподавание технических решений и обучение в электронном формате, которые соответствуют сегодняшнему цифровому рынку труда и образованию.

Интерактивный процесс обучения, включает преподавание и последующее обучение, характеризующее процесс передачи инструктивной информации между двумя сторонами (инструкторами и учащимися), который позволяет учащемуся приобрести необходимые знания. Он вклю-

чает в себя курсы, программы и другой образовательный опыт, предоставляемый традиционными средствами печатной или онлайн документации в рамках всего спектра предоставления дистанционной инструктивной информации. Даже через мультимедийные устройства акт общения иногда включает двусторонний обмен между учащимися и преподавателями или со сверстниками [6].

Канадские университеты DL централизованы в кластерах государственных учреждений в таких регистрационных платформах, как: Ontario Lern, eCampus Ontario, Contact North (Онтарио), eCampus Alberta, BCampus (Британская Колумбия) и Virtual University of Canada (UVC) – консорциум канадских университетов.

У большинства канадских высших учебных заведений (69%) DL важен для их будущего, независимо от сектора; более 60% учебных заведений с 30 000 и более студентов считают, что это способствует инновациям в сфере образования.

Американские университеты DL посредством сотрудничества с различными университетами-партнерами обеспечивают образовательную платформу МООС (массовые открытые онлайн-курсы и их классификация) с самыми престижными учебными заведениями. Более 70% МООС проводятся на Coursera, а 60% из тех, что доступны на Open EdX, созданы университетами, входящими в рейтинг 150 лучших.

С помощью системы GoToMeeting и высокой технологичности телефонной связи, в США предоставляется свободный доступ к ежегодным массовым открытым форумам и вебинарам [10]. Создаются новейшие инновационные технологии Citrix Multistream HD, которые позволяют создавать многопоточные соединения, в сеансах закрытого протокола серверных приложений (Independent Computing Architecture, ICA).

Французская межвузовская федерация дистанционного обучения (FIED) объединяет 35 из 85 университетов и ежегодно принимает 30 000 студентов для получения степени бакалавра и магистра практически во всех дисциплинарных областях. Согласно данным France Stratégie, французский DL многогранен. В последние годы французский HEDL особенно поддерживает централизацию, продвижение МООС и интернационализацию.

Компьютерная сетевая система Национального центра по образованию (Centre national d'enseignement à distance – CNED, Франция) обеспечивает дистанционное обучение более чем у 350 000 пользователей в 120 странах мира. Внедрение коммуникационных каналов обеспечивает подготовку 2500 курсов. При помощи **дистанционного образования (FAD), система CNED** направляет на доступ к знаниям и их эволюции в рамках дистанционного обучения (в широком смысле) и передачи знаний; осуществляет конструктивный диалог дистанционного обучения в формате видео-аудиофайлов, с определенным набором необхо-

димой информации лекционных и практических занятий [1].

Наиболее традиционным подходом к музыкально-исполнительской деятельности является индивидуальный урок: выстраивание структуры обучения, наблюдение и корректирование результатов студентов. В рамках дистанционного образования, исполнительская деятельность требует более конкретных инструкций в отношении преподавания, поскольку музыкальное содержание содержит интеллектуальные и практические навыки.

Творческое проектирование, моделирование музыкального продукта осуществляются с помощью использования образовательной программы «Multimedia Storytelling», разработанная Университетом прикладных наук Утрехта (HU) и Учебным центром Нидерландского радио в г. Хилверсум (RNTC). Новый инструментарий стимулирует творческую активность студентов, адаптирует к процессам информатизации в образовательном пространстве. В данном исследовании авторами статьи подведены результаты сформированности информационно-коммуникационной компетентности в освоения музыкально-компьютерных технологий дистанционного формата. Результаты проведенного исследования показали, что в рамках отдельных дисциплин подготовки возможно использование цифровых образовательных ресурсов в творческой деятельности, с условием минимального применения приемов и методов сетевого контента в области исполнительской деятельности [2].

Дистанционное образование реализуется в музыкально-образовательной программе бакалавриата в Открытом Бразильском университете (2011–2016). Учебный процесс исполнительской деятельности организуется очно или дистанционно с помощью инструментов видеоконференцсвязи, таких как Skype, Google Hangout. Основываясь на изученную теорию, студенты готовят онлайн-семинары для последующего обсуждения. В режиме реального времени преподаватели или руководитель модуля подсказывают студентам, как можно улучшить свою успеваемость, и как преодолевать их неуверенность.

Помимо перечисленных инструментов, используемых при наблюдении за музыкальной деятельностью, студенты получают еженедельные задания, подготовленные на платформе Moodle. В виртуальном классе каждый получает доступ к текстам, видеолекциям и общей информации дисциплины.

В целях обмена мнениями, связанных с текстовым материалом, аудиозаписями, видеозаписями или музыкально-исполнительской деятельностью, на Moodle реализуется участие в онлайн-дискуссионных форумах. Участники форума, распределенные по группам, участвуют в обсуждениях, просматривают и комментируют посты остальных студентов, пользуются глоссарием.

Для общего оценивания, учащиеся создают собственное портфолио, куда отправляют

музыкально-практическую часть в формате видеозаписи вместе с письменными заданиями через платформу Moodle; записывают аудиофайлы, которые загружаются в SoundCloud – бесплатную платформу, позволяющую обмениваться аудиозаписями, комментировать и анализировать музыкальные фрагменты в определенные моменты. Основное внимание уделяется исключительно представленным продуктам, игнорируя процессы их создания.

В рамках дистанционного обучения, внутри и за пределами Moodle, используются и другие дополнительные электронные инструменты, как: сайты микроблогов, Twitter, Lino It, веб-инструменты для заметок, предназначенные для открытия коммуникационных каналов [8].

Подводя итоги исследования, авторы статьи утверждают, что электронное образование в онлайн-модуле, возможно применять студентам-музыкантам в качестве неформального метода обучения. В условиях дистанционного процесса обучения, учащиеся могли:

- создавать музыку в группах, воспроизводить их на слух и создавать собственные интерпретации;
- прослушивать и комментировать подготовленные аудио- и видеоматериалы исполнительской деятельности, разбитых на различные музыкальные фрагменты;
- в доступной онлайн-форме пользоваться дополнительным музыкально-теоретическим материалом.

Дистанционное образование основывается на сфере общего преподавания с применением различных медиа-ресурсов. В целях организации онлайн-курсов учитываются технические аспекты компьютерной грамотности и исполнительского мастерства. Создаются электронные модули, включающие в себя: базовое управление информацией, музыкальные задания для студентов, онлайн-курсы, онлайн-митапы и другие виды учебной работы.

Профессиональные веб-платформы играют важную роль в музыкальном онлайн-образовании. Массовый открытый онлайн-курс (МООС) функционирует как наиболее изученная методика онлайн-обучения, обладающая хорошо структурированными образовательными ресурсами [7].

В дополнении к МООС организуются видеотрансляции и функции воспроизведения средств связи, которые помогают учащимся вернуться назад, если имеется необходимость просмотреть занятие сначала.

В целях лучшего проведения занятий на платформах, используются дополнительные отраслевые технологии:

- виртуальное пианино, предоставляющее новичкам базовую схему клавиатуры инструмента, и диапазон в одну или более октав с подвижной прокруткой снизу для сдвига регистра;
- электронный тюнер;
- электронный метроном;

– музыкальные онлайн-библиотеки, такие как, Rilm и Naxos, предоставляющие множество цифровых музыкальных источников.

Помимо технологических образовательных приложений и платформ, применяются программы социальных сетей, где создаются виртуальные сообщества в целях обсуждения учебного материала [5].

Подводя итог, можно сказать, что исследование прикладного значения в музыкальном дистанционном образовании находится на начальном этапе развития. Неформальные методы обучения музыке оппонируют “традиционности” ролей педагога и студента, но, онлайн-образование может способствовать повышению эффективности изучения музыкального материала в учебно-теоретической и исполнительской деятельности: развитие полной самостоятельности, умение ставить перед собой собственные музыкальные цели, способность совместно обучаться с другими студентами и персонально с преподавателем.

Технологические преобразования усиливают расширение возможностей в обучении, создавая новые отношения к знаниям, порождая подлинные потребности и формы обучения и требуя новых способов достижения этого обучения.

Литература

1. Высший совет по образованию. Дистанционное обучение в университетах Квебека: потенциал для оптимизации. Квебек. Консалтинг. 2015. С. 162.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагогов-музыкантов // ENJ «Mediamusica». 2014. № 3. [Электронный ресурс]. URL: http://mediamusica-journal.com/Issues/3_4.html
3. Европейская комиссия / EACEA / Eurydice. Структурные показатели для мониторинга систем образования и профессиональной подготовки в Европе – 2018. Отчет Эвридики. Люксембург: Издательское бюро Европейского союза. 2018. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/330441094_Structural_Indicators_for_Monitoring_Education_and_Training_Systems_in_Europe_-_2018
4. Коррейя Ана-Паула, Лю Чэньси, Сюй Фань. Оценка систем видеоконференцсвязи на качество образовательного опыта Оценка систем видеоконференцсвязи на качество образовательного опыта // Дистанционное образование. Том 41. 2020. Стр. 429–452. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/344405066_Evaluating_videoconferencing_systems_for_the_quality_of_the_educational_experience
5. Ли Куо-Ин. Педагогические стратегии онлайн-обучения музыке на уроках инструментального искусства в высших учебных заведениях

ях. 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/351876536_The_Pedagogical_Strategies_for_Online_Music_Learning_of_Instrumental_Lessons_in_Higher_Education

6. Мартель А. Образование и технологии в Северной Америке: Карьера на расстоянии и в непосредственной близости от языка. Этюды лингвистической аппликации. 1999. С. 13.
7. Мейна Чжу, Анниса Сари, Мими Миен Ли. Систематический обзор методов исследования и тем эмпирической литературы по MOOC (2014–2016). Internet High Education. 2018 № 37. С. 31–39. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/322544342_A_systematic_review_of_research_methods_and_topics_of_the_empirical_MOOC_literature_2014-2016
8. Нарита Ф.М. Неформальные методы обучения в дистанционном образовании учителей музыки: Технология (Де)гуманизирующего взаимодействия. Действие, критика и теория для музыкального образования. 2018. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/327855749_Informal_Learning_Practices_in_Distance_Music_Teacher_Education_Technology_Dehumanizing_Interactions
9. Ричардсон Дж.К., Фокс У.С., Леман Дж.Д. Успешные сценарии видеоконференц-связи для программ обучения учителей // Технологические тенденции. 2012. Том 56(5). Стр. 17–24.
10. Руководство пользователя GoToMeeting. Организация. Проведение. Презентация и Посещение веб-встреч Версии 6.0. [Электронный ресурс]. URL: https://www.cu.edu/sites/default/files/GoToMeeting_User_Guide.pdf

EFFICIENCY OF DISTANCE EDUCATION TOOLS: GENERALIZATION OF INTERNATIONAL EXPERIENCE

Farkhutdinova S.G., Podbolotova S.D.
Nizhnevartovsk State University

Distance learning in the field of higher education is one of the interactive teaching methods. Digital content technology is becoming an educational tool that characterizes educational effectiveness, as well as recognition of new requirements in transforming the learning trajectory. Digital learning combines the teaching of technical solutions and training in a format that corresponds to today's digital world of work and learning. Thus, the use of information technologies in the system of subject training of a musician teacher is one of the topical issues of distance education, as it is gradually becoming one of the main methods of hybrid learning. The creation of an in-

formation environment of musical and practical significance will contribute to the improvement of professional competencies among students, and will allow the effective implementation of software products and Internet resources in the educational process.

Keywords: distance education, digital learning, higher education, music education, performing arts, information technology, digital platforms, electronic instruments.

References

1. Conseil supérieur de l'éducation. La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser. Québec. Le Conseil. 2015. 162 p.
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Computer music in the system of teacher-musician training // ENJ "Mediamusica". 2014. No. 3. [Electronic resource]. URL: http://mediamusica-journal.com/Issues/3_4.html
3. European Commission / EACEA / Eurydice. Structural indicators for monitoring education and vocational training systems in Europe – 2018. Eurydice's report. Luxembourg: Publishing Office of the European Union. 2018. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/330441094_Structural_Indicators_for_Monitoring_Education_and_Training_Systems_in_Europe_-_2018
4. Correia Ana-Paula, Liu Chenxi, Xu Fan. Evaluation of videoconferencing systems for the quality of educational experience Evaluation of videoconferencing systems for the quality of educational experience // Distance education. Volume 41. 2020. pp. 429–452. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/344405066_Evaluating_videoconferencing_systems_for_the_quality_of_the_educational_experience_Evaluating_videoconferencing_systems_for_the_quality_of_the_educational_experience
5. Lee Kuo-In. Pedagogical strategies of online music teaching at instrumental art lessons in higher educational institutions. 2021. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/351876536_The_Pedagogical_Strategies_for_Online_Music_Learning_of_Instrumental_Lessons_in_Higher_Education
6. Martel A. Education and technology in North America: A career at a distance and in close proximity to the language. Etudes of linguistic application. 1999. p. 13.
7. Meina Zhu, Annisa Sari, Mimi Mien Lee. A systematic review of research methods and empirical literature topics on MOOC (2014–2016). Internet High Education. 2018 No. 37. pp. 31–39. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/322544342_A_systematic_review_of_research_methods_and_topics_of_the_empirical_MOOC_literature_2014-2016
8. Narita F.M. Informal teaching methods in distance education of music teachers: Technology of (De)humanizing interaction. Action, criticism and theory for music education. 2018. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/327855749_Informal_Learning_Practices_in_Distance_Music_Teacher_Education_Technology_Dehumanizing_Interactions
9. Richardson J.K., Fox W.S., Lehman J.D. Successful videoconferencing scenarios for teacher training programs // Technological trends. 2012. Volume 56(5). pp. 17–24.
10. GoToMeeting User's Guide. Organization, Holding, Presentation and Attendance of web meetings Version 6.0. [Electronic resource]. URL: https://www.cu.edu/sites/default/files/GoToMeeting_User_Guide.pdf

Исследование проблем целевой подготовки студентов инженерных специальностей

Пономарева Диана Игоревна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (Национального исследовательского университета)
E-mail: di37tap1@mail.ru

Стульник Татьяна Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (Национального исследовательского университета)
E-mail: di37tap1@mail.ru

В статье представлены результаты исследования проблемы низкой эффективности организации взаимодействия предприятия с целевыми студентами Московского авиационного института (МАИ). Проведен анализ общих характеристик целевых студентов, процесс целевой подготовки специалистов с высшим образованием. Был проанализирован процесс отбора претендентов для заключения контракта на целевое обучение. В ходе анкетирования целевых студентов, интервью со специалистами организации и метода анализа документов было выявлено, что средние баллы целевых студентов при поступлении в университет в среднем ниже средних баллов абитуриентов, поступающих по общему конкурсу. Отсутствие кадровых методов отбора претендентов для заключения контракта на целевое обучение и подготовку компетентных инженерных специалистов снижает педагогическую эффективность образовательного процесса. К существенным недостаткам целевого обучения относятся: отсутствие системы материального стимулирования, недостаточная вовлеченность в исследовательскую и проектную деятельность по профилю предприятия, отсутствие дополнительных образовательных программ, а также низкая степень участия целевой аудитории в корпоративных мероприятиях типового предприятия в рамках работы Молодежного совета. Обоснована необходимость в организации непрерывного профессионального образования инженерно-технического персонала, занятого на производстве, что напрямую связано с процессами целевой подготовки специалистов.

Ключевые слова: целевые студенты; подготовка инженеров; высшее образование, типовое предприятие; трудоустройство.

Введение

Проблема обеспечения национальной безопасности страны в её комплексном, многоаспектном преломлении становится на современном этапе одной из самых актуальных. Она затрагивает интересы как государства и областей жизнедеятельности общества, так и конкретного региона, мегаполиса, компании и каждой отдельной личности. Ведущее место в обеспечении национальной безопасности, решении оборонных и социально-экономических задач страны занимает оборонно-промышленный комплекс (ОПК) России. Учитывая нынешнюю возрастную структуру персонала (отсутствие работников среднего возраста) в большинстве стратегических отраслей российской экономики, предприятия оборонно-промышленного комплекса нуждаются в притоке молодых специалистов – выпускников основных образовательных программ высшего образования инженерно-технической направленности в целях снижения риска заключения контракта с незаинтересованными и малоэффективными кандидатами [1]. Предприятия ОПК долгое время не получали системных, пролонгированных во временной перспективе заказов для нужд силовых ведомств, что привело к ряду проблем:

- сокращению количественного и качественного состава персонала;
- отставанию уровня заработной платы на предприятиях ОПК от зарплаты в промышленности на 15–20%;
- старению персонала (средний возраст работников в промышленности составляет приблизительно 50 лет, работников – 53 года);
- оттоку молодых кадров;
- сложностями с развитием компетенций при реализации инновационных и инвестиционных проектов.

Одним из важнейших критериев оценки эффективности вуза является процент выпускников, работающих по специальности. Данный критерий имеет высокое значение для вузов, реализующих в значительных объемах целевую подготовку студентов [3]. Государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования имеют право осуществлять целевой прием абитуриентов по двум линиям. Во-первых, в соответствии с договорами, заключенными с органами государственной власти и органами местного самоуправления (далее – администрациями) в целях содействия им в подготовке специалистов соответствующего профиля. Во-вторых, в рамках го-

сударственного плана подготовки научных работников и специалистов для организаций оборонно-промышленного комплекса.

Российские и зарубежные исследователи отмечают высокую значимость раннего планирования карьеры с целью развития профессионального самоопределения на этапе поступления в высшее учебное заведение [4; 5; 12]. В настоящее время на федеральном уровне управления осуществляется ежегодный мониторинг деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования. Пороговое значение среднего балла Единого государственного экзамена (ЕГЭ), определяющее «успешность» российского вуза, составляет 60 баллов – средний балл ЕГЭ студентов, принятых по результатам ЕГЭ на обучение по очной форме по программам подготовки бакалавров и специалистов за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации или с оплатой стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами (средневзвешенное значение). Таким образом, влияя на качество абитуриентов, зачисленных в рамках государственного плана подготовки специалистов для отрасли, вуз не имеет возможности. Однако этот показатель оказывает прямое влияние на показатели эффективности образовательного учреждения [7].

Исследователи отмечают, что система отбора абитуриентов для целевого направления в высшие учебные заведения требует серьезного реформирования [2]. Мониторинг набора абитуриентов в Московский авиационный институт (МАИ) в течение 5 лет позволяет выделить основные преимущества и недостатки поступления в аэрокосмический вуз по целевому направлению для абитуриентов.

Основные преимущества:

- зачисления в вуз проводятся на бюджетные места и по отдельному конкурсу;
- целевики одновременно поступают в вуз и заключают договор с предприятием, что гарантирует их дальнейшее трудоустройство;
- возможность совмещения обучения в университете и работы по специальности;
- студенты проходят производственную практику на своем предприятии и со временем начинают совмещать занятия с работой;
- учащимся в большинстве случаев выплачивается дополнительная стипендия от организации;
- дипломные и курсовые проекты выполняются по тематике предприятия-заказчика;
- выпускники целевого приема получают достойную зарплату;
- в перспективе – получение отсрочки от призыва в Вооруженные Силы после окончания вуза на период работы;
- предусматривается возможность целевой подготовки по очно-заочной, вечерней и заочной формам обучения, что позволяет совмещать учебу и работу.

Основные недостатки поступления по целевому направлению:

- обязанность трудоустройства на предприятие, выдавшее целевое направление, по окончании обучения в вузе;
- для региональных абитуриентов необходимость возвращения в регионы без возможности построения карьеры в крупных городах.

Исследование работы со студентами-целевиками в период их обучения в МАИ

По условиям контракта о целевой подготовке МАИ и организации вуз обязуется и организует студентам все виды практик в соответствии с учебным планом по специальности и планом стажировки: учебная; производственная; преддипломная. Данный контракт касается большинства факультетов, в том числе и студентов института «Радиоэлектроники, инфокоммуникации и информационной безопасности».

Виды взаимодействия предприятия и студентов-целевиков в зависимости от курса обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Виды взаимодействия типового предприятия и студентов-целевиков МАИ в зависимости от курса обучения.

Виды взаимодействия типового предприятия и студентов-целевиков МАИ	
1 курс	<ul style="list-style-type: none"> • вводные лекции; • экскурсии по предприятию и опытному производству.
2 курс	<ul style="list-style-type: none"> • профильные лекции; • распределение студентов по отделам; • учебная практика.
3 курс	<ul style="list-style-type: none"> • профильные лекции; • учебная практика; • возможность работы на предприятии на условиях неполного рабочего дня.
4 курс	<ul style="list-style-type: none"> • профильные лекции; • производственная практика; • возможность работы на предприятии на условиях неполного рабочего дня.
5 курс	<ul style="list-style-type: none"> • возможность работы на предприятии на условиях неполного рабочего дня; • производственная практика; • преддипломная практика.

Кроме этого, предприятие обеспечивает студентов всей необходимой документацией и информацией необходимой для выполнения курсовых работ и проектов, в том числе дипломного. Начиная с 3-го курса предприятие предоставляет целевикам рабочие места на условиях неполной занятости по срочному договору. Стоит отметить, что до 2011 года в соответствии с определенным Положением предприятия студентам высших профессиональных учебных заведений, обучающихся по направлению целевой подготовки и успевающим по всем предметам на «хорошо» и «отлично» выплачивалась надбавка к государственной стипендии; в 2011 году Положение о надбавке

было отменено. В настоящее время на предприятии не существует единой базы данных учета студентов-целевиков, что затрудняет процесс коммуникации организации со своими потенциальными сотрудниками и значительно увеличивает время, требуемое для подготовки сводной отчетности по процессам целевой подготовки специалистов на предприятии.

Исследование проводилось с применением следующих методов: анкетного опроса студентов-целевиков с целью исследования их общей заинтересованности в дальнейшей работе на предприятии и определения их уровня успеваемости в вузе, оценки их мнения об основных недостатках процесса целевой подготовки; интервью со специалистами организации с целью выявления основных этапов отбора абитуриентов для заключения договора о целевом обучении; анализа основных локальных правовых актов, регламентирующих процесс целевой подготовки на предприятии; для выявления основных видов взаимодействия организации со своими целевиками и организации учета целевиков на предприятии; для изучения методов работы профильных подразделений со студентами-целевиками; социально-педагогического анализа общих характеристик студентов-целевиков, а также процесса целевой подготовки специалистов в организации; экспертного опроса студентов-целевиков, обучающихся в МАИ, с целью изучения их мнения по организации процесса целевой подготовки.

По данным с 2016 по 2021 год просматривается положительная тенденция в увеличении числа абитуриентов, поступающих в МАИ по целевому направлению от предприятия. На данный момент в МАИ по целевому направлению обучается 87 человек. Однако несмотря на это, квотные места предприятия в среднем заполняются лишь на 40%. Что касается уровня профессиональной подготовки, основную часть целевиков составляют студенты, обучающиеся на специалитете: их 59%. В результате исследования было выявлено, что уровень подготовки абитуриентов, поступающих по целевому направлению ниже, уровня подготовки абитуриентов, поступающих в высшее учебное заведение (вуз) по общему конкурсу.

Одним из признаков сложившейся на предприятии проблемной ситуации является отсутствие четко выстроенной системы взаимодействия со своими студентами-целевиками, обучающимися в МАИ. Необходимо отметить, что как таковой отбор абитуриентов для получения целевых направлений на предприятии отсутствует. В связи с тем, что квотные места реализуются не полностью, то есть ежегодно складывается ситуация недобора «целевиков», на предприятии практически не определены критерии отбора лиц на целевые места и не организована работа по данному этапу. Это связано с серьезным недобором студентов-целевиков и оказывает влияние на общий уровень подготовки специалистов, приходящих работать на предприятие. Целевое направ-

ление дает возможность гарантированного поступления в вуз на бюджетной основе, при необходимости с предоставлением общежития. В связи с этим оно пользуется наибольшей популярностью среди плохо успевающих абитуриентов. Оно дает им уверенность в гарантированном поступлении независимо от результатов ЕГЭ.

Кроме того, существуют определенные проблемы с заинтересованностью студентов-целевиков в работе на предприятии. Практически 70% абитуриентов при получении целевого направления имели своей целью поступить в престижный аэрокосмический вуз – МАИ, и только лишь оставшаяся часть (25% опрошенных) выбирали будущего работодателя.

Большинство опрошенных изначально воспринимали предприятие как средство поступления в вуз, в связи с чем мы можем сделать вывод о низкой заинтересованности студентов-целевиков в работе на предприятии. Этот вывод подтверждает тот факт, что порядка 10% студентов-целевиков однозначно не собираются продолжать работу на предприятии по окончании обучения и ещё 27% опрошенных планируют сменить место работы вскоре после получения диплома. В ходе исследования было выявлено, что основной формой взаимодействия между предприятием и целевиками является практика. Предприятие организует для студентов-целевиков ознакомительные экскурсии и проводит все виды практик: учебную, производственную и преддипломную. Фактически, если не учитывать трудоустройство, на этом список мероприятий, которые предприятие организует для студентов-целевиков, заканчивается. По результатам европейских исследований, что касается приверженности к учебе, то между работающими и неработающими студентами нет существенной разницы, но, независимо от страны, студенты, которые регулярно работают, имеют гораздо более тесные связи с преподавателями [8; 14]. Также следует заметить, что наряду с развитием профессиональных навыков большую роль играют социально ориентированные компетенции, востребованные в современных производственных условиях [6; 16].

Педагогическая работа со студентами, обучающимися по целевому направлению, отличается от подготовки обычных студентов. Работа с ними начинается с участия в Днях открытых дверей в МАИ, привлечении и информировании абитуриентов. В дальнейшем, в начале обучения проводятся ознакомительные экскурсии по предприятию и вводные лекции.

На протяжении основного обучения в рамках бакалавриата, специалитета и магистратуры работа со студентами заключается в предоставлении возможности прохождения практик и стажировок студентов всех курсов и специальностей. Практики целевики проходят на своем предприятии, как и стажировки. Организация предоставляет возможность трудоустройства студентам в соответствующие подготовке отделы предприятия

начиная с 3-го курса на условиях неполного рабочего дня по срочному трудовому договору.

Кроме того, в ходе исследования было выявлено, что на предприятии отсутствует база данных учета студентов-целевиков. В случае необходимости, это существенно затрудняет процесс установления контакта взаимодействия организации со своими целевиками. Процесс поиска информации о том или ином студенте-целевике, его направлении подготовки и курсе обучения существенно растянут во времени, так как хранится только лишь на бумажных носителях в архивных папках.

Однако в процессе трудоустройства и прохождения практики существует ещё одна проблема: целевики распределяются по отделам предприятия не в соответствии со своими направлениями подготовки. Например, не по специальности «радиоэлектроника» или «информационная безопасность». Данные анкетного опроса показывают, что большинство респондентов (57%) работают на предприятии не по своей специальности. Четверть опрошенных работает в рамках своей области знаний и всего 18% респондентов по специальности, которую они изучают в вузе. Можно предположить, что данная тенденция отражает степень заинтересованности преподавателей в применении инновационных методов обучения, ориентированных на максимальную приближенность теоретического курса лекций к формированию и развитию профессиональных компетенций обучающихся [13; 15]. Зарубежные исследователи подтверждают необходимость того, что высшие учебные заведения должны предлагать студентам больше возможностей трудоустройства, связанных с учебой, в то время как работодатели также должны придавать большее значение профессиональному опыту, приобретенному наряду с обучением в вузах [10; 11].

Специалисты, работающие на предприятии, не принимают во внимание тот факт, что отсутствие распределения целевиков по профильным отделам существенно снижает интерес студентов в прохождении практики и дальнейшем трудоустройстве на предприятии. Помимо трудоустройства формы взаимодействия предприятия со студентами недостаточно разнообразны. По данным анкетного опроса студентов-целевиков основной процесс взаимодействия целевиков с предприятием заключается в прохождении практики: 59 опрошенных проходят практику на предприятии, ещё 19 человек ходили на ознакомительные лекции и всего 4 принимают участие в неформальной жизни предприятия. Работа с целевиками в рамках обучения в МАИ возможна при тесном сотрудничестве с организацией, обеспечивает участие студентов в работе и жизни предприятия. Работа может разворачиваться как в плане организации дополнительных занятий и научной работы, так и в плане вовлечения в общественную жизнь предприятия.

Сами студенты-целевики отмечают, что наличие дополнительных образовательных программ

(79% опрошенных), вовлечение целевиков в научную (73%) и неформальную (34%) жизнь предприятия, а также материальное стимулирование успевающих студентов (91%) могут существенно повысить привлекательность предприятия в качестве работодателя.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно выделить следующие недостатки процесса целевой подготовки студентов:

- труднодоступность и ограниченность информации о целевом приеме на официальном сайте организации;
- отсутствие информации о целевом наборе предприятия на сайте приемной комиссии МАИ;
- отсутствие формализованных критериев отбора абитуриентов на квотные места целевого приема;
- несоответствие существующей на предприятии типовой формы «Контракта, заключаемого между абитуриентом и предприятием в рамках целевой подготовки» Постановлению Правительства РФ;
- отсутствие на предприятии базы данных для учета своих студентов-целевиков;
- отсутствие системы материального стимулирования студентов-целевиков, хорошо успевающих в процессе обучения;
- отсутствие работы, связанной с вовлечением студентов-целевиков в научно-исследовательскую и проектную деятельность по профилю предприятия;
- недостаточное вовлечение студентов-целевиков в неформальную жизнь предприятия.

Для решения сложившихся проблем разработан комплекс мероприятий, направленных на совершенствование организации процесса целевой подготовки в данном предприятии:

- обновление интернет-сайтов организации и МАИ;
- разработка и внедрение системы отбора абитуриентов при целевом наборе;
- разработка и внедрение типового договора о целевой подготовке специалиста с высшим образованием в соответствии с Постановлением Правительства РФ;
- внедрение и ведение системы учета целевиков на предприятии;
- внедрение системы материального стимулирования студентов-целевиков;
- проведение среди студентов-целевиков научно-исследовательских конкурсов и дополнительных образовательных программ по профилю предприятия;
- создание и ведение «ВКонтакте» общей группы для студентов-целевиков.

Предложенные мероприятия рекомендуются для всех институтов МАИ, являются экономически эффективными, имеют социальную значимость и не противоречат законодательству РФ. С целью уменьшения периода адаптации целевиков, желающих работать на предприятие, а также с це-

лью более раннего и глубокого погружения студентов в профессию, необходимо привлекать целевиков к научно-исследовательской и проектной деятельности по профилю предприятия ещё во время их обучения в вузе [9].

Необходимо отметить, что в системе высшего технического образования в процессе освоения знаний эффективным является *проблемное обучение* – педагогическая технология, позволяющая студентам всех уровней подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура) развивать и проявлять свой социальный и эмоциональный интеллект, а также аналитические и креативные способности (Таблица 2).

Таблица 2. Этапы проблемного обучения в вузе

Действия преподавателя	Действия студента
1. Создает проблемную ситуацию (например, на основе кейса)	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении
2. Стимулирует размышления над проблемой и ее формулировкой	2. Формулирует проблему и размышляет над ней
3. Организует поиск гипотезы предположительного объяснения обнаруженных противоречий	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие явления
4. Организует проверку гипотезы	4. Проверяет гипотезы в решении задач, эксперименте
5. Организует обобщение результатов	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания на практике

Проблемные кейсовые задания должны быть адаптированы под образовательную специфику Московского авиационного института.

Описание мероприятия «Проведение конкурса научно-исследовательских проектов среди студентов-целевиков» и этапов его реализации представлены в таблице 3.

Таблица 3. Мероприятие, направленное на вовлечение студентов-целевиков в научную жизнь авиационного предприятия

Этапы проведения мероприятия	Ответственные за реализацию этапа
1. Постановка задачи. Совет Молодежи предприятия разрабатывает задание на проект. Задание тесно связано с основным профилем деятельности предприятия, может заключаться в оптимизации какого-либо процесса, совершенствованию конструкций или решению каких-либо проблем, существующих на предприятии. Определяются сроки и форма сдачи проекта.	Председатель Совета Молодёжи. По своему усмотрению Председатель может сформировать инициативную группу, которой будет поручено подготовить задание на проект.

Этапы проведения мероприятия	Ответственные за реализацию этапа
2. Формирование команд. Директивным образом из студентов-целевиков 2–6 курсов формируется несколько групп, бригад по 5–7 человек. Группы формируются таким образом, чтобы в них входили специалисты разных направлений подготовки. В итоге каждая группа являет собой подобие небольшого КБ. Назначаются Кураторы групп из состава членов Совета Молодежи и руководители групп из состава целевиков.	Члены совета Молодёжи совместно со специалистами отдела персонала формируют команды. Председатель Совета Молодёжи назначает кураторов групп.

Заключение

По результатам проведенного исследования было выявлено, что студенты-целевики во время их обучения недостаточно вовлекаются в научно-исследовательскую жизнь предприятия, что сами абитуриенты отмечают как недостаток системы взаимодействия предприятия со своими целевиками. В рамках данного мероприятия предлагается внедрить в процесс взаимодействия организации со своими целевиками несколько новых элементов, в частности, проведение конкурса научно-исследовательских проектов среди студентов-целевиков, а также организация для студентов-целевиков дополнительных образовательных программ по направлениям подготовки.

Планомерное и систематическое взаимодействие предприятия со своими студентами-целевиками в рамках целевой подготовки является одной из важнейших составляющих кадровой работы на предприятии, так как в условиях сложившейся возрастной структуры персонала предприятия нуждается в притоке молодых специалистов с высшим профильным образованием.

Внедрение формализованного процесса отбора абитуриентов для заключения договора о целевом обучении позволит повысить общий уровень подготовки специалистов, приходящих работать на предприятие, а также даст возможность заключать договоры с наиболее заинтересованными в работе на предприятии абитуриентами. Распространение информации о целевой подготовке в организации в различных интернет-источниках позволит увеличить приток абитуриентов, приходящих на предприятие для заключения договора о целевом обучении. С целью уменьшения периода адаптации целевиков, приходящих работать на предприятие, а также интегрированного глубокого «погружения» обучающихся в профессию, необходимо мотивировать, активно привлекать таких студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности по профилю предприятия на всех этапах вузовской подготовки.

Литература

1. Андрух О.Н., Сидорова А.С., Чадунели М.К. Повышение конкурентоспособности вуза на основе организации целевой подготовки работников для оборонно-промышленного комплекса страны // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. № 1. С. 145–150.
2. Аникин В. М., Пойзнер Б.Н., Соснин Э.А.. Целевое обучение как целенаправленная система деятельности // Высшее образование в России. 2019. № 3. С. 35–49.
3. Вишнякова Е.А, Исаев Ю.Н., Маслова Т.Д., Холуянов К.К. Анализ организации и управления целевым приемом (на примере СПбГЭТУ) // Проблемы науки и образования. 2012. № 13. С. 410–413.
4. Коган Е.А., Пономарева Д.И. Опыт организации научно-исследовательских кружков в школах как направление профориентационной работы кафедры вуза // Высшее образование в России. 2020. т. 29. № 10. С. 135–143.
5. Кочнева Л.В., Пономарева Д.И. Исследование карьерных предпочтений как условие развития профессионального самосознания студентов технических и гуманитарных факультетов вузов // Инициативы XXI века. 2018. № 3–4. С. 74–76.
6. Малова М.М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (44). С. 150–165.
7. R.S. Nagovitsyn, A. Yu. Osipov, M.D. Kudryavtsev, and V.S. Bliznevskaia. A High Score for the Unified State Examination for an Applicant – A «Quality» Graduate for the Educational System in the Future? // European Journal of Contemporary Education. 2020. 9(1). pp.89–101. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.89
8. R. Arifin, M. Binti. Influence of social environment on student's behaviour // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2018. vol. 8 (7). pp. 930–939.
9. Career Counselling Constructivist approaches. M. McMahon, Eds. Oxford: Routledge, 2016. 300 p.
10. H. Fényes. Paid Work alongside Higher Education Studies as an Investment in Human Capital // Center for Educational Policy Studies Journal. 2020. vol.11(2). P. 231–250. DOI:10.26529/cepsj.691
11. Z. Kocsis, G. Pusztai. Learning or Earning: Impact of Student Employment on Student Careers in the Eastern Region of the European Higher Education Area // The New Educational Review. 2021. Vol.65. P. 149–161. DOI: 10.15804/tner.2021.65.3.12
12. A. Kumar. Personal, Academic and Career Development in Higher Education. Oxford: Routledge, 2008. 328 p.
13. F. J. Pozuelos-Estrada, F.J. García-Prieto, and S. Conde-Vélez. Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study // European Journal of Contemporary Education. 2020. vol.9(2). P. 394–416. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.394
14. L.A. Savchenko, K.Y. Savchenko, A.A. Marchenko, and R.A. Pynik. Innovative technologies of pedagogical diagnostics as a means of improving the quality of future specialists' education // Revista Espacios. 2018. vol.39(49). P. 20.
15. T.L.A. Vu. Approach training programmes against challenges of industrial revolution 4.0 for engineering and technology development // International Journal of Engineering Research and Technology. 2018. vol.11(7). P. 1129–1148.
16. R. Zdero. Practical Career Advice for Engineers. Personal Letters from an Experienced Engineer to Students and New Engineers. US: Boca Raton: CRC Press, 2021, 198 p.

STUDYING THE PROBLEMS OF TARGETED TRAINING OF ENGINEERING STUDENTS

Ponomareva D.I., Stulnik T.D.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article presents the results of a study of the problem of low efficiency of the organization of interaction of the enterprise with target students of the Moscow Aviation Institute (MAI). The analysis of the general characteristics of target students, the process of targeted training of specialists with higher education is carried out. The process of selecting applicants for a contract for targeted training was analyzed. During the survey of target students, interviews with specialists of the organization and the method of analyzing documents, it was revealed that the average scores of target students upon admission to the university are on average lower than the average scores of applicants entering the general competition. The lack of personnel methods for selecting applicants for a contract for targeted training and training of competent engineering specialists reduces the pedagogical effectiveness of the educational process. The significant disadvantages of targeted training include: the lack of a system of financial incentives, insufficient involvement in research and project activities in the profile of the enterprise, the lack of additional educational programs, as well as a low degree of participation of the target audience in corporate events of a typical enterprise within the framework of the Youth Council. The need for the organization of continuous professional education of engineering and technical personnel employed in production is justified, which is directly related to the processes of targeted training of specialists.

Keywords: target students; training of engineers; university education, typical enterprise; employment.

References

1. O.N.Andruk, A.S. Sidorova, and M.K. Chaduneli. Improving the competitiveness of the university based on the organization of targeted training of workers for the country's military-industrial complex // Izvestiya MSTU «MAMI». 2013. No. 1. P. 145–150. (In Russ., abstract in Eng.)
2. V. M. Anikin, B.N. Poizner, and E.A. Sosnin. Targeted training as a purposeful system of activity // Higher education in Russia. 2019. No. 3. P. 35–49. (In Russ., abstract in Eng.)
3. E.A.Vishnyakova, Yu.N. Isaev, T.D. Maslova, and K.K. Kholuyanov. Analysis of the organization and management of target reception (on the example of SPBSETU) // Problems of science and education. 2012. No.4(44). P. 410–413. (In Russ., abstract in Eng.)
4. E.A.Kogan, D.I. Ponomareva. The experience of organizing research circles in schools as a direction of career guidance work

- of the university department // Higher education in Russia. 2020. vol. 29. No. 10. P. 135–143. (In Russ., abstract in Eng.)
5. L.V. Kochneva, D.I. Ponomareva. The study of career preferences as a prerequisite for developing professional self-consciousness among students of the technical and humanitarian faculties of the universities // *Initiativy XXI veka* [Twenty-First Century Initiatives], 2018, No. 3–4. P. 74–76. (In Russ., abstract in Eng.)
 6. M. M. Malova. The role of «soft» skills in modern professional activity // *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. 2019. № 4 (44). P. 150–165. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.4.10 (In Russ., abstract in Eng.)
 7. R.S. Nagovitsyn, A. Yu. Osipov, M.D. Kudryavtsev, and V.S. Bliznevskaya. A High Score for the Unified State Examination for an Applicant – A «Quality» Graduate for the Educational System in the Future? // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. 9(1). P. 89–101. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.89
 8. R. Arifin, M. Binti. Influence of social environment on student's behaviour // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. vol. 8 (7). P. 930–939.
 9. *Career Counselling Constructivist approaches*. M. McMahon, Eds. Oxford: Routledge, 2016. 300 p.
 10. H. Fényes. Paid Work alongside Higher Education Studies as an Investment in Human Capital // *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2020. vol.11(2). P. 231–250. DOI:10.26529/cepsj.691
 11. Z. Kocsis, G. Pusztai. Learning or Earning: Impact of Student Employment on Student Careers in the Eastern Region of the European Higher Education Area // *The New Educational Review*. 2021. Vol.65, pp. 149–161. DOI: 10.15804/ner.2021.65.3.12
 12. A. Kumar. *Personal, Academic and Career Development in Higher Education*. Oxford: Routledge, 2008. 328 p.
 13. F. J. Pozuelos-Estrada, F.J. García-Prieto, and S. Conde-Vélez. Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. vol.9(2). P. 394–416. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.394
 14. L.A. Savchenko, K.Y. Savchenko, A.A. Marchenko, and R.A. Pylnik. Innovative technologies of pedagogical diagnostics as a means of improving the quality of future specialists' education // *Revista Espacios*. 2018. vol.39(49). P. 20.
 15. T.L.A. Vu. Approach training programmes against challenges of industrial revolution 4.0 for engineering and technology development // *International Journal of Engineering Research and Technology*. 2018. vol.11(7). P. 1129–1148.
 16. R. Zdero. *Practical Career Advice for Engineers*. Personal Letters from an Experienced Engineer to Students and New Engineers. US: Boca Raton: CRC Press, 2021. 198 p.

Психолого-педагогические аспекты развития самопознания младших школьников посредством пробных действий

Лавриненко Татьяна Дмитриевна,

кандидат пед. наук, доцент, доцент департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук
E-mail: lavritad26@gmail.com

Тихонова Любовь Александровна,

аспирантка департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: lubavushka25@gmail.com

Настоящая статья посвящена психолого-педагогическим аспектам развития самопознания младших школьников посредством пробных действий. В статье сформулирована цель; выявлена основная проблема, послужившая причиной данной работы. Обоснованы методы научного исследования. Процедура исследования состояла в теоретическом анализе научной литературы по теме работы. Выявлена сущность понятий «самопознание», «пробные действия», «учитель-фасилитатор», даны их определения. Представлена сущность данных понятий в соответствии с возрастными особенностями учащихся начальных классов. Даны характеристики особенностей развития основных когнитивных процессов младших школьников (мышления, внимания, памяти, воображения), способствующих развитию процесса самопознания. На основе изучения теоретических научных исследований были проанализированы педагогические условия для развития самопознания младших школьников, определена роль учителя-фасилитатора, сопровождающего их в данном процессе. Учитель-фасилитатор, занимая позицию сопровождающего, активизирует инициативу и произвольные пробные действия учащихся младших классов. Проанализированы и представлены данные о видах игровой деятельности применительно к учащимся начальной школы, способствующей развитию интеллектуальной, познавательной деятельности. Представлены выявленные в результате анализа научной литературы закономерности, способствующие развитию процесса самопознания у младших школьников. На основе данных закономерностей, были предложены наиболее эффективные педагогические условия, способствующие проявлению пробных действий и развитию процесса самопознания учащихся младших классов. Данные педагогические условия включают в себя организацию открытого образовательного пространства; использование научно-обоснованных методов, приёмов и средств организации совместной работы учителя и учащихся; определяют особую позицию учителя. Полученные данные будут положены в основу преобразующего этапа эксперимента диссертационного исследования.

Ключевые слова: самопознание; младший школьник; когнитивные процессы; пробные действия; педагогические условия; учитель-фасилитатор.

Введение

Цель нашего исследования – рассмотрение психолого-педагогических аспектов развития самопознания младших школьников посредством пробных действий. Основная *проблема* заключается в том, что в процессе обучения развитию самопознания младших школьников уделяется недостаточно внимания. Современное общество нуждается в целостной личности, способной к адекватной самооценке, к принятию самостоятельных ответственных решений и совершению поступков, соответствующих общечеловеческим нравственным ценностям; к сотрудничеству и коммуникации; взаимодействию не только с другими, но и с собой; пониманию своих уникальных возможностей, их раскрытию и совершенствованию.

На наш взгляд, все эти необходимые качества и умения важно начинать развивать уже в начальной школе, посредством включения младших школьников в пробные действия, направленные на развитие самопознания. Именно эта *проблема* послужила *причиной* выбора темы данного исследования.

В результате теоретического исследования мы выявили, что развитие самопознания младших школьников посредством пробных действий складывается из отношений с окружающим миром, которые впоследствии помогают им установить отношения с собственным Я. Этому способствует гуманистический характер отношений между учителем и учащимися, если учитель занимает позицию фасилитатора, основанную на принципах безусловного принятия ребенка и положительного отношения к нему как личности, проявляет адекватное эмпатическое понимание его чувств и того смысла, который они имеют для него, только в этом случае между ними устанавливаются доверительные отношения, способствующие развитию самопознания младшего школьника [1; 2].

Пробное действие – «мысленное «проигрывание» различных возможностей и путей решения возникшей ситуации, не ясной по своим последствиям, заканчивающееся актом выбора, принятием решения»¹. Таким образом, интерес ребёнка к самопознанию только возрастает. Организацию эффективного процесса самопознания младших школьников необходимо строить с учётом особенностей их возрастного развития, познавательных процессов. Пробные действия повышают иници-

¹ Энциклопедия социологии, 2009. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nfs/socio/798/%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95>

ативность, самостоятельность учащихся и могут стать более продуктивными при эффективном использовании учителями-фасилитаторами возможностей открытой образовательной среды и специально организованных педагогических условий.

На основе изучения теоретических научных исследований [3–5] мы выявили, что важным условием развития самопознания младших школьников посредством пробных действий являются педагогические условия, складывающиеся в основном из условий организации открытого образовательного пространства и особой роли учителя в образовательном процессе.

Важную роль в организации *пробных действий* играет позиция учителя-фасилитатора, которую занимает педагог. Наиболее продуктивным является поведение, когда учитель-фасилитатор освобождает пространство для пробы ученика, когда приоритетным типом общения выступает диалог: учитель поддерживает инициативные предложения, средства или действия учащихся, обсуждает их вместе с ними, способствует принятию решений [1; 3].

Создание условий (одним из самых важных условий является организация открытого образовательного пространства) для организации пробных действий позволяет выявить произвольные пробные действия, т.е. «превращение исполнительского начала в пробное или преодоление исполнительского начала в пробном». Специально организованная деятельность провоцирует произвольные пробные действия младших школьников, важнейший смысл которых – прочувствование и внутреннее проигрывание [5; 6].

Анализ психолого-педагогической литературы [4; 7; 8] показал, что развитие самопознания младших школьников наиболее успешно осуществляется посредством проб как в урочной (уроки родного языка, чтения, экологии, математики и др.), так и во внеурочной (художественная, спортивная деятельность и др.) видах деятельности, способствующих формированию личностной картины мира учащегося, осознанию своего места в мире. Во внеурочной деятельности пробное действие является неотъемлемой частью каждого занятия: учащиеся познают себя через игру в театральные постановки, спортивных играх, рукоделии и мн. др.

В урочной деятельности пробное действие занимает устойчивое место в структуре урока и совершается после этапа «мотивации». Совершение учениками пробы в урочной деятельности направлено на решение проблемной ситуации, которую ставит учитель. Цель данного этапа – обнаружение и фиксация учащимися собственного затруднения, воспроизведение и фиксация имеющихся знаний, умений и навыков для нахождения нового способа решения задачи. Таким образом происходит процесс самопознания в урочной деятельности.

Одним из активных методов обучения младших школьников является игра [9–11], выступающая

как метод и форма организации учебных занятий. В *таблице 1* мы представили основные группы игр, объединённые по общему признаку.

Таблица 1. Группы игр, объединённые по общему признаку

Общий признак группы	Виды игр
По форме проведения	Предметные, подвижные, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные (кроссворды, ребусы, викторины и др.), игры-взаимодействия (интерактивные и коммуникативные).
По способу организации	Компьютерные, некомпьютерные, письменные, устные, имитационно-моделирующие, креативные.
По степени сложности	Простые (моноситуационные), сложные (полиситуационные).
По длительности	Продолжительные, непродолжительные.
По количественному составу участников	Индивидуальные, парные, групповые, командные, коллективные.

В *таблице 2* показали основные виды игр, направленные на интеллектуальное развитие и познавательную активность учащихся младших классов.

Таблица 2. Игры, развивающие интеллект и познавательную активность младших школьников

№ группы	Виды игр	Цель
I группа	Предметные игры, как способ манипуляции с материальными объектами (игрушками, предметами).	Познание ребёнком формы, цвета, материала, объёма, мира людей и животных.
II группа	Творческие и сюжетно-ролевые, в которых сюжет выступает формой интеллектуальной деятельности; игры-путешествия.	Познание учеником деятельности человека и природы отношений между людьми; побуждение к самовоспитанию; развитие коммуникации; развитие воображения.
III группа	Дидактические.	Составляются по принципу самообучения. Основная цель – самостоятельное овладение учеником знаний и умений расшифровывать, распутывать, разгадывать.
IV группа	Строительные, трудовые, технические, конструкторские.	Осваивание процесса создания; планирования деятельности; развитие критического мышления; развитие творческих способностей и познавательной активности.
V группа	Игры-упражнения, игры-тренинги.	Самосовершенствование и познавательная активность учащихся.

№ группы	Виды игр	Цель
VI группа	Подвижные.	Развитие физических способностей и укрепление здоровья; развитие воли, сообразительности, смелости, ловкости, силы; умения работать индивидуально и в команде.

Анализ игровой деятельности в начальной школе показал, что игра является богатым источником для самопознания учеников начальной школы.

Методы проведения исследования

Процедура исследования состояла в теоретическом анализе научной психолого-педагогической литературы по теме работы. Основные методы нашего исследования: анализ научно-теоретических источников психолого-педагогической направленности по теме исследования; анализ базовых для нашего исследования понятий и выявление их сущности; прогнозирование. Основанием для выбора данных методов послужило изучение теоретической психолого-педагогической литературы на начальном этапе работы над диссертационным исследованием на соискание учёной степени кандидата педагогических наук.

Результаты исследований и обсуждение результатов

Самопознание и его сущность

В психологии *познание* представляет совокупность когнитивных процессов, направленных на восприятие и переработку информации с целью познания объективной реальности. Понятие «когнитивные процессы» применяется к таким познавательным процессам человека, как его ощущения, восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь [12].

Процесс самопознания представляет собой совокупность и последовательность действий по формированию знаний о себе, образа Я, собственной Я-концепции, это «сложный, многоуровневый процесс, индивидуализировано развернутый во времени» [9; 13; 14]. Следовательно, самопознание есть когнитивный процесс, в основе которого лежат познавательные процессы человека.

Важной характеристикой процесса самопознания является *принципиальная незавершённость*. Процесс самопознания длится всю жизнь. Основными *механизмами* самопознания являются идентификация (процесс отождествления себя с обществом, в котором находится человек, с его культурой, нравственными принципами) и рефлексия (способность мышления обратить внимание на самого себя) [15].

Мотивы самопознания делятся на:

- специфические (любопытность, интерес к себе);

- неспецифические (мотивы самоуважения, самоидентичности, признания себя со стороны других, самопрезентации, самоактуализации, общения, учения и др.)

Особенности развития самопознания у младших школьников

Ряд учёных рассматривают процесс самопознания учащихся младших классов как процесс идентификации личности ребёнка, особенности её взаимодействия с окружающим миром и людьми; выделения себя среди человеческого разнообразия; получение знаний о себе путём сравнения и отождествления себя с другими и с самим собой в разное время [15; 16].

У младших школьников самопознание как процесс начинается с отношений «Я – другой человек». В начале исследования мы выяснили, что самопознание – это когнитивный процесс. В связи с этим встаёт вопрос об особенностях познавательных процессов у младших школьников.

Для них характерны следующие особенности развития познавательных процессов:

- преобладающий вид мышления – словесно-логический; мышление сконцентрировано на реальных объектах [17];
- в начале обучения младшие школьники обладают значительной развитостью *непроизвольного внимания и непроизвольной памяти*; они сменяются на *произвольные* по мере обучения и взросления [18].

Развитие *воображения* у младших школьников проходит две стадии. Эти стадии характеризуются уровнем словарного запаса учащихся, знанием деталей, свойств, признаков конкретного объекта для их представления и описания. Следовательно, низкий уровень описанных критериев соответствует первой стадии развития воображения учащихся первых классов и уже второклассники переходят на вторую стадию развития воображения. Основными средствами процесса самопознания у учащихся младших классов являются *самовосприятие и самонаблюдение* [19–22].

Пробное действие и его сущность

Пробные действия носят незавершённый характер: результат одной пробы есть шаг к совершению следующей. Таким образом, пробные действия открывают перед учеником новые горизонты для самопознания.

В результате теоретического исследования были выявлены закономерности, способствующие развитию процесса самопознания у младших школьников:

- наличие гуманистического характера отношений между учителем и учащимися: педагог занимает позицию учителя-фасилитатора и *активизирует* у младших школьников интерес к самопознанию через процессы идентификации и рефлексии;
- в совместной деятельности учителя и ученика применяется теоретически и практически обоснованные комплексы методов, приёмов

и средств работы с учащимися младших классов;

- создаются педагогические условия в открытом образовательном пространстве для развития самопознания младших школьников посредством пробных действий;
- развитие самопознания младших школьников посредством пробных действий начинается с познания других людей и своего отношения к ним; познания мира, осознания своего места в нём;
- пробные действия предполагают свободу выбора действий ученика и учителя в культурном контексте занятий, в результате чего интерес ребенка к самопознанию возрастает;
- организация эффективного процесса самопознания младших школьников строится на основе особенностей их возрастного развития.

На основе выявленных закономерностей мы сформулировали наиболее эффективные педагогические условия, способствующие развитию самопознания младших школьников посредством пробных действий:

- если педагог использует открытое образовательное пространство (выход за рамки материально-технических условий класса и самого образовательного учреждения), которое позволяет ученику и учителю получать полноценный ответ на образовательный запрос;
- занимает позицию учителя-фасилитатора, сопровождающего и активизирующего у младших школьников интерес к самопознанию через включение его в процессы идентификации и рефлексии;
- использует теоретически и практически обоснованные комплексы методов, приёмов и средств работы с учащимися младших классов.

Основные результаты и выводы

Процесс развития самопознания младшего школьника – сложный, специфический процесс. Для его эффективной организации необходимо знать и понимать природу самопознания, особенности когнитивных процессов учащихся младшего школьного возраста, особенности организации пробных действий, способствующих развитию самопознания.

Таким образом, в результате нашего исследования были исследованы психолого-педагогические аспекты развития самопознания младшего школьника. Дано его определение. Выявлены когнитивные особенности развития познавательных процессов младших школьников; основные закономерности и педагогические условия развития их самопознания. Сформулированы наиболее эффективные педагогические условия, способствующие развитию самопознания младших школьников посредством пробных действий. Они будут положены в основу нашего дальнейшего исследования, их обоснованию будет способствовать разрабатываемая нами критериальная база, подбор диагностических методик. Для научной области

данная работа значима анализом теоретических сведений, которые могут стать основанием для организации совместной деятельности учителя и учащихся. Дальнейшая экспериментальная работа позволит эти знания расширить и доказать.

Литература

1. Лавриненко Т.Д. Саморазвитие личности старшего школьника в условиях интегрированного гуманитарного образовательного пространства гимназии: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Лавриненко Татьяна Дмитриевна; [Место защиты: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т]. – Хабаровск, 2009. – 274 с.: ил. РГБ ОД, 61 09–13/2036.
2. Спиридонова, С.Б. Исследование возрастных особенностей самопознания школьников [Текст] / С.Б. Спиридонова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета (серия «Педагогические науки»). – 2008. – № 9 (33). – С. 237–240.
3. Долгова Л.М. Пробные действия учащихся в пространстве инновационной школы // Вестн. Томского гос. ун-та. 2007. – № 303. – С. 191–193.
4. Копылова О.А., Организация пробных действий в процессе решения комбинаторных задач. Методическая организация совместной образовательной деятельности в начальной школе [Электронный ресурс]: материалы третьей всероссийской научно-методической межвузовской дистанционной студенческой олимпиады, г. Барнаул, 7 ноября – 13 декабря 2017 г. / под науч. ред. Л.А. Никитиной; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул: АлтГПУ, 2018, с. 45–48.
5. Эльконин Б.Д., Семёнова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 93–100.
6. Эльконин Б.Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии // Педагогика развития. Красноярск, 2007. С. 25–32.
7. Криницына, Анастасия Вячеславовна. Педагогические технологии развития самопознания младших школьников в художественно-творческой деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Криницына Анастасия Вячеславовна; [Место защиты: Ин-т худож. образования Рос. акад. образования]. – Москва, 2011. – 263 с.: ил. РГБ ОД, 61 11–13/1589.
8. Мошейко, Людмила Петровна. Педагогическое содействие развитию личностной картины мира учащегося как средства самопознания: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мошейко Людмила Петровна; [Место защиты: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т]. – Хабаровск, 2007. – 243 с.: ил. РГБ ОД, 61 07–13/2281.

9. Николаева Е.С. Функции и позиции учителя в развитии мотивации самопознания детей младшего школьного возраста // Вестник Московского государственного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. Москва, 2010. – № 3. – С. 65–71.
10. Новиков А.М., Методология игровой деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 48 с.
11. Эльконин Д.Б., Психология игры. М.: Педагогика, 1978. – 226 с.
12. Ушакова Т.Н., Психология высших когнитивных процессов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 304 с.
13. Маралов В.Г., Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
14. Джеймс У., Принципы психологии. Глава X. Сознание Я / пер. В.Г. Николаева // Личность. Культура. Общество. – 2018. – Т. XX, вып. 1–2, № 97–98. – С. 24–48.
15. Минюрова С. А., Психология самопознания и саморазвития: учебник / С.А. Минюрова; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, Каф. общей психологии. – Екатеринбург: [б.и.], 2012. – 320 с.
16. Мухина В.С., Возрастная психология. – 4-е изд., – М.: Academia, 1999. – 456 с.
17. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М., 1994.
18. Дубровина И.В. Младший школьник: Развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003. – 206 с.
19. Семаго Н., Семаго М., Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2010. – 385 с.
20. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 575 с.
21. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
22. Зверева А.С., Развитие когнитивных процессов младших школьников как субъектов образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 351–355. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95114.htm>.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SELF-KNOWLEDGE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH TRIAL ACTIONS

Lavrinenko T.D., Tikhonova L.A.
Far Eastern Federal University (FEFU)

This article is devoted to the theoretical aspects of the development of self-knowledge of younger students through trial actions. This work is in the nature of a theoretical study. The goal is formulated in the article; the main problem that caused this work was identified; the hypothesis is formulated. Methods of scientific work are presented. The research procedure consisted in a theoretical analysis of the scientific literature on the topic of the work. The essence of the con-

cepts of «self-knowledge», «trial actions» (the most important characteristic of which is the fundamental incompleteness) is revealed, their definitions are given. Trial actions, as it was revealed, open up new horizons for self-knowledge for elementary school students. The characteristics of the features of the development of the main cognitive processes of younger schoolchildren (thinking, attention, memory, imagination) that affect the features of the development of the process of self-knowledge are given. Based on the study of theoretical scientific research, the optimal pedagogical conditions for the development of self-knowledge of younger students were identified, the role of the teacher-facilitator in this process was determined. The teacher-facilitator takes the position of accompanying, activating the initiative and arbitrary trial actions of primary school students; dialogue is the preferred type of communication. In the process of analyzing scientific literature, the most effective, from our point of view, pedagogical conditions were formulated that contribute to the manifestation of trial actions and the development of the process of self-knowledge among primary school students. These pedagogical conditions include the organization of an open educational space; the use of evidence-based methods, techniques and means of organizing the joint work of the teacher and students; the special role of the teacher. The regularities of the organization of pedagogical conditions and the conditions for the organization of trial actions that contribute to the development of self-knowledge of a younger student are presented. The data obtained will form the basis for planning activities within the framework of the experimental platform for collecting the empirical base of the dissertation research.

Keywords: self-knowledge; younger student; cognitive processes; trial actions; pedagogical conditions; facilitator teacher.

References

1. Lavrinenko T.D. Self-development of the personality of a senior student in the conditions of an integrated humanitarian educational space of a gymnasium: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Lavrinenko Tatyana Dmitrievna; [Place of protection: Far Eastern State Humanitarian University]. – Khabarovsk, 2009. – 274 p.: ill. RSL OD, 61 09–13/2036.
2. Spiridonova, S.B. Study of age-related features of self-knowledge of schoolchildren [Text] / S.B. Spiridonova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University (series «Pedagogical Sciences»). – 2008. – No. 9 (33). – S. 237–240.
3. Dolgova L.M. Trial actions of students in the space of an innovative school // Bulletin of the Tomsk State University. 2007. – No. 303. – S. 191–193.
4. O. A. Kopylova, Organization of trial actions in the process of solving combinatorial problems. Methodical organization of joint educational activities in elementary school [Electronic resource]: materials of the third All-Russian scientific and methodological interuniversity distance student Olympiad, Barnaul, November 7 – December 13, 2017 / under scientific. ed. L.A. Nikitina; Altai State Pedagogical University. – Barnaul: AltSPU, 2018, p. 45–48.
5. Elkonin B.D., Semenova V.N. Conditions for the initiation of a trial action // Cultural-historical psychology. 2018. Volume 14. No. 3. P. 93–100.
6. Elkonin B.D. Trial action in mediation and development // Pedagogika razvitiya. Krasnoyarsk, 2007. S. 25–32.
7. Krinitsyna, Anastasia Vyacheslavovna. Pedagogical technologies for the development of self-knowledge of younger schoolchildren in artistic and creative activities: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Krinitsyna Anastasia Vyacheslavovna; [Place of protection: Inst. education Ros. acad. education]. – Moscow, 2011. – 263 p.: ill. RSL OD, 61 11–13/1589.
8. Mosheiko, Lyudmila Petrovna. Pedagogical assistance to the development of a student's personal picture of the world as a means of self-knowledge: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Mosheiko Lyudmila Petrovna; [Place of protection: Far Eastern State Humanitarian University]. – Khabarovsk, 2007. – 243 p.: ill. RSL OD, 61 07–13/2281.
9. Nikolaeva E.S. Functions and positions of the teacher in the development of motivation for self-knowledge of children of primary school age // Bulletin of the Moscow State University. M.A. Sholokhov. Pedagogy and psychology. Moscow, 2010. – No. 3. – S. 65–71.

10. Novikov A.M., Methodology of gaming activity. – M.: Publishing house «Egves», 2006. – 48 p.
11. Elkonin D.B., Psychology of the game. M.: Pedagogy, 1978. – 226 p.
12. Ushakova T.N., Psychology of higher cognitive processes. – M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. – 304 p.
13. Maralov V.G., Fundamentals of self-knowledge and self-development: Textbook for students of secondary pedagogical educational institutions. – 2nd ed., revised. – M.: Publishing Center «Academy», 2004. – 256 p.
14. James W., Principles of Psychology. Chapter X. Consciousness I / transl. V.G. Nikolaeva // Personality. Culture. Society. – 2018. – T. XX, issue. 1–2, #97–98. – S. 24–48.
15. Minyurova S. A., Psychology of self-knowledge and self-development: textbook / S.A. Minyurova; Ural State Pedagogical University, Institute of Psychology, Department of General Psychology. – Yekaterinburg: [b.i.], 2012. – 320 p.
16. Mukhina V.S., Developmental psychology. – 4th edition – M.: Academia, 1999. – 456 p.
17. Piaget J. Speech and thinking of a child. – M., 1994.
18. Dubrovina I.V. Junior schoolchild: Development of cognitive abilities: A guide for the teacher / edited by I.V. Dubrovina. M.: Enlightenment, 2003. – 206 p.
19. Semago N., Semago M., Theory and practice of assessing the mental development of a child. Preschool and primary school age. – St. Petersburg: Speech, 2010. – 385 p.
20. Blonsky P.P. Psychology of the junior school student. – Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 575 p.
21. Vygotsky L.S. Psychology of human development. – M.: Eksmo Publishing House, 2005. – 1136 p.
22. Zvereva A.S., Development of cognitive processes of younger schoolchildren as subjects of the educational environment // Scientific and methodological electronic journal «Concept». – 2015. – T. 10. – S. 351–355. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95114.htm>.

Развитие познавательного интереса у студентов при изучении дисциплин педагогического цикла посредством информационных технологий

Шпиллер Татьяна Валерьевна,

старший преподаватель, кафедра педагогики и методики начального обучения, Технический институт (Ф) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: tanya1989pl@mail.ru

В данной статье отражены особенности развития познавательного интереса у студентов. Познавательный интерес является незаменимой составляющей мотивации активного, квалифицированного, творческого специалиста. Именно в таких специалистах нуждается современное общество. Поэтому развитие познавательного интереса студентов остается актуальной для нынешнего образования. Внедрение в учебный процесс информационных технологий обладает большим потенциалом для развития познавательного интереса у студентов. В статье показаны примеры из рабочей программы, которая была актуализирована на основе внедрения информационных технологий. Была проведена первичная диагностика, по итогам которой можно сделать вывод о том, что большая часть студентов имеют низкий уровень развития познавательного интереса. После внедрения рабочей программы в учебный процесс планируется проведение промежуточной и итоговой диагностики с целью оценки правильности выбранного направления.

Ключевые слова: информационные технологии, познавательный интерес, студент, учебный процесс, развитие, познание, самостоятельность, мотивация, познавательная активность, высшее учебное заведение.

В настоящее время, все больше людей активно проявляют интерес к информационным технологиям. Информационные технологии используются во всех сферах жизнедеятельности. В том числе и в педагогике.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» можно найти подтверждение важности и необходимости внедрения информационных технологий в учебный процесс: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном Правительством Российской Федерации», а так же «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств» [2].

Информационные технологии не только дополняют образовательный процесс, но и становятся неотъемлемой его частью. Они являются средством повышения познавательного интереса студентов. Современное общество выдвигает ряд требований к выпускникам высших учебных заведений: высокий уровень профессиональной подготовки, способность решать социальные, научно-технические проблемы. Развитие познавательного интереса является необходимым для успешного обучения в вузе. Как же можно добиться положительного результата в его развитии? Этот вопрос остается открытым.

Проблема познавательного интереса привлекла многих педагогов и исследователей. Этим вопросом занимались Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина, В.Б. Бондаревский и многие другие.

В толковом словаре С.И. Ожегова интерес – особое внимание к чему-либо, желание вникнуть в суть, узнать, понять.

Г.И. Щукина говорит, что познавательный интерес встает перед нами как избирательная сторона личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [4]. Того же взгляда придерживается Н.Ф. Добрынин.

С.Л. Рубинштейн считает, что познавательный интерес – это особое избирательно наполненное активными помыслами, волевыми устремления-

ми, яркими эмоциями к окружающему миру, его объектам, процессам и явлениям.

Проанализировав работы Л.П. Попова, Л.И. Божовича, по моему мнению, классификация мотивов обучения в вузе можно разделить на две группы: внутренние и внешние мотивы. К внутренним мотивам можно отнести: стремление рассуждать, думать, преодолевать трудности, проявлять активность. Внешние мотивы: освоить профессию, профессиональный рост, долг перед обществом. Внешние и внутренние мотивы связаны между собой.

Проблема познавательного интереса – одна из актуальных проблем на сегодняшний день. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы видно о необходимости дальнейшей теоретической разработки этой проблемы и воплощении в практике.

В исследовательских работах, за последние несколько лет раскрываются результаты исследований по проблемам познавательного интереса студентов, мотивационной сферы, самостоятельности (Любимова Г.А., Р.И. Цветкова, О.С. Васильева и другие).

Не смотря на результаты исследований, проблема развития познавательного интереса студентов остается не в полной мере изученной.

На мой взгляд, для развития познавательного интереса у студентов необходимо использовать информационные технологии. Эти технологии дают возможность контролировать познавательные процессы студентов во внеаудиторное время, повышать уровень мотивации студентов.

Внедрение в учебный процесс ИКТ позволяет усовершенствовать формы преподнесения информации, более наглядно показать той или иной материал, усиливать интерес студентов к дисциплинам педагогического цикла [1].

Для выявления исходного уровня познавательного интереса у студентов младших курсов нами была проведена первичная диагностика.

Опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами 1–2 курса по направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Дошкольное образование и начальное образование». В эксперименте приняло участие 25 студентов.

Для диагностики уровня познавательного интереса студентов была использована комплексная методика, которая включала анкетирование, наблюдение, проведение индивидуальных и групповых бесед.

Студентам была предложена анкета, которая состояла из 7 вопросов. Целью проведения анкетирования было: определить уровень познавательного интереса у студентов, целенаправленность мотивации, уровень активности и самостоятельности студентов. При выборе критериев была использована методика исследования познавательного интереса, предложенная Е.А. Кувалдиной.

Первичные результаты исследования показали, что у большей части студентов (46,4%) низкий уровень познавательных интересов, у этих студентов – любопытство, у 35% студентов – средний уровень, у них присутствует любознательность, у другой группы студентов (16,4%) высокий уровень познавательных интересов и у 1,3% имеют очень высокий уровень, такие студенты имеют творческий интерес.

Таким образом, по результатам первичной диагностики мы видим, что необходимо повышать уровень познавательных интересов у студентов.

После анализа психолого-педагогической литературы, который был направлен на поиск эффективных путей и средств формирования познавательного интереса у студентов, был выделен способ, который повысит уровень познавательного интереса у студентов с применением информационно-коммуникационных технологий [3].

Мною, были пройдены курсы повышения квалификации по теме: «Применение сквозных и информационных технологий в образовании», в результате освоения программы курсов мною, была актуализирована рабочая программа «Теория и технология развития речи у детей дошкольного возраста» по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Дошкольное образование и начальное образование» на основе внедрения информационных технологий. Целью актуализации рабочей программы является усовершенствование лекционных тем, практических заданий и заданий для самостоятельной работы студентов.

При выполнении работы по актуализации рабочей программы я руководствовалась действующим законодательством, в том числе следующими нормативными документами: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ, Федеральным законом «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 N149-ФЗ, Указом Президента Российской Федерации от 01.12.2016 N1642 «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 N816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

Цели и задачи дисциплины расширены путем включения дополнительных умений, знаний и навыков по применению ИКТ в практических областях.

Задачи дисциплины:

1. Способен применять знания и навыки в сфере информационных и «сквозных» технологий, используя Moodle, Яндекс Телемост, Яндекс Диск, Microsoft Office, Kahoot!, Flippity, «Фабрика кроссвордов» и т.д;

2. способен осуществлять образовательный процесс развития речи в соответствии с требованиями ФГОС ДО, в том числе в смешанном и дистанционном форматах, с использованием цифровых технологий.

В разделе «Перечень планируемых результатов обучения по данной дисциплине, соотнесенных с индикаторами достижений компетенций» расширила индикаторы достижения компетенции ОПК-2.

Таблица 1. Планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю), соотнесенные с индикаторами достижения компетенций (пример)

Планируемые результаты освоения программы	Наименование индикатора достижения компетенций	Планируемые результаты обучения по дисциплине
<p>Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2);</p> <p>Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).</p>	<p>Осуществляет разработку программ отдельных учебных предметов, владеет средствами формирования умений, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ОПК-2.2);</p> <p>Реализовывает современные, в том числе интерактивные, формы и методы обучения (ОПК-8.1);</p>	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – характеристику цифровых платформ, предназначенных для установления связи и контактов (Moodle, Supa – используется для визуализации); основные принципы работы современных информационных технологий и программных средств, необходимых для решения задач развития речи. <p>Уметь:</p> <p>Реализовывать современные, в том числе интерактивные формы и методы развития речи у детей дошкольного возраста;</p> <ul style="list-style-type: none"> обсуждать семинары и СРС, проекты в режиме телеконференций на платформе Zoom, Яндекс Телемост, Microsoft Teams, Miropolis); – применять конструктор для создания речевых тренажеров e Треники, «Фабрика Кроссвордов»; – Ё Спич – сайт для развития речи. <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> – навыками использования ИКТ на уровне пользователя; – навыками поиска информации в интернет пространстве; – навыками работы в прикладных инструментах (Jamboard, Supa, Miro, Google документы).

В содержание дисциплины я включила новые темы, разделы лекционных и практический занятий, скорректировала содержание существующих тем, с указанием конкретных программ, приложений, электронных сервисов и т.д.

Например, Раздел I: Тема лекции: «Теории и технологии дошкольного образования (развитие речи) как научная и учебная дисциплина: научно – теоретические основы технологии развития речи детей. (Подготовка интернет-обзора методических ресурсов, анализ кейсов по данной теме)», тема лекции: «Методы развития речи дошкольников (составление кроссворда с помощью конструктора «Фабрика кроссвордов»)», тема лекции: «Применение компьютерных программ и технологий для развития речи у детей дошкольного возраста. (работа в интернете, организация чата для выполнения задания онлайн использованием технологий Искусственного Интеллекта (голосового помощника «Алиса»), Приложения Otstimo)» и т.д.

Практическое занятие № 1. Классификация методов и приёмов по развитию речи. Кейс-проект: разделить на подгруппы, подготовить инсценировку сказок для детей с 3-х до 5-ти лет (по выбору). При подготовке использовать программы: Supra, Prezi, Google Презентации.

Практическое занятие № 2. Программа развития речи дошкольников. Практическое задание: подготовить презентацию по теме «Анализ современных программ по развитию речи дошкольников», используя программы Supra, TopHat.

Практическое занятие № 3. Развитие речи детей в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Разработка электронного буклета для родителей на тему: «Речевое развитие для детей раннего возраста» с помощью онлайн-сервиса Crello.

Практическое занятие № 4. Использование ИКТ в дошкольном образовании в области речевого развития детей. Кейс-проект «Рекомендации для родителей по развитию речи в семье» с помощью программ Miro, Jamboard, Whitchourd Fox. Практико-ориентированное задание: Защита разработанного проекта с использованием информационно-коммуникационных технологий для речевого развития детей.

Практическое занятие № 5. Значение родного языка. Задачи обучения родному языку детей дошкольного возраста. Устное сообщение на онлайн-конференции Яндекс Телемост (использование возможностей беспроводной связи).

Практическое занятие № 6. Методы развития речи дошкольников. Составление электронного

каталога сетевых образовательных ресурсов для развития речи дошкольников.

Актуализировала самостоятельную работу студентов, обозначила новые темы и расширила названия существующих тем дисциплины, в содержание которых заложено изучение информационных технологий, компьютерных программ, приложений, применяемых для решения профессиональных задач.

СРС 1. Проанализировать особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста. (Подготовка презентации в программе Supra).

СРС 2. Разработать план-конспект развлечения («Вечер загадок», «Литературный утренник», «Фольклорный праздник» и др.) с применением ресурсов: <http://www.forchel.ru/prez.shtml> – развивающие презентации; – <http://www.volchki.ru/lo-goped/page/8> – игры и презентации для дошкольников; – <http://lutiksol.narod2.ru/> – мультимедиа для дошкольников;

СРС 3. Составить мини-словарик по обогащению словаря детей по одной из тем («Мебель», «Овощи», «Транспорт», «Труд взрослых», «Школа»). (Применение конструктора «Фабрика кроссвордов» и т.д.)

СРС 4. Развитие словаря детей в разных видах деятельности. (Работа в ЭБС с научно-методической литературой).

Был обновлен перечень экзаменационных вопросов:

1. Формы организации работы по развитию речи в ДОУ с применением сервисов StarWalk2, AtlasVR, HumanAnatomyVR.

2. Речевое общение как фактор освоения социального опыта и развития речи с применением ИКТ.

3. Особенности восприятия детьми литературных произведений с применением Голосового помощника «Алиса».

4. Применение информационных технологий в деятельности воспитателя по развитию речи.

5. Задачи звуковой культуры речи детей. Применение Голосового помощника «Алиса» на занятиях.

Дополнила список основной и дополнительной литературы учебными изданиями, электронными источниками, указала перечень ресурсов сети Интернет, цифровых сервисов и программ, необходимых для освоения дисциплины.

Сформировала оценочные материалы, позволяющие оценить результаты изучения в области информационных технологий – тесты, кейсы, игры.

Пример: Задание 1. Какие цифровые технологии используются в развитии речи детей дошкольного возраста: _____.

Задание 2. Подберите и разработайте наглядные пособия (в том числе в цифровом формате) для усвоения изученных теоретических знаний о развитии речи детей дошкольного возраста.

Задание 3. Выполните анализ конспектов уроков по знакомству с поэтическими произведения-

ми детей дошкольного возраста, найденных в сети Интернет. Результат представьте в виде Google таблицы.

Для проведения лекционных, практических занятий, организации самостоятельной деятельности студентов планирую применение современных цифровых инструментов: Online Test Pad, Moodle, Miro, Kahoot!, Яндекс.Диск, Statistica и т.д.

Данную рабочую программу планирую утвердить на заседании кафедры и внедрить в учебный процесс с сентября 2022 года. В дальнейшем, после внедрения рабочей программы планируется наблюдение за уровнем познавательного интереса студентов.

Я думаю, обучение по данной программе даст положительный результат в развитии познавательного интереса студентов, изменится глубина познавательного интереса, уровень активности и самостоятельности.

Литература

1. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.
2. Пономарева, А.А. Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС / А.А. Пономарева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 225–226
3. Казначеева, С.Н. Развитие познавательной активности студентов вуза: автореферат дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук 13.00.01/ С.Н. Казначеева Ни-жегор. гос. арх.-стр. ун-т. Н. Новгород, 2007. – 22 с.
4. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. М.: Педагогика, 1971.-351 с.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS WHEN STUDYING THE DISCIPLINES OF THE PEDAGOGICAL CYCLE THROUGH INFORMATION TECHNOLOGIES

Shpiller T.V.

North-Eastern Federal University. M.K. Ammosov

This article reflects the features of the development of cognitive interest among students. Cognitive interest is an indispensable component of the motivation of an active, qualified, creative specialist. It is precisely these specialists that modern society needs. Therefore, the development of students' cognitive interest remains relevant for current education. The introduction of information technology into the educational process has great potential for the development of cognitive interest among students. The article shows examples from the work program, which was updated on the basis of the introduction of information technology. Primary diagnostics was carried out, as a result of which it can be concluded that the majority of students have a low level of development of cognitive interest. After the implementation of the work program in the educational process, it is planned to conduct intermediate and final diagnostics in order to assess the correctness of the chosen direction.

Keywords: information technologies, cognitive interest, student, educational process, development, cognition, independence, motivation, cognitive activity, higher educational institution.

References

1. Krasilnikova, V.A. Use of information and communication technologies in education: study guide / V.A. Krasilnikov. – Orenburg: OGU, 2012. – 291 p.
2. Ponomareva, A.A. The use of ICT in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard / A.A. Ponomareva // Topical issues of modern pedagogy: materials of the IV Intern. scientific conf. – Ufa: Summer, 2013. – S. 225–226
3. Kaznacheeva, S.N. Development of cognitive activity of university students: abstract of diss. for the competition scientist step. cand. ped. Sciences 13.00.01/ S.N. Kaznacheeva Nizhegor. state arch.-str. un-t. N. Novgorod, 2007. – 22 p.
4. Shchukina, G.I. The problem of cognitive interest in pedagogy / G.I. Schukin. M.: Pedagogy, 1971. – 351 p.

Академическая музыка конца XX – начала XXI века в системе современного музыкального образования

Юсса Елена Борисовна,

ст. преподаватель кафедры звукорежиссуры, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
E-mail: ussa_elena@mail.ru

В статье анализируется место академической музыки конца XX – начала XXI века в системе современного музыкального образования. Рассматриваются отличительные особенности и тенденции академической музыки конца XX – начала XXI века, обусловленные изменчивостью социокультурной ситуации. Приводятся характерные черты музыкального языка, содержания, структуры, свойств и звукоорганизации произведений академического авангарда. Выявляются проблемы современной системы музыкального образования, сопряжённые со сменой парадигм музыкального искусства, сопровождающейся изменением его качественных характеристик и количественной составляющей звучания. Актуализируется смена музыкально-педагогической парадигмы и выявляется потенциал академической музыки конца XX – начала XXI века в совершенствовании системы современного музыкального образования, которая должна базироваться на гармоничном сосуществовании классической и современной музыки, дополняясь импровизационными упражнениями.

Ключевые слова: музыкальное образование, академическая музыка, академический андеграунд, музыкальный язык, обучающиеся.

Актуальной проблемой современного музыкального образования является его оторванность от текущих реалий, приводящая к тому, что молодые специалисты, получившие академическое музыкальное образование, сталкиваются с высокой сложностью самореализации [1]. Система обучения российских музыкальных вузов строится преимущественно вокруг произведений золотого века русской школы, пришедшегося на конец XIX – начало XX века, причём её характерной чертой является преобладание технического мастерства над развитием индивидуального мышления [2]. Решением данной проблемы может быть включение в образовательные программы произведений академического авангарда – музыки европейской традиции конца XX – начала XXI века, являющейся серьёзным музыкальным искусством новаторского направления [3]. Изменения в музыке сопровождаются изменениями её описания, восприятия и осмысления, что может способствовать полноценному раскрытию творческого потенциала учащихся музыкантов и облегчать путь их самоопределения и самореализации в условиях современного мира. Данное обстоятельство делает актуальным исследование особенностей применения произведений академического авангарда в современном музыкальном образовании.

Целью работы является изучение места академической музыки конца XX – начала XXI века в системе современного музыкального образования. Для её достижения были использованы методы анализа и синтеза научных публикаций и литературных источников по рассматриваемой теме.

Середина XX века ознаменовалась изменением музыкальной среды и музыкального быта, обусловленным изменчивостью социокультурной ситуации [4]. Смена разрушительных для общественной жизни процессов возрожденческими умонастроениями и поиском самовосстановления привела к противостоянию в творчестве композиторов второй половины XX века устоявшихся канонов и новых веяний. Специфика художественного мышления композиторов этого периода неотделима от их понимания и восприятия обновившейся картины мира и интереса к происходящим в смежных искусствах процессам. Наибольшую актуализацию в последней трети XX – начале XXI века получила идея плюрализма, в рамках которой наблюдалось не противостояние, а гармоничное сосуществование тенденций неоромантизма, постмодернизма, полистилистики и минимализма.

В числе других музыкальных тенденций этого периода можно назвать усиление влияния мас-

совых жанров на академическую музыку, распространение новой трактовки музыкальных традиций внеевропейских стран и расширение «музыкальной географии», способствующее укреплению культурных связей между континентами и странами. Академическому авангарду свойственно усложнение и обновление выразительного языка и содержания произведений, изменение их фактурной организации и структурной иерархичности, усиление приоритета красочных свойств музыкального материала [5]. В современной музыке наблюдается постепенное нивелирование мелодической линии, которое восполняется красочными пятнами новых тембросочетаний. Качественно новые по звукоорганизации авангардные направления базируются на оппозиции к мажорно-минорной системе, лежащей в основе музыкального восприятия европейского слушателя.

В конце XX – начале XXI века произошла смена парадигм музыкального искусства, уникальность которой заключается в тонком балансировании искусства на грани музыкального-немзыкального [6]. Эта особенность современного изменения звукового ландшафта обусловлена началом нового этапа синтеза искусств, становлением и развитием качественно новых взаимоотношений искусства с природой, жизненными реалиями и информационными технологиями, а также отказом от традиционных способов организации звукового пространства.

Для рубежа XX–XXI веков характерно активное внедрение незвукового и шумового материала, применение перформативных и нетоновых средств. Однако более значимым для музыкального искусства этого периода является изменение не количественной составляющей звучания, а его качественных характеристик. Так, творчество представителей современного авангарда отличается значительной гуманизацией звучания, умением оказывать многогранное воздействие на состояние человеческой души. Исполнители академического авангарда часто организуют свои выступления так, чтобы их музыка являлась частью звукового ландшафта, не претендуя на главную роль и не требуя статичного восприятия [7]. В этом случае положение современной музыки подстраивается под положение человека в новом ускоряющемся мире.

Традиции отечественного музыкального образования подразумевают преимущественное использование в обучении будущих музыкантов произведений европейской академической композиторской школы, созданных с XVII до первой половины XX веков [8]. Однако на фоне начавшихся во второй половине XX века поисков новых средств музыкального языка и размывания привычных форм музыкального высказывания, приведших к появлению новой музыки, требующей иного подхода в исполнении и восприятии, классическое академическое музыкальное искусство вошло в период «интонационного кризиса», постепенно трансформируясь в элитарное искус-

ство, востребованное в узком кругу ценителей-профессионалов. Это актуализирует смену классической музыкально-педагогической парадигмы.

Современный образовательный процесс музыкальных учебных заведений должен базироваться на гармоничном сосуществовании классической и современной музыки [9]. Работа над классическим репертуаром позволит обучающимся развить базовые исполнительские навыки и сформировать мастерство исполнительской интерпретации, отвечающее принятым в академическом музыкальном искусстве стандартам. Помимо этого, приобщение к классической академической музыке оказывает благоприятное воздействие на степень социальной зрелости личности, выбор стиля жизни и формирование системы ценностных ориентаций [10]. Данная музыка отличается самодостаточностью и самоценностью, а её интровертированный характер способствует концентрации личностного самосознания в индивидуальном переживании слушателя. Она требует глубокой сосредоточенности и аналитических размышлений о вызываемых переживаниях.

Однако классической академической музыки редко бывает достаточно для удовлетворения музыкально-эстетических потребностей обучающихся. В то же время произведения академического авангарда, несмотря на сложность их языка, вызывают у юных музыкантов живой интерес, поскольку созвучны с их внутренним миром [11]. Современная музыка привлекает к себе яркими образами, новыми приёмами исполнения, средствами выразительности и способами звукоизвлечения. Включение в репертуар обучающихся произведений академической музыки конца XX – начала XXI века и раннее освоение нового музыкального языка способствует увеличению скорости и лёгкости, с которой они будут втягиваться в мир современной музыки.

Процесс обучения должен основываться на приобщении музыкантов к современной академической музыке с учётом её связей с классикой и ритмами, популярными в молодёжной среде, а также на знакомстве со средствами выразительности, сочинительскими и исполнительскими техниками, рождёнными композиторами-авангардистами [12]. Освоение стилистических особенностей авангардной музыки предполагает понимание как разнонаправленных, базирующихся на синтезе отношений и связей этой музыки с иными сферами культуры, так и различных направлений внутри академического авангарда.

Для достижения этого понимания, дающего обучающимся возможность воспринимать не только новый музыкальный язык, но и содержание авангардных произведений, касающееся глобальных проблем нравственно-философского характера, система музыкального образования должна быть направлена на развитие рационально-прагматического мышления, укрепление качества принятия и воспитание готовности к диалогу культур [13]. Такой поход позволит обучающимся

преодолевать барьеры, возникающие в процессе восприятия незнакомой музыки, лучше осознавая звуковую среду, формируемую в качественно новых акустических условиях.

Можно выделить следующие ключевые направления образовательной деятельности в рамках приобщения обучающихся к академической музыке конца XX – начала XXI века [14]:

- освоение современной нотной записи и условных систем фиксации тембров, нот и иных компонентов музыкальной ткани;
- овладение современными исполнительскими техниками, включая нетрадиционные способы игры, такие как простукивание по корпусу инструмента, игра по струнам рояля и прочие;
- изучение современных инструментальных технологий и технических возможностей;
- подбор репертуара, соответствующего не только педагогическим требованиям высокой художественности, целесообразности и доступности для исполнения и восприятия, но и личным предпочтениям обучающихся, что позволит повысить их заинтересованность;
- развитие умения воспринимать и адекватно оценивать современную музыку.

Важным элементом современной системы музыкального образования, постепенно снижающим значимость интерпретации неизменных письменно зафиксированных произведений, выступает импровизация, представляющая собой практическое изучение музыкального языка [15]. Понимание музыкального языка и уверенное владением им воплощает навык чтения нот с листа в игре, формирует основу музыкальной памяти, обеспечивает осмысленность исполнительской интерпретации и понимание содержательного плана произведения любого жанра. Под владением музыкальным языком понимается чёткое представление о формирующих текст произведения единицах, таких как фразы, мотивы и предложения, которые должны изучаться не только и не столько в структурно-грамматической, сколько в семантической плоскости.

Понимание смысла музыкального текста заключается не в представлении о структуре, а в осознании сущности произведения. Различные стилевые эпохи создают собственные языки и интонационные диалекты, выражающие существующие в культуре чувства. Академической музыке конца XX – начала XXI века свойственно отражение происходящих в обществе серьёзных изменений в сфере чувств, становящихся тоньше, изысканнее и изощреннее в одних аспектах и упрощающихся в других. Данное обстоятельство необходимо учитывать при встраивании произведений академического авангарда в систему музыкального образования и формировании системы ценностей обучающихся, ориентированной в первую очередь на понимание личностью своего места в пространстве искусства [16].

Таким образом, академическая музыка конца XX – начала XXI века может выступать для

обучающихся своеобразным мостом, соединяющим классику и современность. Интеллектуальная сложность языка и необычность звучания академического авангарда вызывают у юных музыкантов живое любопытство, а часто и более углублённый интерес, что способствует более плодотворному направлению их творческой энергии. Грамотное сочетание классической академической и современной музыки позволяет сформировать у обучающихся яркое и объёмное представление о звуковом мире музыкального искусства, раскрыть их творческий потенциал и развить творческую мобильность их личности, позволяющую им находить применение своим профессиональным качествам в быстро меняющемся мире.

Литература

1. Гафиятуллина Л.А. О проблемах дирижёрско-хорового образования и новых формах хорового исполнительства // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; науч. ред. Т.И. Карнаухова. – 2018. – С. 19–23.
2. Виноградов Ю. Николай Хруст: «Новая музыка – это как высадка на Марс» [Электронный ресурс] // [syg.ma](https://syg.ma/@yuri-vinogradov/nikolai-khrust-novaia-muzyka-eto-kak-vysadka-na-mars). – 2022. – URL: <https://syg.ma/@yuri-vinogradov/nikolai-khrust-novaia-muzyka-eto-kak-vysadka-na-mars> (дата обращения: 02.06.2022).
3. Савенко С.И. Новейшая музыка и способы её описания // Термины, понятия и категории в музыковедении. Четвёртый международный конгресс Общества теории музыки: тезисы докладов. – 2019. – С. 12.
4. Умнова И.Г. Музыка второй половины XX – начала XXI веков: учеб. пособие для вузов / И.Г. Умнова. – 2-е изд. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 259 с.
5. Овсянкина Г.П. Творческое влияние ведущих музыкально-педагогических систем первой половины XX века на совершенствование современного музыкального образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 187–193.
6. Демешко Г.А. Звуковой ландшафт музыки в пространстве постиндустриальной культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 43. – С. 136–143.
7. Мирошниченко В. Консерватория против андеграунда: последние джедаи и ситхи академической музыки [Электронный ресурс] // Нож. – 2019. – URL: <https://knife.media/radical-composers/> (дата обращения: 02.06.2022).

8. Рачина Б.С. Эволюция воззрений на музыку как универсальный язык человечества и её представленность в системе общего музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 144–154.
9. Костюхина М.Ю. Принципы подбора и освоения художественного репертуара в классе шестиструнной гитары на начальном этапе обучения: из опыта работы в учреждениях системы дополнительного образования // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2021. – № 19. – С. 348–353.
10. Пономарева Е.В. особенности работы над саундтреком в процессе освоения основного музыкального инструмента // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; науч. ред. Т.И. Карнаухова. – 2018. – С. 148–153.
11. Галкина И.А. К проблеме соотношения классической и современной музыки в репертуаре старших учащихся ДМШ по классу флейты // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; науч. ред. Т.И. Карнаухова. – 2018. – С. 248–254.
12. Шишляникова Н.П. Подготовка студентов к преподаванию современной музыки на уроках в общеобразовательной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7 (196). – С. 190–194.
13. Акишина Е.М. Методологический ресурс формирования современной музыкальной культуры у обучающихся в системе непрерывного образования // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4 (129). – С. 7–12.
14. Гольева Н.А., Прокудина О.Н., Юдова О.В. Музыка XX–XXI века и некоторые вопросы изучения и исполнительства в детской школе искусств // Классическая музыка для детей: традиции и современность: региональная научно-практическая конференция. – Старый Оскол, 2015. – 80 с.
15. Тараева Г.Р. Развивающие методики в музыкальном обучении // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет

(РИНХ)»; науч. ред. Т.И. Карнаухова. – 2018. – С. 166–174.

16. Додонова С.Г. Современное музыкальное искусство и образовательный процесс. Тенденции нового формата соотношений // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 3. – С. 65–68.

ACADEMIC MUSIC OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY IN THE SYSTEM OF MODERN MUSIC EDUCATION

Yussa E.B.

St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences

The article analyzes the place of academic music of the late XX – early XXI century in the system of modern music education. Distinctive features and tendencies of academic music of the end of the 20th – beginning of the 21st century, caused by the variability of the socio-cultural situation, are considered. The characteristic features of the musical language, content, structure, properties and sound organization of the works of the academic avant-garde are given. The problems of the modern system of musical education are identified, associated with a change in the paradigms of musical art, accompanied by a change in its qualitative characteristics and quantitative component of sound. The change of the musical and pedagogical paradigm is actualized and the potential of academic music of the late 20th – early 21st century is revealed in improving the system of modern music education, which should be based on the harmonious coexistence of classical and modern music, supplemented by improvisational exercises.

Keywords: musical education, academic music, academic underground, musical language, students.

References

1. Gafiyatullina L.A. On the problems of conducting and choral education and new forms of choral performance // Musical and art education in the modern world: traditions and innovations: collection of materials of the II International scientific and practical conference of the Taganrog Institute. A.P. Chekhov (branch) FSBEI HE "Rostov State Economic University (RINH)"; scientific ed. T.I. Karnaukhov. – 2018. – S. 19–23.
2. Vinogradov Yu. Nikolai Khrust: "New music is like landing on Mars" [Electronic resource] // syg.ma. – 2022. – URL: <https://syg.ma/@yuri-vinogradov/nikolai-khrust-novaia-muzyka-eto-kak-vysadka-na-mars> (date of access: 06/02/2022).
3. Savenko S.I. The latest music and methods of its description // Terms, concepts and categories in musicology. Fourth International Congress of the Society for Music Theory: abstracts. – 2019. – P. 12.
4. Umnova I.G. Music of the second half of the 20th – early 21st centuries: textbook. allowance for universities / I.G. Umnova. – 2nd ed. – M.: Publishing house Yurait, 2022. – 259 p.
5. Ovsyankina G.P. Creative influence of the leading musical and pedagogical systems of the first half of the XX century on the improvement of modern music education. Izvestiya of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. – 2019. – No. 193. – P. 187–193.
6. Demeshko G.A. The sound landscape of music in the space of post-industrial culture // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. – 2018. – No. 43. – P. 136–143.
7. Miroshnichenko V. Conservatory against the underground: the last Jedi and Sith of academic music [Electronic resource] // Knife. – 2019. – URL: <https://knife.media/radical-composers/> (date of access: 06/02/2022).
8. Rachina B.S. Evolution of views on music as a universal language of mankind and its representation in the system of general musical education // Musical Art and Education. – 2019. – V. 7, No. 2. – S. 144–154.
9. Kostyukhina M. Yu. Principles of selection and development of the artistic repertoire in the six-string guitar class at the initial stage of training: from experience in institutions of the system of additional education // Intercultural interaction in the modern musical and educational space. – 2021. – No. 19. – P. 348–353.

10. Ponomareva E.V. features of work on the soundtrack in the process of mastering the main musical instrument // Musical and artistic education in the modern world: traditions and innovations: a collection of materials of the II International scientific and practical conference of the Taganrog Institute. A.P. Chekhov (branch) FSBEI HE "Rostov State Economic University (RINH)"; scientific ed. T.I. Karnaukhov. – 2018. – S. 148–153.
11. Galkina I.A. On the problem of the correlation of classical and modern music in the repertoire of senior students of the music school in the flute class // Music and art education in the modern world: traditions and innovations: collection of materials of the II International scientific and practical conference of the Taganrog Institute. A.P. Chekhov (branch) FSBEI HE "Rostov State Economic University (RINH)"; scientific ed. T.I. Karnaukhov. – 2018. – S. 248–254.
12. Shishlyannikova N.P. Preparing students for teaching contemporary music in the classroom at a general education school // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. – 2018. – No. 7 (196). – S. 190–194.
13. Akishina E.M. Methodological resource for the formation of modern musical culture among students in the system of continuous education // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – No. 4 (129). – P. 7–12.
14. Golyeva N.A., Prokudina O.N., Yudova O.V. Music of the XX–XXI centuries and some issues of study and performance in the children's art school // Classical music for children: traditions and modernity: regional scientific and practical conference. – Stary Oskol, 2015. – 80 p.
15. Taraeva G.R. Developing methods in music education // Music and art education in the modern world: traditions and innovations: collection of materials of the II International scientific and practical conference of the Taganrog Institute. A.P. Chekhov (branch) FSBEI HE "Rostov State Economic University (RINH)"; scientific ed. T.I. Karnaukhov. – 2018. – S. 166–174.
16. Dodonova S.G. Modern musical art and educational process. Trends in the new format of correlations // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. – 2018. – No. 3. – P. 65–68.

Проблема профессионального самоопределения старшекласников в контексте потребностей региона в кадрах

Черкасова Ирина Ивановна,

канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет
E-mail: i.i.cherkasova@utmn.ru

Черкасов Андрей Владимирович,

студент, НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента
E-mail: andreycherkasov00@gmail.com

Яркова Татьяна Анатольевна,

д-р пед. наук, профессор, научный сотрудник отдела по научной и проектной деятельности, Тюменский государственный университет,
E-mail: t.a.yarkova@utmn.ru

В статье рассмотрена проблема профессионального самоопределения старшекласников. В современных условиях возрастает роль регионов в решении локальных социально-экономических проблем. В связи с этим региональные власти предпринимают попытки в развитии системы профессиональной ориентации разных категорий населения, осуществляют поиск механизмов закрепления молодежи в регионе.

Для повышения эффективности этой работы требуется знание особенностей выбора профессии старшекласниками, их мотивов и потребностей, уверенности в выборе профессии, знании не только ее привлекательных сторон, но и возможных трудностей и противоречий. Сравнительный анализ данных аспектов профессионального самоопределения старшекласников, проживающих в городе и сельской местности, составляет основное содержание статьи. В анкетировании приняли участие 355 учащихся 10–11 классов городских и сельских школ Тюменского региона.

На основе эмпирических данных делаются выводы о противоречивости позиций выпускников школ в выборе профессии, недостаточном учете потребностей территории в кадрах, на которой они проживают, что актуализирует поиск инновационных подходов к профессиональной ориентации в соответствии со спецификой региона.

Ключевые слова: потребности региона в кадрах, профориентационная работа, профессиональное самоопределение, выбор профессии, мотивация выбора профессии.

Проблемы развития регионов в последнее время являются предметом повышенного внимания со стороны государства. Ориентиры освоения территорий, заданные Стратегией пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 13.02.2019 N207-p); Стратегией национальной безопасности Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 N683); Стратегией социально-экономического развития Тюменской области до 2030 года (Закон Тюменской области от 24 марта 2020 года № 23) направляют на поиск научных и практических решений проблем освоения потенциала регионов. Одной из таких проблем является проблема развития человеческого капитала как ресурса развития Тюменской области.

Развитие человеческого капитала в условиях быстрого технологического освоения ее природных ресурсов и сохраняющихся традиционных форм хозяйствования проживающего на данной территории населения – фундаментальная задача, решение которой определяет научный поиск зарубежных и отечественных исследователей в области естественных и гуманитарных наук.

Проблема часто заключается не столько в отсутствии политических и экономических ресурсов, сколько в недостаточной научной обоснованности современной системы профессиональной ориентации, профессионального выбора и профессиональной самореализации представителей всех возрастных категорий населения, как актуальной задачи широкого круга субъектов, а не только образовательного сообщества [3]. Исследование факторов и механизмов обоснованного профессионального самоопределения и самореализации личности в непрерывно меняющемся поле профессий позволит создать условия для планирования жизненного пути и динамического развития человеческого капитала региона.

В целях построения эффективной системы профориентационной работы в регионе необходим анализ проблем профессионального самоопределения, профессионального выбора разных категорий населения, в том числе выпускников школ как кадрового резерва региона.

Тюменская область является уникальной территорией, в которой органично сочетаются традиционные формы хозяйствования с современным наукоемким производством в условиях городской и сельской среды.

На выявление особенностей, проблем, мотивов и потребностей сельских и городских стар-

шекласников в профессиональном самоопределении было направлено данное эмпирическое исследование. Основным методом исследования явилось анкетирование. В нем приняло участие 355 городских и сельских школьников 10–11 классов. В анкете сочетаются вопросы открытого и закрытого типа. Окончательный вариант анкеты был получен после запуска пробных вариантов и их последующего обсуждения. Анкета позволила получить информацию о профессиональных намерениях школьников, интересах, мотивах, источниках выбора профессии, организации профориентационной работы в школах, наиболее привлекательных профессиях для современной молодежи, на-

личии реального и идеального проектов выбора будущего и ряд других данных. Анкета состояла из 24 вопросов. Для осуществления дифференцированного подхода учитывались пол, социально-экономический район проживания (город, район, село), возраст, успеваемость. В данной статье проанализированы лишь некоторые аспекты проведенного опроса, в частности, мотивация выбора профессии, глубина осведомленности о предмете выбора, обоснованность проекта профессионального самоопределения.

Сравнительный анализ мотивов школьников, проживающих в городской и сельской местности представим в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1. Сведения о мотивах выбора профессии (%%)

№ п/п	Мотивы выбора	Количество ответов					
		Городские школьники		Сельские школьники		Всего	
		%%	ранг	%%	ранг	%%	ранг
1.	Считают себя способными к избираемой области деятельности	17,3	3	7,4	5	15,6	3
2.	Работа творческая, требует смекалки	4,8	7	13,8	2	6,5	4
3.	Работа нужная и важная для общества	27,6	1	44,4	1	30,5	1
4.	Высокий заработок	7,1	4	-	10	5,8	4
5.	Работа легкая, не вредная для здоровья	5,5	5	3,7	6	5,3	5
6.	Работа престижная	18,1	2	11,1	4	16,9	2
7.	Позволяет работать за рубежом	2,4	11	3,4	7	3,2	10
8.	Влияние семьи, ее традиций	5,3	6	11,2	3	4,5	8
9.	Влияние друзей	3,9	9	2,8	8	3,9	9
10.	Другие мотивы	4,5	8	-	10	5,2	7
11.	Затруднились ответить	3,5	10	2,2	9	2,6	11
	Итого:	100		100		100	

Как видно из таблицы, общее первое ранговое место занимает мотив «профессия нужная и важная для общества». Дифференцированные же сведения показывают, что воздействие территориального фактора отчетливо прослеживается и на распределении мотивационных установок учащейся молодежи при выборе профессии. Так, чуть меньше половины (44,4 процента) школьников, проживающих в сельской местности, привлекают общественно значимые профессии. У школьников городских школ данный мотив стоит также на первом месте, однако предпочли его 27,6 процента. На общем втором месте оказался мотив «профессия престижная». У старшеклассников сельских школ он вышел на четвертое место, пропустив вперед мотивы «работа творческая, требует смекалки» и «влияние семьи, её традиций». В целом это говорит о том, что почти для половины выпускников важными являются общественно значимые мотивы выбора и полезность этих профессий для общества.

Такая достаточно высокая степень зависимости между выбором профессии и современной потребностью в кадрах в оценке школьников сви-

детельствует о положительном фоне для закрепления кадров на территории. Однако она недостаточно используется в профориентационной работе школы на социально значимые для данной местности профессии. Проведенное нами исследование представлений учащихся о кадрово-профессиональных потребностях региона показало, что практически каждый второй ученик *неправильно представляет приоритетную потребность в кадрах*. Недостаточно учитывается и территориальный фактор – различие в отношении к труду учащихся сельских и городских школ. Например, 51% сельских школьников считают наиболее важными традиционные аграрно-промышленные профессии и сориентированы на них. Среди учащихся городских школ выпускников, желающих связать свою судьбу с сельским хозяйством, практически нет.

Общее третье место (пятое для лиц, проживающих в сельской местности) занял мотив «считаю себя способным к избираемой области деятельности». Этот факт можно считать отрядным, так как самооценка особенностей и возможностей овладения конкретной деятельностью увели-

чивает обоснованность выбора. Кроме того, долгое время этот фактор являлся наиболее слабой стороной профессионального самоопределения, прежде всего, потому, что не воспринимался самими школьниками в качестве важного условия выбора профессии. Достаточно привести данные, полученные в конце 20 века, например, в работах П.А. Шавира: лишь 3% опрошенных старшеклассников мотив «наличие способностей к данной деятельности» отнесли к категории значимых; И.В. Михайлова: 1% опрошенных мотивировали выбор профессии осознанием своих способностей; А.М. Кухарчук и А.Б. Ценципер и др. [4]. В нашем же исследовании 15,6% современных старшеклассников назвали этот фактор в числе наиболее важных.

Четвертое общее место за фактором «работа творческая, требует смекалки», причем у школьников, проживающих в сельской местности, он вышел на второе место. Серия последующих вопросов открытого типа позволила конкретизировать данный мотив: определить степень информированности школьников об условиях труда, характере, содержании предпочитаемой профессии, интересе и желании совершенствования отдельных её сторон. Анализ ответов испытуемых позволил установить, что те учащиеся, которые знакомы с проблемами и противоречиями профессий, не имеют сомнений в правильности выбора, чувствуют себя комфортно накануне поворотного события в жизни. Напротив, те школьники, которые затруднились ответить на предложенные вопросы, знакомы лишь с внешней привлекательной стороной профессии и не уверены в правильности выбора, высказывают такие сомнения, как «понравится ли мне эта работа, если узнаю её до конца» (11 класс, о профессии лесничего), «могу разочароваться» (11 класс, о профессии речника) и т.д.

В целом, в структуре мотивов (таблица 1), если их сопоставить с доминирующими, наблюдается резкое неравенство. Одни превосходят другие в 3, 4, 5 и более раз. Основная масса испытуемых подчеркивает более внутренние, нежели внешние побуждения. Так, советы родителей, родственников, друзей, относящиеся к внешним побуждениям, занимают соответственно 8 и 9 ранговые места. Характерным для сельских школьников оказался низкий вес мотивации материального порядка. Ни один человек не назвал его в качестве побудителя выбора профессии. У городских школьников этот мотив занял четвертое место, что является характерной чертой современности.

Таким образом, социальное здоровье основных мотивов выбора не вызывает сомнений. Конечно, возможны скрытые мотивы. Однако применение различных приемов (анонимность ответов, косвенные вопросы, дополнительные беседы) подтвердили сделанное заключение.

Следующая задача по изучению опыта профсамоопределения учащихся состояла в том, чтобы выяснить глубину их осведомленности о предмете выбора, определить готовность к творческо-

му решению существующих профессиональных проблем. Нас интересовало, знают ли учащиеся о трудностях будущей работы, внутренних противоречиях, либо их знания ограничены внешней привлекательной стороной профессии, стереотипными представлениями о типичном её представителе. Как оказалось, знакомы с профессиональными проблемами 23% старшеклассников. Сопоставление ответов показало, что основная часть этой группы собирается стать педагогами или выбирает аграрно-промышленные профессии. Не знают о профессиональных проблемах, но хотели бы узнать 69%. Не ответили на заданный вопрос 8%. Эти цифры красноречиво свидетельствуют о желании школьников владеть истинными знаниями о предмете выбора, потребности в получении полной информации. Неслучайно 61,4% испытуемых сомневаются в правильности выбора профессии (таблица 2).

Остановимся подробнее на анализе ответов группы респондентов, знакомых с профессиональными проблемами. Откуда же они узнали об их существовании? В качестве источников информации выступили личные наблюдения учащихся, общение с представителями профессии, рассказы учителей и родственников, средства массовой информации (ответы расположены в порядке убывания). Лишь 3% назвали в качестве источника информации сведения, полученные в школе на уроках и во внеурочной деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что основным способом получения информации является личная инициатива учащихся. Соответственно не приходится говорить о том, что школа готовит учеников к решению этих проблем, поощряет и развивает творческий подход к их преодолению.

Перечисленные испытуемыми профессиональные проблемы показывают, что ребята ориентируются, прежде всего, на условия и характер труда. Часть проблем относится к предметам и средствам труда, необходимости их реконструкции и совершенствования. Сравнительно редко затрагивается содержание трудовой деятельности. Обобщая предложенные учащимися пути решения проблем, можно заключить, что, в основном, они носят интуитивный характер, слабый внедренческий результат, направленный, прежде всего, на использование в процессе труда современных технических средств, Интернета и др.

Таким образом, школа недостаточно удовлетворяет потребность учащихся в подготовке к творческому решению тех проблем, противоречий и трудностей, с которыми им придется столкнуться в жизни и на производстве.

Далее ставилась задача выяснить осознание испытуемыми правильности выбора, возможностей приобретения предпочитаемой профессии. Этот вопрос относится к элементам временного психического состояния и представляет определенный интерес в оценке опыта профсамоопределения [2]. Воображается ли самоопределение как бесконфликтный, ничем не омрачаемый про-

цесс или учащиеся предусматривают определенные трудности в реализации намеченного? Этот вопрос важен потому, что, как показывает опыт, факты коррективы намеченных планов носят массовый характер. Однако важность психологической подготовки выпускников к возможным отрицательным коллизиям недооценивается учителями (Таблица 2).

Таблица 2. Сведения об оценке учащимися правильности выбора профессии (%%)

№ п/п	Степень уверенности	Количество ответов
1	Совершенно уверен, нет никаких сомнений	38,6
2.	Уверен, но лишь отчасти, есть сомнения	26,1
3.	Сомнений больше, чем уверенности	9,2
4.	Не уверен, очень много сомнений	10,2
5.	Затруднились с оценкой	15,9
	Итого:	100

Как следует из таблицы, 61,4% старшеклассников сомневаются в правильности выбора профессии. Что же смущает их в первую очередь? Все ответы условно можно сгруппировать по трем направлениям:

1) сомнения в себе, недостаточный уровень знаний, необходимых для приобретения профессии;

2) сомнения в соответствии профессиональным интересам и способностям («могу разочароваться», «понравится ли эта работа, когда узнаю ее до конца» и др.);

3) сомнения в перспективности профессии, общественном отношении к ней («нужны будут еще экономисты или нет», «хочу работать в полиции, но к ней так плохо относятся», «хочу быть охотником, но смущает отец, он инженер-строитель», «нравится техника, но не хочу быть как отец в мазуте, на морозе, а в итоге ничего» и др.).

В целом же можно заключить, что старшеклассники видят и ожидают определенные трудности, которые встретятся на их пути.

Резюмируя результаты исследования опыта профессионального самоопределения старшеклассников сельских и городских школ по всем вопросам анкеты, обозначим полученные выводы. На наш взгляд, знание и опора на них поможет педагогам школ, специалистам в области профориентационной работы на региональном и муниципальном уровнях в организации помощи ученикам в обоснованном выборе профессии.

1. Проекты самоопределения выпускников характеризуются в целом ориентацией на продолжение образования. Уровень притязаний на получение образования у сельских школьников значительно ниже, чем у школьников городских школ.

2. Анализ источников информации, под влиянием которых формируется выбор профессии, показывает рост уровня личной предприимчиво-

сти старшеклассников, о чем свидетельствует самостоятельное знакомство с объектом выбора (1 ранговое место); снижение роли школы (7 место); 64,6% школьников получают информацию из неучитываемых источников. Для сельских школьников велико влияние старших в их профессиональном самоопределении (родителей, родственников, учителей): 34,6% против 19,8% городских школьников выбирают профессию под их влиянием.

3. Обобщение материалов о самооценке осведомленности респондентов относительно избираемого рода деятельности приводит к выводу о преобладании общего с ним знакомства. Наименьшую осведомленность учащиеся имеют о таких перспективах, как получение профессии в колледжах и техникумах, наибольшую – о предстоящем занятии после непосредственного трудоустройства.

4. Анализ помощи, в которой нуждаются старшеклассники в процессе профсамоопределения, выявил два доминирующих вида: организацию «пробы сил» (33,2%) и получение дополнительной информации о профессии (33,1%). В целом в различных видах помощи нуждаются 83,4% учащихся.

5. В структуре мотивов выбора профессии наблюдается резкое неравенство. К числу доминирующих относятся: общественная значимость профессии, её престижность, наличие способностей к избираемой области деятельности. Имеются различия в мотивах у сельских и городских школьников. Сельские школьники чаще зависимы от школы и семьи. Для них характерен низкий вес мотивации материального порядка (10 ранговое место) в сравнении с городскими школьниками (4 место). В целом высокая степень зависимости между выбором профессии и современной потребностью в кадрах в оценке школьников недостаточно используется в профориентационной работе школ. Слабо учитывается и территориальный фактор – различие в отношении к труду у сельских и городских школьников.

6. Старшеклассники слабо знакомы с проблемами и трудностями, с которыми им придется столкнуться в процессе будущей профессиональной деятельности, не готовы к их творческому решению и преодолению. В целом эта область подготовки к жизни остается за пределами внимания школы, региональных и муниципальных служб профориентационной направленности.

Таким образом, изучение опыта профессионального самоопределения с помощью массового анкетирования позволило получить реальную картину состояния процесса профсамоопределения старшеклассников в процессе выбора будущего; а также наметить предпосылки создания социально-педагогических условий обоснованного профсамоопределения.

Литература

1. Груздова Е.В., Абдалина Л.В. Общая характеристика профессионального выбора подрост-

ка // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 4 (020). С. 163–166.

2. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Зиннатова М.В. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося // Образование и наука. 2020. № 22(3). С. 83–115.
3. Касьянова Т.И., Мальцев А.В., Шкурин Д.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 168–187. DOI:10.17853/1994–5639–2018–7–168–187.
4. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. 96 с.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE NEED OF SPECIALISTS IN THE REGIONS

Cherkasova I.I., Cherkasov A.V., Yarkova T.A.

University of Tyumen; St. Petersburg School of Economics and Management

The article reviews the problem of professional self-determination of high school students. In modern conditions the role of regions in solving local socio-economic problems is increasing. In this regard, regional authorities are attempting to develop a system of profes-

sional orientation for different categories of the workforce, searching for mechanisms of keeping graduates in the region.

To increase the efficiency of this work it is necessary to know the features of high school students' choice of profession, their motives and needs, confidence in their choice of profession, knowledge not only of its attractive sides, but also of possible difficulties and contradictions. The comparative analysis of these aspects of professional self-determination of high school students living in urban and rural areas is the main content of the article. A total of 355 students in grades 10–11 from urban and rural schools of the Tyumen region participated in the survey.

Based on empirical data, conclusions are made about the inconsistency of students positions in choosing a profession, insufficient consideration of the needs of the territory in which they live, which actualizes the search for innovative approaches to professional orientation in accordance with the specifics of the region.

Keywords: personnel needs of the region, career guidance, professional self-determination, choice of profession, motivation for choosing a profession.

References

1. Gruzdova E.V., Abdalina L.V. General characteristics of a teenager's professional choice // Socio-economic phenomena and processes. 2010. No. 4 (020). pp. 163–166.
2. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V. Innovative Model of Socio-Professional Development of a Student's Personality // The Education and science journal. 2020. № 22(3). pp.83–115.
3. Kasyanova T. I., Maltsev A.V., Shkurin D.V. High school students' professional self-determination as a social problem // The Education and Science Journal. 2018. № 7 (20). pp. 168–187. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–7–168–187.
4. Shavir P.A. Psychology of professional self-determination in early youth. Moscow: Pedagog, 1981. 96 p.

Опыт использования виртуальной образовательной среды в преподавании астрономии

Драгилев Евгений Владимирович,

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: evge3vg@yandex.ru

Драгилева Людмила Леонидовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: ludmiladr@mail.ru

В статье рассмотрены некоторые аспекты создания и применения виртуальной образовательной среды в преподавании основ астрономии студентам учреждений среднего профессионального образования. В ходе исследования были разработаны трехмерная виртуальная образовательная среда и стандартный онлайн-курс астрономии. В исследовании приняты участие около 100 учащихся юридического колледжа, разделенных на четыре учебные группы. При обучении первых двух групп использовалась виртуальная среда, а оставшиеся две группы применяли онлайн-курс. По итогам текущих и промежуточных аттестаций на протяжении учебного года собирались данные об успеваемости студентов, также было проведено анкетирование на предмет отношения студентов к информационным технологиям в образовании. Предварительный анализ данных выявил, что учебные группы, использовавшие виртуальную среду, добились лучших результатов и продемонстрировали значительный прогресс в приобретении и закреплении знаний. Отдельно обсуждается методика создания виртуальной среды. Намечены пути дальнейших исследований. Показано, что виртуальную образовательную среду можно использовать в качестве эффективного инструмента для успешного обучения астрономии.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, интерактивные методы обучения, компьютерная симуляция, методика преподавания астрономии.

Введение. Результаты многих исследований говорят об обескураживающе низком уровне научных знаний среди населения. Приведем лишь несколько примечательных примеров. Согласно данным общероссийских социологических опросов, в начале 2010-х гг. примерно треть российских граждан считала, что Солнце вращается вокруг Земли [15, с. 18]. Сходные данные были получены в 2009 г. при анкетировании в основном студенческой аудитории г. Иркутска [16, с. 120–127]. Статистическая обработка поисковых запросов в Google за 2007–2017 гг. по словам «астрономия» и «астрология» показала, что если до 2008 г. люди больше интересовались астрономией, то в последние годы лидирует уже астрология [14, с. 118]. Отметим, справедливости ради, что сходным образом дела обстоят не только в нашей стране, но и во многих других. Так, греческие студенты считают Землю плоской [12, р. 120–125]; турецкие старшеклассники часто демонстрируют непонимание вращения Земли и других планет [10, р. 409–410]; проблемой для многих американцев являются расстояния и размеры астрономических тел [8, р. 1555] (аналогичные результаты получены в ходе упоминавшегося выше иркутского исследования, например, среднее значение диаметра Земли по данным опроса получилось равным около 100 тыс. км, Солнца – 120 млн км, расстояния от Земли до Луны – 6 млн км и т.д.).

Не существует единой точки зрения относительно причин низкой астрономической грамотности. Более того, некоторые ученые показали, что ряд типичных ошибок и заблуждений являются устойчивыми: процент правильно ответивших практически не меняется «на протяжении длительного времени во многих странах» [3] и не всегда поддается исправлению, несмотря на усилия педагогической общественности [11, р. 570].

Почему даже экстраординарные усилия не приводят к радикальному улучшению ситуации? Как представляется, абстрактные, многомерные явления весьма сложны для понимания. Чтобы осознать астрономические явления (равно как и любые иные научные концепции), человек создает собственную мысленную модель [1, р. 136–137]. Эти модели объясняют то, что мы видим, причем таким образом, чтобы это объяснение имело для нас смысл. Учащиеся нередко приходят в школу или вуз с предвзятыми представлениями о науч-

ных концепциях, несовместимыми с научной мыслью, и изменение уже сформированных понятий затруднено. Маленькие дети начинают с представления о том, что Земля плоская, основываясь на своем опыте. Позже, когда их учат, что Земля круглая, они меняют свою модель Земли. При этом они не отбрасывают уже имеющуюся у них модель в пользу новой, а скорее интегрируют новую информацию в существующую модель. Как только такая модель укоренится, игнорирование или изменение ее может оказаться сложной задачей: учащиеся часто упорно придерживаются своих заблуждений, особенно в физике [2, р. 318]. Поэтому преподаватели должны знать о ментальных моделях своих учеников, понимать основные причины, которые привели к возникновению именно таких моделей, и адаптировать учебную программу, чтобы устранить эти неправильные представления.

Интересно, что проблемы с усвоением понятий, связанных с астрономией и физикой в целом, возникают далеко не только у студентов. Как опытные, так и начинающие педагоги испытывают трудности в восприятии «даже базовых знаний, связанных с этой наукой» [6, р. 150–152], при этом «их заблуждения очень похожи на заблуждения младших школьников» [4, р. 2240].

Цели исследования. Все изложенное свидетельствует о важности принятия мер по устранению или хотя бы минимизации проблемы. В связи с этим целью настоящего исследования является представление результатов проекта, предназначенного для обучения студентов учреждений среднего профессионального образования основным понятиям астрономии. Для этого была разработана интерактивная виртуальная образовательная среда (ВОС), и результаты ее применения сравнивались с результатами использования других, более традиционных методов обучения.

Результаты и их обсуждение. Виртуальная образовательная среда имитирует реальную (или воображаемую) среду, что дает возможность ее пользователям ощутить «эффект присутствия». С технической точки зрения ВОС представляет собой аппаратно-программный комплекс, с помощью которого люди могут визуализировать сложные данные в трех измерениях и взаимодействовать с ними.

Значение ВОС в образовании заключается в том, что она позволяет учащимся исследовать виртуальную среду, пользоваться и манипулировать виртуальными объектами, что служит стимулом к конструированию собственных знаний. Помимо этого, взаимодействие с виртуальными объектами и в особенности с другими пользователями позволяет учащимся вырабатывать и коммуникативные навыки. Виртуальная среда вызывает повышенный интерес у студентов, а в сочетании с ощущением личного присутствия образовательный процесс становится более эффективным [7, р. 1900–1901; 13, с. 36]. Для преподавателей применение ВОС обеспечивает большую гибкость

в адаптации учебного материала к потребностям каждого ученика.

Не будет преувеличением сказать, что традиционные методы обучения астрономии не в полной мере адекватны для решения проблем, с которыми сталкиваются студенты. Эффективность учебников, диаграмм, слайдов и иллюстраций недостаточна, потому что сложно концептуализировать трехмерные объекты с помощью двумерных изображений. С другой стороны, виртуальные эксперименты, демонстрации и визуализации могут помочь учащимся понять физические явления. Интерактивное обучение посредством симуляций помогает учащимся устанавливать более прочные связи между учебным материалом и реальным миром.

В этом контексте ВОС становятся важным инструментом: компьютерные симуляции дают учащимся возможность вступить в контакт с окружающей средой, напоминающей реальную, благодаря чему удается использовать знания в их реальном контексте. Полезными оказываются ВОС и для устранения распространенных ошибочных представлений. Трехмерное моделирование может охватывать как малые, так и большие масштабы, что оказывает помощь в понимании расстояний в астрономии. Параллельное сравнение каменной планеты и газового гиганта затруднительно выполнить посредством физических моделей, но может быть легко проведено в ВОС. Виртуальная среда не обязательно ограничивается только астрономическими явлениями, но также может отражать и законы физики. Это позволяет учащимся понимать сложные концепции и впоследствии использовать эти знания для интерпретации реальных научных проблем. Наконец, важным аспектом является возможность манипулировать временем и пространством. Большинство астрономических явлений зависят от времени, и в трехмерной модели пользователь может свободно перемещаться как во времени, так и в пространстве.

Авторы применяли ВОС для обучения студентов основным понятиям астрономии. Целевой группой были студенты – будущие юристы, обучающиеся по специальностям среднего профессионального образования, у которых на изучение астрономии отведено около 60 академических часов в 1–2 семестрах 1 курса. В качестве основы обучения использовалась ВОС, ранее разработанная и протестированная авторами.

Разработка виртуальной среды производилась с помощью специализированного программного средства «3DAstronomer». В настоящее время существует несколько программ, предоставляющих разработчикам сходные возможности. Как правило, они являются кроссплатформенными многопользовательскими серверами трехмерных приложений. Доступ к среде можно получить через Интернет.

В ходе разработки авторы решили разделить приложение на несколько отдельных модулей, посвященных методам астрономии, ее практическим

основам, строению Солнечной системы, законам движения небесных тел, изучению звезд. Это было сделано исходя как из ограничений чисто технического характера во избежание медленной скорости отображения приложения, так и в дидактических целях для более равномерного распределения когнитивной нагрузки. Также во внимание принималась возможность поэтапной разработки ВОС, отражающей содержание курса астрономии.

В качестве примера приведем состав модуля «Строение Солнечной системы». При запуске модуля учащийся попадает в виртуальную обсерваторию, где можно получить начальные сведения о Солнечной системе с помощью изображений и видео. Далее студент получает доступ к изображению всей Солнечной системы, включая Солнце и планеты. Для текстурирования планет использовались фотографии высокого разрешения. Пользователи могут наблюдать за вращением планет вокруг своей оси, за их обращением вокруг Солнца, а также за вращением спутников вокруг своих планет. Все небесные тела проектировались с соблюдением масштаба. Скорость вращения всех планет вокруг Солнца была настроена соответствующим образом, представлены орбиты планет и осевые наклоны.

На следующем уровне учащиеся с помощью специальных скриптов могут останавливать, перезапускать, изменять параметры вращения планет, а также перемещать планеты и сравнивать их. Такие же действия можно сделать со спутниками. Объем информации, представляемой пользователям, был несколько ограничен исходя из следующих соображений. Цели обучения на данном этапе состояли не в том, чтобы предоставить максимальный объем данных по каждой планете, а в том, чтобы позволить пользователям понять принципы вращения планет, их относительные размеры и расстояния от Солнца, а также провести сравнения (например, в центре внимания был не точный диаметр планеты, а то, во сколько раз она меньше или больше Земли).

Таблица 1

Модуль 1. Методы астрономии		Модуль 2. Практические основы астрономии		Модуль 3. Строение Солнечной системы	
Средний балл групп 1, 2 (0..100)	Средний балл групп 3, 4 (0..100)	Средний балл групп 1, 2 (0..100)	Средний балл групп 3, 4 (0..100)	Средний балл групп 1, 2 (0..100)	Средний балл групп 3, 4 (0..100)
75,4	68,6	71,3	65,2	81,6	70,1

Полученные данные позволяют выдвинуть гипотезу о том, что способ обучения (с применением ВОС в группах 1–2 и без такого применения в группах 3–4) оказал влияние на полученные баллы. Можно сделать предположение о том, что использование ВОС повышает шансы студентов на лучшее понимание концепций по сравнению с онлайн-курсом с тем же содержанием.

Помимо тестирования был проведен опрос об отношении студентов к используемым ме-

Разработка ВОС является весьма непростой и продолжительной процедурой. Наибольших усилий потребовало добавление интерактивных элементов (взаимодействие пользователя с виртуальными объектами), хотя в ряде случаев применялись готовые скрипты. Сбор учебного материала и добавление его в приложения также был трудоемким процессом, но результаты обучения возместили затраченные усилия. В рамках кружковой работы по информатике к разработке удалось привлечь некоторых заинтересованных студентов.

Разработанная ВОС содержала минимальное количество методических рекомендаций и упражнений. Пользователи могли свободно исследовать виртуальные миры, взаимодействовать с любыми объектами, привлекавшими их внимание, и изучать любой интересующий их учебный материал. Проектирование методического обеспечения является одной из задач на будущее.

Параллельно с разработкой ВОС был создан онлайн-курс, содержащий тот же учебный материал (тексты, изображения, видео), но без основных интерактивных возможностей виртуальной среды. Эти курсы были загружены в систему управления обучением на базе Moodle. Необходимость этого заключалась в том, что результаты освоения онлайн-курсов сопоставимы с традиционным обучением [9, р. 105–110], благодаря чему можно проанализировать эффективность применения ВОС.

Таким образом, авторами было задействовано два метода обучения – на базе виртуальной образовательной среды и с помощью онлайн-курса. В 2021 г. после окончания изучения студентами курса астрономии было проведено исследование. Выборку исследования составили около 100 студентов, разделенных на 4 учебные группы по 25–26 человек. В группах 1 и 2 использовалось обучение на базе ВОС, тогда как группы 3 и 4 применяли онлайн-курсы. По итогам прохождения промежуточной аттестации в форме тестирования были получены следующие результаты (приводим для первых трех учебных модулей) (табл. 1).

тодам обучения (отдельно среди тех, кто учился с помощью виртуальной среды, и среди тех, кто проходил обычный онлайн-курс).

Учащиеся групп 1–2 положительно оценили свой опыт использования ВОС. 93% выделили реалистичное представление виртуальных миров, 89% заявили, что не увидели «слабых» мест в учебном материале. Кроме того, студенты заявили, что ВОС действительно достигла своих целей (85%), помогла им лучше понять астрономию

(81%). Были отмечены и отрицательные моменты: для разработки и первоначального освоения таких приложений требуются специальные знания (76%), использование ВОС с помощью мобильного телефона затруднено (66%) и требует наличие персонального компьютера (52%), при обучении могут возникать технические сложности (37%).

Что касается онлайн-курсов (группы 3–4), то наиболее распространенными положительными отзывами были следующие: грамотно организованная подача учебного материала (84%), курсы помогли лучше понять астрономию (70%), отсутствие недостатков в учебных материалах (69%), достижение образовательных целей (65%).

Из числа технических проблем пользователи виртуальной среды отмечали, в частности, медленную скорость отображения приложения из-за аппаратных проблем (устаревший компьютер – 11 случаев), низкую скорость Интернет-подключения (5 случаев), недостаточно понятный интерфейс (4 случая). Проблем при использовании онлайн-курсов не было.

Выводы и заключение. Начиная исследование, мы исходили из того, что при обучении астрономии не следует ограничиваться только использованием учебников и иллюстраций, и для улучшения преподавания целесообразно иметь дополнительные образовательные инструменты. В качестве таких средств мы выбрали, во-первых, онлайн-курсы как хорошо зарекомендовавший себя метод обучения, результаты применения которого можно считать эквивалентными результатам обычного очного обучения, и, во-вторых, виртуальную образовательную среду, которая облегчает приобретение знаний и помогает учащимся лучше усвоить материал.

Исследование подтверждает известные результаты относительно низкого уровня знаний в целом по различным разделам астрономии. Весьма впечатляет тот факт, что в ходе предварительного опроса в начале обучения некоторых случаях студенты давали глубоко неверные (и даже выходящие за рамки здравого смысла) ответы.

При такой низкой начальной точке ожидалось, что любое образовательное вмешательство даст результаты. В действительности мы смогли увидеть достаточно впечатляющий прогресс.

Возникает закономерный вопрос, какой же из двух примененных методов дает лучшие результаты обучения. Предварительное рассмотрение (см. приведенную выше таблицу) показало, что виртуальная образовательная среда в целом дает лучший результат по сравнению с онлайн-курсом. В будущих публикациях авторы планируют провести полноценный статистический анализ данных об успеваемости в учебных группах, для чего полезным будет добавить контрольные группы с преобладанием традиционных методов обучения (из-за продолжительных периодов дистанционного обучения в связи с пандемией COVID-19 такой возможности в последние годы у нас не было). Это позволит лучше обосновать результаты.

Однако в любом случае уже сейчас видно, что в процессе обучения астрономии виртуальная среда вполне может давать хороший эффект. Это может быть объяснено рядом характеристик, присущих любым ВОС:

- способностью провести визуализацию в тех случаях, когда в реальной жизни она невозможна;
- возможностью для пользователя сосредоточиться на том предмете, который ему наиболее интересен;
- взаимодействием с виртуальными объектами, важным для активного обучения.

Безусловно, хорошие результаты, продемонстрированные применением ВОС, имеют свою цену. Разработка виртуальной среды является нелегкой задачей, а пользователь в процессе обучения может столкнуться с техническими проблемами, которые могут привести к снижению мотивации. Возможно, не все учебные дисциплины одинаково подходят для подобного обучения. Необходимо учитывать и начальный уровень учащихся: если целевая группа и так демонстрирует хороший уровень знаний, применение ВОС может оказаться излишним.

Но в целом на основании результатов исследования можно сказать, что при прочих равных условиях выбор ВОС для обучения астрономии помогает достигнуть вполне заметных результатов. Принимая во внимание все ограничения, мы считаем, что использование виртуальной образовательной среды в преподавании астрономии имеет большой потенциал и положительным образом сказывается на образовательном процессе.

Литература

1. Barnett M., Keating T., Barab S.A., Hay K.E. Conceptual change through building threedimensional models // International Conference of the Learning Sciences. Hillsdale, 2000. P. 134–142.
2. Casperson J. M., Linn M.C. Using visualization to teach electrostatics. *American Journal of Physics* 2006, 74 (4), 316–323.
3. Clark R. E., Kirschner P.A., Sweller J. Putting students on the path to learning. *American Educator* 2012, 6–11.
4. Frede V. Pre-service elementary teachers conceptions about astronomy. *Advances in Space Research* 2006, 38 (10), 2237–2246.
5. Gazit E., Yair Y., Chen D. Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology* 2005, 14 (5), 459–470.
6. Kanli U. Using a two-tier test to analyse students' and teachers' alternative concepts in astronomy. *Science Education International* 2015, 26 (2), 148–165.
7. Martin S., Diaz G., Sancristobal E., Gil R., Castro M., Peire J. New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education* 2011, 57 (3), 1893–1906.

8. Miller B. W., Brewer W.F. Misconceptions of astronomical distances. *International Journal of Science Education* 2010, 32 (12), 1549–1560.
9. Neuhauser C. Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *American Journal of Distance Education* 2002, 16 (2), 99–113.
10. Ozsoy S. Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education* 2012, 4 (2), 407–415.
11. Stears M., James A., Good M.A. Teachers as learners: A case study of teachers' understanding of astronomy concepts and processes in an ACE course. *South African Journal of Higher Education* 2011, 25 (3), 568–582.
12. Vosniadou S. Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models // *Second international handbook of science education*. Vol. 2. Springer, 2012. P. 119–130.
13. Драгилев Е. В., Драгилева Л.Л., Дровалева Л.С. Интерактивные образовательные среды и их применение в преподавании математики // *Современное состояние и приоритетные направления развития аграрной экономики и образования: Материалы Международной научно-практической конференции*. Персиановский, 2020. С. 34–36.
14. Дробчик Т. Ю., Невзоров Б.П. Преподавание астрономии школьникам: проблемы и перспективы // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018. № 1 (29). С. 113–122.
15. Сухенко Н.В. Специфика популяризации науки в России // *Вестник НГТУ им. П.Е. Алексеева. Серия: Управление в технических системах. Коммуникативные технологии*. 2016. № 4. С. 18–22.
16. Язев С. А., Комарова Е.С. Уровень астрономических знаний в обществе // *В защиту науки: Бюллетень № 6*. М., 2009. С. 119–132.

EXPERIENCE IN TEACHING ASTRONOMY WITH VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Dragilev E.V., Dragileva L.L.
Russian State University of Justice

The article discusses some aspects of the development of a virtual learning environment in teaching the basics of astronomy to college students. The study developed a 3D virtual learning environment and at the same time a standard online astronomy course. The study involved about 100 students of the college of law, divided into four study groups. The first two groups were taught in a virtual environment, while the remaining two groups used online course. Based on the results of current and interim assessments during the academic year, data were collected on the progress of students, and

a survey was also conducted on the subject of students' attitudes towards information technology in education. A preliminary analysis of the data revealed that the study groups using the virtual environment achieved better results and showed significant progress in acquiring and retaining knowledge. The methodology for creating a virtual environment is discussed separately. Ways for further research are outlined. It is shown that the virtual learning environment can be used as an effective tool for the successful teaching of astronomy.

Keywords. Virtual educational environment, interactive teaching methods, computer simulation, methods of teaching astronomy.

References

1. Barnett M., Keating T., Barab S.A., Hay K.E. Conceptual change through building threedimensional models // *International Conference of the Learning Sciences*. Hillsdale, 2000. P. 134–142.
2. Casperson J. M., Linn M.C. Using visualization to teach electrostatics. *American Journal of Physics* 2006, 74 (4), 316–323.
3. Clark R. E., Kirschner P.A., Sweller J. Putting students on the path to learning. *American Educator* 2012, 6–11.
4. Frede V. Pre-service elementary teachers conceptions about astronomy. *Advances in Space Research* 2006, 38 (10), 2237–2246.
5. Gazit E., Yair Y., Chen D. Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology* 2005, 14 (5), 459–470.
6. Kanli U. Using a two-tier test to analyse students' and teachers' alternative concepts in astronomy. *Science Education International* 2015, 26 (2), 148–165.
7. Martin S., Diaz G., Sancristobal E., Gil R., Castro M., Peire J. New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education* 2011, 57 (3), 1893–1906.
8. Miller B. W., Brewer W.F. Misconceptions of astronomical distances. *International Journal of Science Education* 2010, 32 (12), 1549–1560.
9. Neuhauser C. Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *American Journal of Distance Education* 2002, 16 (2), 99–113.
10. Ozsoy S. Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education* 2012, 4 (2), 407–415.
11. Stears M., James A., Good M.A. Teachers as learners: A case study of teachers' understanding of astronomy concepts and processes in an ACE course. *South African Journal of Higher Education* 2011, 25 (3), 568–582.
12. Vosniadou S. Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models // *Second international handbook of science education*. Vol. 2. Springer, 2012. P. 119–130.
13. Dragilev E. V., Dragileva L.L., Drovaleva L.S. Virtual learning environment and its applications in teaching of mathematics // *The current state and priority areas for the development of the agricultural economy and education: Proceedings of the International scientific and practical conference*. Persianovski, 2020. P. 34–36.
14. Drobchik T. Yu., Nevzorov B.P. Teaching astronomy to schoolchildren: problems and prospect // *Professional education in Russia and abroad*. 2018. No. 1 (29). P. 113–122.
15. Sukhenko N.V. The specifics of the popularization of science in Russia // *NNSTU Control in technical systems and Communication technologies Bulletin*. 2016. No. 4. P. 18–22.
16. Yazev S. A., Komarova E.S. The level of astronomical knowledge in society // *In defense of science Bulletin*. No. 6. M., 2009. P. 119–132.

Интеграция курсов сопротивления материалов и высшей математики

Евграфова Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент; декан факультета естественнонаучного и гуманитарного образования; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: spbmtu@yandex.ru

Ионченкова Яна Юрьевна,

старший преподаватель кафедры математики; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: ionchenkova_yana@mail.ru

Сорокин Вадим Николаевич,

старший преподаватель кафедры математики; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: sorokin_v_n@bk.ru

В работе предложено использование разработанной методики интеграции курсов на примере дисциплин высшей математики и сопротивления материалов в техническом вузе. Отмечена проблема обучающихся, которые не видят связи между читаемыми им дисциплинами, в особенности это связано с техническими дисциплинами. Предлагается дополнить материалы курса высшей математики задачами таким образом, чтобы математический аппарат излагался с учетом особенностей специальности и применялся в соответствии с практической областью применения. Приведен пример задачи, которая наглядно демонстрирует интеграцию выбранных курсов дисциплин. Предлагается уделять внимание задачам, которые наиболее наглядно смогут продемонстрировать эффективность применения интеграционных подходов во время изучения курса сопротивления материалов. Для примера использовалась задача, решаемая во время изучения «Плоского поперечного изгиба». Целью продемонстрированного применения методических разработок является то, чтобы на базе важнейших математических сведений привить обучающимся интерес к изучению технических дисциплин, а также создать условия, благоприятствующие осмысленному использованию соответствующего математического аппарата в курсах сопротивления материалов и других инженерно-технических дисциплин. В результате проведенного исследования задач по сопротивлению материалов показана важность систематического осуществления метапредметных связей при изучении смежных дисциплин в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: интеграция курсов; сопротивление материалов; высшая математика; межпредметные связи; технические дисциплины; математический аппарат, плоский поперечный изгиб.

В техническом вузе обучающимся безусловно дают фундаментальные знания, которые в последствии должны будут помогать им решать задачи, возникающие в процессе их профессиональной деятельности. Остается проблемой то, что после окончания высшего технического учебного заведения, выпускники с одной стороны, владея полученными знаниями в области высшей математики, в состоянии производить различные математические действия (дифференцировать, интегрировать и т.п.), но с другой стороны у них отсутствует представление о том, в какой момент какие математические методы необходимо применять, решая технические задачи. То есть они обладают математическим аппаратом, но не понимают как им пользоваться. В следствие этого, необходимо развивать у обучающихся умения применять необходимые математические методы при решении современных научных и профессиональных технических задач.

Преподавателям дисциплины высшая математика в технических вузах необходимо учитывать особенности специальных инженерных дисциплин при подготовке учебно-методических материалов. Это способствует улучшению и математической, и профессиональной подготовки будущего специалиста в своей области [5].

Одним из решений данной проблемы мы видим в реорганизации самостоятельной работы обучающихся, а также интегрировании курсов. Ранее одним из авторов данной публикации были разработаны методические подходы к разработке и осуществлению интегрированных лекционных и семинарских занятий, основанные на реализации преемственных, синхронных, перспективных межпредметных связей курсов общей физики и высшей математики. Кроме того, были разработаны тестовые задания, а также многовариантные интегрированные тесты, которые должны были продемонстрировать как уровень знаний по высшей математике и общей физике претерпел изменения у обучающихся инженерных специальностей. Чтобы понять имеется ли динамика развития уровня знаний обучающихся, были выбраны контрольные группы, в части из которых применялась методика, а в остальных велся обычный процесс подготовки. В результате проведенного эксперимента применяемые подходы показали, что они являются весьма эффективными [2]. Теперь применим разработанные методические приемы в изучении курса «Сопротивление материалов», который является одним из самых сложных среди дисциплин обязательной части учебных планов в техническом вузе. Основная задача исследования состоит в выявлении узловых тем данных курсов для обучающихся инженерных специальностей, где

применение интегрированных подходов является наиболее наглядным и эффективным.

Дисциплина «Сопrotивление материалов» является одной из важнейших дисциплин, являющейся инженерной базой, положенной в основу решения многих специальных вопросов. Практически все специальные дисциплины подготовки инженеров по разным специальностям содержат разделы курса сопроtивления материалов, так как создание работоспособной новой техники невозможно без анализа и оценки ее прочности, жесткости и надежности [4]. Инженер сталкивается с различными механизмами, приборами, выполняет работы по их проектированию, монтажу, эксплуатации и ремонту. Эти механизмы изготавливаются из различного рода материалов, которые могут испытывать как постоянные, так и временные нагрузки. В следствие этого, инженер-профессионал должен иметь представление об особенностях условий эксплуатации различных материалов, понимать все сопутствующие риски, которые могут привести в негодность элементы конструкции. Изучение дисциплины «Сопrotивление материалов» позволяет будущему специалисту обучиться методам произведения расчетов, умению чувствовать состояние конструкции, предвидеть и предупреждать обстоятельства, нарушающие ее нормальную эксплуатацию [1].

Методы сопроtивления материалов используются в прикладных расчетах на прочность, жесткость элементов различных конструкций, оборудования и машин. Их базовые принципы основываются на общих результатах теории упругости и пластичности, являющихся составной частью механики деформируемого твердого тела и опирающихся на сведения из разделов теоретической механики (статики), математики, физики, материаловедения.

Основной акцент в исследовании сделан на отборе задач с достаточно громоздкими математическими вычислениями, при этом соответствующих принципам наглядности и доступности для обучающихся. Решение задач раздела «Плоский поперечный изгиб» подразумевает использование знаний раздела математики, а именно «Дифференциальные уравнения».

Рассмотрим изгиб в главной плоскости xOy . Внешние силы действуют в этой плоскости перпендикулярно оси x . В поперечном сечении стержня действуют изгибающий момент M_z и поперечная сила Q_y . Ограничимся рассмотрением стержней с поперечными сечениями, симметричными относительно своих главных центральных осей инерции y и z . [3]

При решении задач, кроме проверки выполнения условий прочности стержня, возникает необходимость в определении перемещений, которые получают поперечные сечения балки под действием внешней нагрузки. Перемещения при изгибе балки характеризуются двумя переменными: вертикальным перемещением $v(x)$, называемым прогибом, и углом поворота $\theta(x)$. Прогиб считается

положительным, если он направлен по оси y . Прогиб одинаков для всех точек поперечного сечения. Положительный угол поворота направлен против часовой стрелки. Изогнутая ось балки называется упругой линией. Форму упругой линии определяем из дифференциального уравнения

$$v''(x) = \frac{M_z(x)}{EI_z},$$

где E – модуль продольной упругости материала, I_z – момент инерции сечения.

После проведения его двукратного интегрирования зависимость $v(x)$ от изгибающего момента имеет вид

$$v(x) = v_0 + \theta_0(x) + \int_0^x \int_0^x \frac{M_z(x)}{EI_z} dx dx,$$

где v_0 – вертикальное перемещение, а θ_0 – угол поворота сечения, соответствующего началу координат. Их определяем из условий крепления стержня.

Если балка состоит из нескольких участков, непосредственное интегрирование правой части уравнения является достаточно трудоемким, если решать данное уравнение на занятии по дисциплине сопроtивление материалов, для занятия же по дисциплине высшая математика решение данного уравнения вполне приемлемо.

При рассмотрении данного примера с точки зрения высшей математики мы решаем задачу на вычисление дифференциального уравнения путем нахождения двойного интеграла, а с точки зрения сопроtивления материалов мы получаем формулу для определения вертикального перемещения, основанного на записи и решении уравнения изогнутой оси.

Таким образом, имеется широкое поле для применения интеграционных подходов при изучении дисциплин сопроtивление материалов и высшая математика. Можно подобрать темы, в которых наглядно демонстрируется раскрытие сущности рассмотренных понятий, изучаемых на занятиях по сопроtивлению материалов путем подбора достаточно простых, но тем не менее интересных примеров, наиболее ярко демонстрирующих интеграцию курсов высшей математики и сопроtивления материалов. Предложенная интеграция направлена на расширение кругозора обучающихся, на развитие у них ассоциативности мышления, быстроты аналитического моделирования, включая аппарат использования аналогий, и умение обобщать информацию из различных источников и, наконец, просто умение работать самостоятельно в направлении решения поставленной задачи.

Литература

1. Горбунов В.Ф. Изучай сопроtивление материалов самостоятельно. / Учеб. пособие. – Иркутск: Изд. ИрГТУ, 2008. – 162 с.

2. Евграфова И.В. Межпредметные связи курсов общей физики и высшей математики в технических вузах: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Евграфова Ирина Владимировна. – Санкт-Петербург, 2010. – 160 с.
3. Крахмалева О.А., Сиверс М.Н. Выполнение расчетно- графических работ по сопротивлению материалов. / Методические указания. – СПб.: Изд. СПбГМТУ, 2019. – 160 с.
4. Феодосьев В.И. Сопротивление материалов. / Учебник для вузов. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 592 с.
5. Evgrafova I. Interdisciplinary communications for engineering students / I. Evgrafova // Process Management and Scientific Developments. Part 2, Birmingham, Melbourne: AUS PUBLISHERS, 2021. – P. 71–76. – DOI 10.34660/INF.2021.39.87.009.

INTEGRATION OF RESISTANCE OF MATERIALS AND HIGHER MATHEMATICS COURSES

Evgrafova I.V., Ionchenkova Ya. Yu., Sorokin V.N.
State Marine Technical University of St. Petersburg

The paper proposes the use of the developed methodology for integrating courses on the example of disciplines of higher mathematics and strength of materials in a technical university. The problem of students who do not see the connection between the disciplines they read is noted, in particular this is due to technical disciplines. It is proposed to supplement the materials of the course of higher mathematics with tasks in such a way that the mathematical apparatus is presented taking into account the characteristics of the

specialty and applied in accordance with the practical field of application. An example of a task is given that clearly demonstrates the integration of the selected courses of disciplines. It is proposed to pay attention to the tasks that can most clearly demonstrate the effectiveness of the application of integration approaches during the study of the strength of materials course. For example, the problem solved during the study of the «Flat transverse bend» was used. The purpose of the demonstrated application of methodological developments is to, on the basis of the most important mathematical information, instill in students an interest in studying technical disciplines, as well as create conditions conducive to the meaningful use of the corresponding mathematical apparatus in courses on strength of materials and other engineering and technical disciplines. As a result of the study of problems on the strength of materials, the importance of the systematic implementation of meta-subject relationships in the study of related disciplines in higher educational institutions is shown.

Keywords: course integration; strength of materials; higher mathematics; intersubject communications; technical disciplines; mathematical apparatus, flat transverse bend.

References

1. Gorbunov V.F. Study the resistance of materials yourself. / Proc. allowance. – Irkutsk: Ed. ISTU, 2008. – 162 p.
2. Evgrafova I.V. Intersubject communications of courses of general physics and higher mathematics in technical universities: specialty 13.00.02 “Theory and methods of teaching and education (by area and level of education)”: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Evgrafova Irina Vladimirovna. – St. Petersburg, 2010. – 160 p.
3. Krakhmaleva O.A., Sivers M.N. Performance of calculation and graphic works on the strength of materials. / Guidelines. – St. Petersburg: Ed. SPbGMTU, 2019. – 160 p.
4. Feodosiev V.I. Strength of materials. / Textbook for universities. – 10th ed., revised. and additional – M.: Ed. MSTU im. N.E. Bauman, 1999. – 592 p.
5. Evgrafova I. Interdisciplinary communications for engineering students / I. Evgrafova // Process Management and Scientific Developments. Part 2, Birmingham, Melbourne: AUS PUBLISHERS, 2021. – P. 71–76. – DOI 10.34660/INF.2021.39.87.009.

Внедрение технологий наставничества в образовательной организации: на примере реализации социального проекта «По следам истории»

Зазуляк Оксана Викторовна,

учитель истории и обществознания, МБОУ «СОШ № 16»
Еманжелинского муниципального района Челябинской
области
E-mail: o.zazulyak@inbox.ru

В статье рассматривается практика применения технологий наставничества в общеобразовательной организации на примере МБОУ «СОШ № 16» г. Еманжелинска. Описан опыт работы образовательной организации в роли муниципальной пилотной площадки по внедрению наставничества. Автор делится опытом реализации социального проекта по восстановлению исторической памяти. Данный проект был построен на основе целевых моделей наставничества по форме «ученик-ученик», «учитель-ученик», направленных на повышение качества общего образования. Особое внимание уделено аспектам совместной деятельности детей, нацеленной на сохранение исторической памяти нашего народа. Автор подробно освещает модели наставничества, этапы работы над проектом, результаты деятельности.

Ключевые слова: наставничество, проектные технологии, социальное проектирование, региональная инновационная площадка, сохранение исторического и культурного наследия, целевые модели наставничества.

Современное образование претерпевает сегодня изменения. Одним из важных составляющих этого процесса является изменение парадигмы образования. В основе стратегии модернизации образования лежит компетентностный подход. Педагоги убедились в эффективности проектных технологий и активно используют их в своей работе. Проектная деятельность дает возможность охватить широкий комплекс общеобразовательных и общекультурных проблем. Она способствует развитию познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического мышления.

Мы сделали свой выбор в пользу социального проектирования. По мнению многих исследователей, социальное проектирование является одним из лучших методических приемов не только для активизации деятельности обучающегося, но также и как средство социализации. Е.С. Полат считает, что проектная деятельность – самый распространенный вид исследовательского труда, который развивает социальный аспект личности за счет включения ее в различные виды деятельности, прививает обучающимся жизненно необходимые знания и умения [4].

Социальное проектирование в своей основе предполагает определенные социальные изменения. Эти изменения задумываются, получают обоснование, планируются. Социальное проектирование – это своего рода инновационная деятельность [4].

Социальное проектирование является формой, объединяющей обучение и воспитание, оно развивает навыки анализа работы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения [4].

С 2020 года наша школа является региональной инновационной площадкой по реализации программ наставничества. Это позволило реализовать на практике много разных проектов. Сегодня речь пойдет о долгосрочном социальном проекте «По следам истории», который был реализован в 2021–2022 учебном году.

Инициатором проекта стала обучающаяся 10 класса Емельяна Марабаева, которая участвовала во Всероссийском конкурсе «Большая перемена» в вызове «Помни». Она разработала экскурсионный маршрут «Герои Еманжелинска», организовала группу единомышленников. Вместе девушки (обучающиеся 10 класса) начали разрабатывать и проводить различные мероприятия. Модель наставничества «ученик-ученик» предполагала передачу опыта Емельяны как финалиста

конкурса «Большая перемена». Она обучила одноклассниц основам социального проектирования, провела мастер-классы по ораторскому искусству. В процессе работы десятиклассницы взяли шефство над группой семиклассников, которые изъявили желание участвовать в нашем проекте. Модель наставничества «ученик-ученик» приобрела немного другие формы. Обучающиеся 10 класса совместно с семиклассниками писали сценарии игр, классных часов для детей начальной школы. Наставниками могут быть учащиеся образовательной организации, студенты, представители сообществ выпускников образовательной организации, педагоги и иные должностные лица образовательной организации, сотрудники промышленных и иных предприятий и организаций, НКО и иных организаций, изъявивших готовность принять участие в реализации целевой модели наставничества [5].

Каждая из форм предполагает решение определенного круга задач и проблем с использованием единой методологии наставничества, видоизмененной с учетом ключевых запросов трех факторов (элементов/участников) системы: наставляемого, наставника (и его организации / предприятия) и региона [5].

Модель «учитель-ученик» предполагает совместную деятельность педагога и детей (ребенка). Руководитель проекта, автор данной статьи, осуществляла педагогическое сопровождение каждого участника и группы в целом. В результате реализации этого проекта было проведено 26 мероприятий, направленных на развитие интереса к историческому прошлому города Еманжелинска и его горожан. Свой проект ребята освещали на страницах группы «По следам истории» в социальной сети В Контакте.

Выбор направления проекта инициативная группа объяснила тем, что воспитание патриотизма начинается с изучения истории своей малой Родины. Город Еманжелинск Челябинской области – один из тысяч малых городов России. Здесь проживают около 30 000 жителей. Но, несмотря на небольшие масштабы, имеет большую историю. В последние годы мы наблюдали снижение интереса к истории нашего государства, родных мест, биографиям простых людей. Наш город основан в 1931 году, в очень важный для СССР период индустриализации. На работу в Еманжелинские угольные копи были высланы спецпереселенцы, которые должны были осваивать месторождения бурого угля. Большая часть этих людей были раскулаченными. В советское время отношение к спецпереселенцам было неоднозначным. Нынешние жители города – это дети, внуки и правнуки тех, кто когда-то был выселен сюда. Многие из еманжелинцев активно интересуются историей города, изучают биографии своих родственников, готовы узнать и рассказать правду молодому поколению.

Проект оказался актуальным для нашего района. Участники проекта изучили методики соци-

ального проектирования, а руководитель проекта, учитель истории О.В. Зазуляк, приняла участие во Всероссийском проекте «Добровольцы локальной истории» для получения консультативной помощи от специалистов проекта.

Опрос горожан показал, что большинство из них уверены в знании истории родного края. Но в ответах на вопросы фактического характера (на знание конкретных людей) было допущено много ошибок.

Следующим шагом было обращение в городской архив, историко-краеведческий музей, совет ветеранов.

Проведя предварительную подготовку, девушки разработали разные экскурсионные маршруты по городу Еманжелинску. Экскурсии были рассчитаны на людей разного возраста, разные по длительности, по протяженности.

После проведения нескольких встреч с обучающимися начальной школы маршруты были скорректированы, внесены некоторые изменения. Следующим этапом стало создание группы наставляемых, обучающихся 7 классов, которые изъявили желание участвовать в проекте. Группа подростков (7 класс) под руководством своих наставников разработала и провела классные часы для обучающихся 5–8 классов на тему «Судьба семьи в судьбе страны», затем написала сценарий игры – викторины для начальной школы на тему «Знатоки истории малой Родины».

Особое внимание хочется уделить вопросу подготовки и проведению заседаний дискуссионного клуба «Гражданский форум». Клуб работает в нашей школе с 2006 г. Это объединение старшеклассников, которые имеют активную гражданскую позицию. На заседаниях обсуждаются наиболее важные вопросы развития общества. Проблеме для обсуждения выбирают сами дети. Затем инициативная группа совместно с учителем определяет вопросы, материалы (видео, фото, статистику) для обсуждения. В рамках данного проекта мы провели два заседания для обучающихся и студентов образовательных организаций Еманжелинского муниципального района. Одной темой обсуждения была тема «Судьба человека в судьбе страны». Говорили о спецпереселенцах, раскулаченных, узниках концлагерей, тех людях, которые строили Еманжелинск и являются предками современных горожан.

В ходе реализации проекта мы освещали все мероприятия на своей странице в социальной сети В Контакте. Также информационную поддержку нам оказали районная газета «Новая жизнь» и городское телевидение «Глобал ТВ». Это привлекло внимание жителей. Совет ветеранов Еманжелинского района, узнав о проведении экскурсий, попросил организовать такую встречу для них. В результате было проведено две экскурсии для Совета ветеранов. После встречи со старожилками города было принято решение о том, что несколько ветеранов станут нашими наставниками. К концу учебного года у нас была собрана картотека с ин-

формацией о разных людях, жителях Еманжелинска. Для себя мы назвали такую модель наставничества «равный – равному».

В апреле 2022 года была проведена научно-практическая конференция в МБОУ «СОШ № 16», посвященная истории Еманжелинска. Участвовали обучающиеся 8–10 классов (153 человека).

Для обучающихся 5–11 классов были проведены информационные беседы «Герои Еманжелинска». Беседы проводились участниками проекта, а также другими обучающимися школы. Текст и презентацию беседы создавали наши старшеклассницы, а обучающиеся 7 классов готовили и проводили их.

Для анализа проделанной работы мы использовали статистику ВК: регулярно отслеживали охват (400 человек), посещаемость (ежедневные просмотры колебались от 30 до 540), географию пользователей.

В процессе работы возникли некоторые трудности:

- При создании группы в социальной сети В Контакте мы столкнулись с проблемой правильного размещения материалов, оформлением страницы. Поняли, что имеем недостаточно знаний в сфере СММ.
- При подготовке классных часов и информационных бесед необходимо было учитывать возраст участников и правильно подбирать материал.

Наш проект был рассчитан на 1 учебный год, но мы планируем и дальше развивать его.

По итогам областной акции «Я – гражданин России» в мае 2022 г. наша команда стала победителем в номинации «Сохранение и развитие культурного и исторического наследия».

Акция проводилась в целях вовлечения обучающихся образовательных организаций в общественно-полезную социальную практику, формирования активной гражданской позиции, интеллектуальное и личностное развитие обучающихся средствами проектной деятельности.

В акции принимали участие 771 обучающийся образовательных организаций различного типа, члены детских и молодежных общественных объединений в возрасте от 11 до 18 лет. На областной этап акции было представлено 54 социальных проекта.

Считаем, что основные задачи взаимодействия наставника с наставляемым, такие как: улучшение образовательных результатов, метакомпетенций и мотивации, содействие развитию интереса к истории родного края в такой форме деятельности, как социальный проект; развитие гибких навыков: коммуникация, целеполагание, планирование, использование опыта в поисковой деятельности были успешно решены.

Литература

1. Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: ма-

териалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Улан-Удэ, 10–11 июня 2021 г.) / науч. Ред. М.Г. Цыренова. – Улан-Удэ: Издательство бурятского государственного университета, 2021. – 208 с.

2. Казанцева С.И. Формирование гражданственности школьников посредством организации социальных практик // Пермский педагогический журнал. – 2011. – № 2
3. Зазуляк О.В. «Правду нужно знать», или как научить старшеклассников обсуждать современные проблемы общества в формате дискуссионного клуба «Гражданский форум» // Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Улан-Удэ, 10–11 июня 2021 г.) / науч. Ред. М.Г. Цыренова. – Улан-Удэ: Издательство бурятского государственного университета, 2021. – с. 135–142.
4. Старкова В.Е., Довгяло В.К. Социальное проектирование как средство социализации школьников // Вестник ПГГПУ. – 2015. – № 1
5. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. Ю.Г. Маковецкая, Н.В. Грачева, В.И. Серикова. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 904 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – ISBN 978–5–503–00417–5

IMPLEMENTATION OF MENTORING TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: ON THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL PROJECT “IN THE FOOTSTEPS OF HISTORY”

Zazulyak O.V.

Secondary school № 16 of the Emanzhelinsk municipal district of the Chelyabinsk region

The article discusses the practice of using mentoring technologies in a general education organization on the example of Secondary school № 16 in the city of Emanzhelinsk. The experience of an educational organization in the role of a municipal pilot site for the introduction of mentoring is described. The author shares the experience of implementing a social project to restore historical memory “In the footsteps of history”. This project was built on the basis of targeted mentoring models in the form of “student-student”, “teacher-student”, aimed at improving the quality of general education, as well as early professional self-determination of students in the modern labor market of the region. Special attention is paid to the aspects of children’s joint activities aimed at preserving the historical memory of our people. The author covers in detail the stages of work on the project and the results.

Keywords: mentoring, project technologies, social design, regional innovation platform, preservation of historical and cultural heritage, target models of mentoring.

References

1. Historical and social science education: resources, problems and prospects: materials of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation (Ulan-Ude, June 10–11, 2021) / scientific Ed. by M.G. Tsyrenova. – Ulan-Ude: Buryat State University Publishing House, 2021. – 208 p.
2. Kazantseva S.I. Formation of citizenship of schoolchildren through the organization of social practices // Perm Pedagogical Journal. – 2011. – No. 2
3. Zazulyak O.V. “You need to know the truth”, or how to teach high school students to discuss modern problems of society in

the format of the discussion club “Civic Forum” //Historical and social science education: resources, problems and prospects: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (Ulan-Ude, June 10–11, 2021) / nauch. Ed. by M.G. Tsyrenov. – Ulan-Ude: Buryat State University Publishing House, 2021. – pp. 135–142.

4. Starkova V.E., Dovgyalo V.K. Social design as a means of socialization of schoolchildren // Bulletin of PGGPU. – 2015. – No. 1
5. Implementation of the target model of mentoring in educational organizations [Electronic resource]: methodological recommendations / comp. Yu.G. Makovetskaya, N.V. Gracheva, V.I. Surikova. – Electron. text data. (1 file: 904 KB). – Chelyabinsk: CHIP-PCRO, 2021. –ISBN 978–5–503–00417–5

Зуфарова Анна Сергеевна,

старший преподаватель кафедры «Информатика»,
Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 006694@pnu.edu.ru

Актуальность данной темы обусловлена тем, что с развитием компьютерных технологий, в нашей стране не хватает качественных специалистов в области IT-технологиях. Особо остро почувствовали в нынешней политической ситуации. Образовательный процесс пытается активно внедрять информационные технологии, но не успевает в ногу со временем.

В современном мире и передовых странах цифровые технологии выходят на первое место. Сейчас мы себе не можем представить жизнь без смартфона, персонального компьютера или любого программного обеспечения обслуживающее любую отрасль. Оно используется в медицине, в обороне страны, в защите информации, в образовании, в создании кино и мультимедиа, в проектировании космических моделей и во многом другом. Но чтоб его создать нужны специалисты в этой области. Их нужно сначала взрастить, выучить и выпустить в жизнь. Этот процесс долгий и трудоемкий.

В данной статье анализируется ситуация с информационными технологиями в образовании в средних и высших учебных заведениях. Предлагаются пути решения этих проблем.

Ключевые слова: информатика, программирование, алгоритмизация, информационная культура, образовательный процесс.

Данная тема уместна в нынешнее время, так как происходят переменны в социальной, экономической и политической жизни общества. Цифровизация охватила все сферы деятельности человека от образования до промышленности. В учебных планах содержат дисциплины связанные с информационными технологиями: информатика, ИКТ, цифровая культура, алгоритмизация, программирование, базы данных, информационная безопасность и другие.

Информационные технологии, IT-технологии, языки программирования – это очень подвижный пласт науки, а особенно в 21 веке. Поэтому рабочие программы должны быть актуальные.

Проблемы обучению программированию рассматриваются в работах: А.П. Ершова, А.Г. Кушниренко, В.М. Монахова, так же в методику обучения программированию внесли вклад М.М. Бежанова, Э.З. Любимский.

На рынке труда в области информационных технологий требуются не только высокие требования к уровню знаний выпускников вузов, но и опыт труда в этой области. Без владения современных информационных технологий и продвинутого уровня в программировании молодым специалистом трудоустроится тяжело в современном мире. В IT-компаниях требуются сразу квалифицированный и опытный специалист, а молодежь без опыта неохотно берут. Так же многие наши талантливые ребята уезжают за границу за опытом и высокооплачиваемой зарплатой. В нынешней ситуации потребность в высококвалифицированных IT-специалистов высока в нашей стране. Не хватает специалистов в области IT-технологий: программирования, обеспечение защиты информации, создание различного программного обеспечения и другое. Это связано с тем, что в 21 веке использование информационных технологий в образовательном процессе сильно отстают от мировых тенденций. Среднее и высшие образовательные учреждения не могут предложить высококвалифицированных IT-специалистов и с колоссальным опытом работы.

В нашей стране ситуацию с изучением программирования в школах, она выглядит плачевно. Это справедливо не только для России, но и многих развитых стран. В нашем образовании приоритетные точные науки (алгебра, геометрия, физика и другие), гуманитарные науки (история, обществознание и другие). Понятно, здесь проявляются многолетние традиции в учебных заведениях, учебный план, количество часов и другие факты.

Но важный факт в обучении является сам педагог. У многих преподавателей информационных технологий, информатики, основ программиро-

вания низкий уровень знаний в этой области, т.е. педагог не компетентен в этой области знаний. И с этим надо бороться как-то. Брать молодые кадры, повышать зарплаты, вводить стимулирующее надбавки. Ежегодно проводить повышения квалификаций педагогов. Так же открывать в вузах по всей Росси, не только в крупных городах Москва или Санк-Петербург, кафедры от крупных наших IT компаний, например Яндекс, Mail.ru

Вторая проблема это: информационная база учебных заведений желает лучшего. Старое программное обеспечение, старое компьютерное оборудование и нехватка его на лабораторных работах это тоже является большой проблемой. Учащиеся сидят по 2–3 ученика за компьютером, что не дает эффекта в познание предмета. Бесперебойное подключение к глобальной сети интернет через организацию, чтобы использовать виртуальные классы, электронные ресурсы [1].

Преподаватель должен объяснять на пальцах компьютерные технологии, программирование в 21 веке. Даже не во всех кабинетах есть инструменты для показа презентаций. Но как можно на доске показывать программное обеспечение в современном мире? Современные информационным технологиям позволяют преподавателям перейти от нарисованных мелом и малопонятных схем, к инфографике на интерактивной доске. Хочется внедрить видео урок, презентацию, инфографику [2], а у педагога нет возможности показать нюансы и заинтересовать учащихся. Ведь мы знаем человек воспринимает информацию почти 90% зрением, зрительная система способна мгновенно обрабатывать и воспринимать информацию т.е. визуально [3].

Чтобы процесс изучения алгоритмизации и программирования прошел качественно, его необходимо представить в понятном и простом вид: в виде схем, блоков, картинок.

Изучение создание алгоритмов является лакмусовой бумажкой в проявления интереса к данной тематике у учащихся, что значительно повлияет на выбор будущей профессии. Будет базой для дальнейшего изучения узких предметов в IT технологиях.

Был проведен опрос студентов в IT направлениях по поводу знакомства с информационными технологиями на разных этапах обучения – школа и университет (рис. 1).

Результаты опроса студентов показал, что:

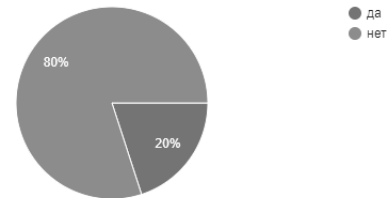
- Обучающиеся испытывают трудность в области: алгоритмизации, языков программирования: 80% ответили нет, 20% – да.
- Изучали ли вообще языки программирование в школе – 60% – да, 40% – нет
- Нужна ли математика, математическая логика для программиста – 80% да, 20% – нет.

По результатам исследования видно, что существуют трудности у студентов с IT уклоном с предметами связанных с программированием, алгоритмизацией. Так же почти у 40% опрошенных студентов не изучали основ программирование и алгоритмизации в школе. И это большая проблема

для учащихся, которые хотят связать свою жизнь с программированием и созданием программного обеспечения.

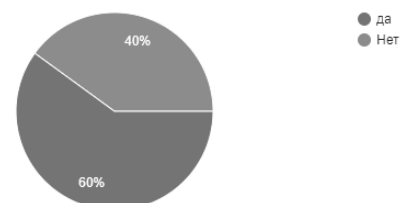
Испытываете ли трудности в освоении дисциплин, связанных с программированием ? Например : Информатика и программирование, Алгоритмы и структуры данных, «Объектно-ориентированное программирование» и т.д

15 ответов



Было ли программирование в школе ?

15 ответов



Нужна ли математика , мат.логика для программистов?

15 ответов

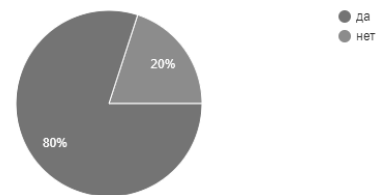


Рис. 1. Результаты опроса студентов с IT уклоном

Так же 20% учащихся, считают, что знание математики не нужно для программирования. Но математика, логика, алгоритмизация, программирование стоят в одном ряду и связаны между собой цепочкой. Без знания основ математики, логики, алгоритмизации трудно будет понять и написать программный код.

Так же исследование показало, что предмет информатика у 22,6% опрошенных начинался в 7 классе и программирование преподавалось на разном уровне и на разных этапах обучения в школе. В начальной школе программирование не преподавалось.

Информационную культуру нужно развивать с самого начального обучения, начать с садика, начальной школы и средней школы.

Должно быть ранее обучение школьников алгоритмизации и программированию. Обучение должно быть в игровой форме в садике, например, роботехника. Нужно разработать рабочие программы в этой области, чтоб ребенку было интересно и понятно.

Так же в образовательных учреждениях надо разработать курсы по программированию для на-

чальных классов, проводить дополнительные занятия для учащихся по алгоритмизации, программированию. На начальной стадии в игровой форме, но постепенно усложнять обучение. А в стар-

ших классах предмет информатика – алгоритмизация и программирование проходить основательно. Привлекать преподавателей с вузов.

Если изучали в школе предмет "Информатика (программирование или близкое название)", то укажите, с какого класса (или в каком классе)» ?

Копировать

31 ответ

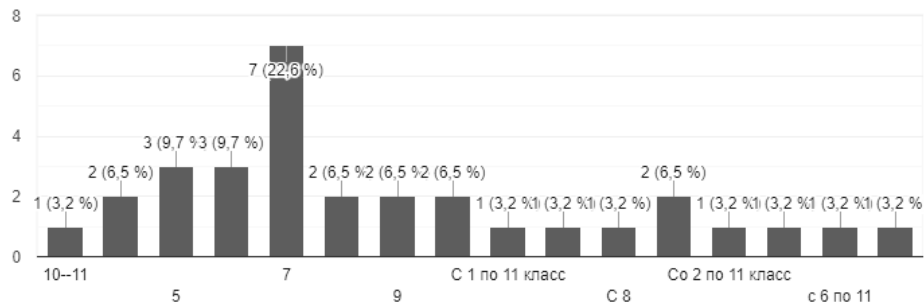


Рис. 2. Результаты опроса студентов с IT уклоном

В итоге студентам поступившим на специальности с IT уклоном намного легче и интереснее будет проходить обучающийся процесс. Так же на разных курсах обучения ввести сотрудничество с различными IT компаниями и ввести это в ежедневное расписание, не как трудовую практику, а специально выделить день. Студенты получают нужный опыт, что на выпуске мы получим квалифицированного специалиста и не нужно будет еще ждать год или два, чтобы получить специалиста в данной области.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что решить проблемы в получении качественного специалиста в IT области нужно:

- в школах нужно увеличить часы изучения предмета информатики, как для профильных классов, так и нет;
- в садиках и начальной школе можно ввести начальные предметы по изучению информатики в игровой форме;
- вузам страны перейти на сотрудничество с IT компаниями для обучения студентов;
- ежегодно обновлять и добавлять актуальную информацию в рабочие программы;
- развивать законодательство в области образования связанных с IT технологий
- внедрять в процесс профессиональные и современное программное обеспечение для обучения студентов IT направлений;
- проводить для педагогов информационные съезды в области IT технологий, повышения квалификаций.

Литература

1. Бузыкова Ю.С., Зуфарова А.С., Роль информационно-коммуникационных технологий в профессиональном образовании, Современное педагогическое образование. 2020. № 9. С. 84–87.

2. Зуфарова А.С., Шерстнева С.С., Креативная педагогика: инфографика в образовательном процессе, В сборнике: Тогу-старт: фундаментальные и прикладные исследования молодых. Материалы региональной научно-практической конференции. Хабаровск, 2021. С. 405–411.

3. Зуфарова А.С., Роль технологии визуализации в учебной информации, Современное педагогическое образование, 2020 № 9 с. 39–41.

4. В России возрастает дефицит IT-специалистов, и бизнес берёт инициативу в свои руки. [Электронный ресурс]. URL: <https://propostuplenie.ru/article/v-rossii-vozrastayet-deficit-it-specialistov-i-biznes-beret-iniciativu-v-svoi-ruki/> (дата обращения: 20.06.2022).

5. Как разработчики учат своих детей программировать. [Электронный ресурс]. URL <http://it-suhorukov.ru/2019/06/02/kak-razrabotchiki-uchat-svoih-detey-programmirovat-i-nado-li-eto-delat/> (дата обращения: 20.06.2022).

6. Кузенкова Г.В., Шагбазян Д.В., Штанюк А.А. Обучение программированию в средней и высшей школе: проблемы и пути решения.

7. Курдюкова А.В., Алгоритмизация как неотъемлемая часть современного процесса обучения в начальной школе, В сборнике: Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых // Сборник материалов научно-практических конференций, Состоявшихся в рамках Дней науки студентов ВлГУ. Владимир, 2021. С. 2921–2927.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM FOR TRAINING IT SPECIALISTS

Zufarova A.S.
Pacific National University

The relevance of this topic is due to the fact that with the development of computer technology, our country lacks high-quality specialists in the field of IT technologies. We felt it especially sharply in the current political situation. The educational process is trying to actively introduce information technology, but does not keep up with the times. For mankind and advanced countries, digital technologies come out on top. Now we cannot imagine life without a smartphone, personal computer or any software serving any industry. It is used in medicine, in the defense of the country, in the protection of information, in education, in the creation of films and cartoons, in the design of space models and much more. But to create it, you need experts in this field. They must first be nurtured, learned and released into life. This process is long and laborious.

This article analyzes the situation with information technologies in education in secondary and higher educational institutions. Ways of solving these problems are proposed.

Keywords: informatics, programming, algorithmization, information culture, educational process.

References

1. Buzykova Yu.S., Zufarova A.S., The role of information and communication technologies in professional education, Modern pedagogical education. 2020. No. 9. S. 84–87.
2. Zufarova A.S., Sherstneva S.S., Creative pedagogy: infographics in the educational process, Collection: Togu-start: basic and applied research of the young. Proceedings of the regional scientific and practical conference. Khabarovsk, 2021. P. 405–411.
3. Zufarova A.S., The role of visualization technology in educational information, Modern Pedagogical Education, 2020 No. 9 pp. 39–41.
4. In Russia, the shortage of IT specialists is growing, and business is taking the initiative into its own hands. [Electronic resource]. URL: <https://propostuplenie.ru/article/v-rossii-vozhraetaet-deficit-it-specialistov-i-biznes-beryot-iniciativu-v-svoi-ruki/> (date of access: 06/20/2022).
5. How developers teach their kids to code. [Electronic resource]. URL <http://itsuhorukov.ru/2019/06/02/kak-razrabotchiki-uchat-svoih-detey-programirovat-i-nado-li-eto-delat/> (date of access: 06/20/2022).
6. Kuzenkova G.V., Shagbazyan D.V., Shtanyuk A.A., Programming training in secondary and higher school: problems and solutions
7. Kurdyukova A.V., Algorithmization as an integral part of the modern process of learning in primary school, In the collection: Days of science of students of Vladimir state university named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov. Collection of materials of scientific-practical conferences held within the framework of the Days of Science of VISU students. Vladimir, 2021. S. 2921–2927.

Методика обучения студентов института искусств и культуры русскому языку как иностранному

Коренева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетеоретических и гуманитарных наук Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@yandex.ru

Киреева Нина Васильевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры общетеоретических и гуманитарных наук Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@yandex.ru

Киреев Михаил Николаевич,

доктор философских наук, доцент кафедры философии, культурологии, науковедения Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: kireymn@mail.ru

В настоящей статье проанализированы методические особенности обучения русскому языку как иностранному в российских неязыковых вузах. Сегодня велика значимость русского языка как иностранного в процессе профессионального обучения иностранных граждан на различных уровнях обучения, в том числе и в вузах искусств и культуры.

Статья нацелена на совершенствование работы педагога, повышение качества образования на всех ступенях, разработку и внедрение новых приемов, методов обучения, решение актуальных проблем, разработку новшеств с учетом предметной принадлежности педагога, целевой аудитории (особенности обучающихся.) и т.д. Целью настоящей статьи является ознакомление с особенностями методики преподавания дисциплины в целом, актуализация значимости методической подготовленности педагогов к образовательной деятельности, организация обучающихся для успешного усвоения учебной программы в ходе профессиональной подготовки в вузе искусств и культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, система методов, учебная дисциплина, профессиональные компетенции.

Актуальность и востребованность обучения в вузах иностранных граждан русскому языку как иностранному одновременно ставят перед образовательными учреждениями в целом и преподавателями, в частности, задачи совершенствования методического обеспечения процесса преподавания этой учебной дисциплины.

Методика преподавания русского языка как иностранного, по мнению Антоновой В.Е., структурно является общей для всех образовательных дисциплин и включает в себя систему методов приемов, форм и средств обучения [1]. Их содержание, в свою очередь, находится в прямой зависимости от целевой установки, образовательных задач и содержания процесса обучения русскому языку как иностранному, в зависимости от избранного обучающимся направления.

Задача современной методики заключается в решении ряда задач в сфере педагогики, к числу которых, в нашем случае, относятся: изучение закономерностей преподавания русского языка как иностранного, аналитический и практический подходы к освоению и внедрению в практику обучения способов и методов преподавания учебного материала. Таким образом, мы можем говорить о научной, учебной и практической направленности методики, как в целом, так и в рамках отдельной учебной дисциплины.

В современных вузах преподавателями активно используются научно-теоретические труды А.А. Акишиной [7], В.Н. Вагнера [2], О.Е. Кагана [7], Крючковой [3], И.П. Лысаковой [4], И.В. Стародумова [5], А.Н. Щукина [8] и многих других авторов, которые предлагают глубокий теоретический анализ методических основ преподаваемой дисциплины, раскрывают специфические особенности деятельности преподавателей русского языка как иностранного в процессе преподавания на разных уровнях обучения, помогают освоить профессиональные компетенции, готовят специалиста к предстоящей деятельности.

Направленность методической деятельности преподавателя будет зависеть от того, с какой категорией иностранных обучающихся он работает (довузовская подготовка по русскому языку как иностранному или освоение русского языка в рамках профессиональной подготовки).

Для начальной подготовки иностранных граждан по русскому языку характерно знакомство с русским языком, обучение формам приветствия, прощания, знакомства, обучения навыкам вопросно-ответной и диалоговой форм общения, работы с текстами, ознакомление с грамматическими явлениями русского языка и лексикой.

При формировании лексических навыков целесообразно придерживаться методических рекомендаций Е.И. Пассова и выделенных им стадий их формирования, к которым автор относит: семантизацию, автоматизацию лексических единиц и дальнейшее совершенствование лексических навыков [5, с. 133].

Кроме того, необходимо учитывать, что дисциплина «Русский язык как иностранный» преподается в вузе с учетом профессиональной направленности образовательного процесса, что особенно характерно и для вузов искусств и культуры.

Русский язык как иностранный профессионально ориентирован, поэтому эта дисциплина преподается для филологов и нефилологов, для делового общения, туризма и т.п. В каждом случае методика преподавания имеет свои специфические особенности в целостном ряду общих методических требований.

В статье мы делаем акцент на методику преподавания русского языка как иностранного в период обучения иностранных граждан на бакалавриате, что предполагает определенный уровень знакомства обучающихся с особенностями русского языка, полученный на подготовительных курсах или факультетах, как формах первичной языковой подготовки.

Полученный запас знаний позволяет активизировать работу с профессионально направленными текстами, предполагающими более активное использование словаря. В рамках коммуникативного метода обучения активно используются задания по самостоятельному составлению тематических текстов обучающимися, написанию электронных деловых писем и т.д.

Методика преподавания русского языка как иностранного в процессе освоения обучающимися определенной профессии, безусловно, имеет свою специфику, которая заключается не только в выборе подходов и методов обучения, но и профессионально направленного содержания обучения.

Исходя из того, что любой переход иностранных обучающихся на следующую ступень образования предполагает усложнение изучаемого материала, расширение спектра формируемых компетенций обучающихся, преподавателю необходимо в первые же дни выявить степень владения русским языком каждого из них, а также определить средний уровень владения языком.

Существование целого ряда методик преподавания русского языка как иностранного позволяет преподавателю подобрать наиболее подходящие для обучаемого контингента, с учетом глубокого знания не только общекультурного развития обучающихся, но и их личностных особенностей, национальных культур.

Такая информация необходима преподавателю для подготовки индивидуальных или групповых программ обучения, использования обоснованных форм и методов обучения с целью достижения поставленных целей в рамках образовательного

процесса. Каждый этап профессионального образования отличается своеобразием задач и ожидаемыми промежуточными результатами. Только такой методически обоснованный подход может позволить достижение конечной цели преподавания русского языка как иностранного, который заключается в освоении иностранными обучающимися русского языка и подготовки их к успешному усвоению других дисциплин, преподаваемых на русском языке.

Методически верным шагом на этой ступени обучения является организация педагогом речевого взаимодействия с обучающимися на русском языке. Практика показала готовность первокурсников к такой форме взаимодействия, в отдельных случаях рекомендуется прибегать к знаниям наиболее подготовленных обучающихся или использовать иные методы и формы работы (использование ситуативного метода, наглядного, сравнительного, описательного и иных).

Речь идет о семантизации, т.е. способности педагога преподнести новый материал, вводить новую лексику, опираясь на систему жестов, использовать ту или иную наглядность, ситуативный метод обучения, использование опоры на определения на русском языке, что чаще всего целесообразно для продвинутого уровня.

Изучение различных тем («Семья», «Институт», «Мои увлечения», «Моя будущая профессия» и другие) обогащает словарный запас обучающихся, одновременно расширяет грамматические знания, формирует коммуникативные навыки, что является педагогически целесообразным для усложнения заданий для обучающихся (например, сообщение о себе, вопросно-ответный диалог, презентация «Я и мое будущее», фотообзор «Из моей биографии» и т.д.).

Такого рода задания часто предполагают использование технических средств обучения и знания методики их применения. Эффективность использования технических средств зависит от того, насколько актуальны и интересны для обучающихся предлагаемые преподавателем задания и формы их реализации, какова оснащенность вуза техническими средствами (компьютерные классы, аудио и видеосвязь, ноут-буки, экраны, звукозапись и т.д.), насколько преподаватель владеет методикой организации процесса обучения с использованием технических средств обучения.

Использование технических средств направлено на формирование коммуникативных компетенций обучающихся, совершенствованию речевых навыков, упражнению в общении, в том числе и на профессионально-ориентированные темы.

В своей статье мы ведем речь об обучении в вузе искусств и культуры. Следовательно, почти все специальности являются творческими, а творческий потенциал обучаемой аудитории является хорошим подспорьем в организации игровых моментов во время преподавания и закрепления учебного материала педагогом дисциплины «Русский язык как иностранный».

Для использования этого потенциала целесообразно применять методику проведения театрализованных сценок, деловых игр, инсценировок, дискуссий, тематических диспутов, виртуальных игр, конкурса стихов и исполнения песен на русском языке, конкурс тематических видеороликов, проведения занятий в музее, в столовой, на творческой выставке, в театральном зале, в весеннем саду и т.д.

Мы исходим из того, что в процессе преподавания русского языка как иностранного одной из основных задач является формирование «вторичной языковой личности», что усиливает необходимость в обеспечении взаимосвязи всех аспектов (грамматика, лексика, фонетика, синтаксис) и особое внимание к методике развития межкультурной коммуникации, в соответствии с основными ее закономерностями. В этом случае важную роль играет методика обучения трем видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование).

Усложнение учебного материала первого учебного курса по сравнению с подготовительным отделением, безусловно, сопровождается определенными трудностями у иностранных обучающихся. Разрешение этих трудностей лежит в поле деятельности преподавателя дисциплины «Русский язык как иностранный», в выборе им наиболее эффективных и доступных методик объяснения языковых явлений русского языка и организации процесса их усвоения.

Необходимо придерживаться методических рекомендаций по изучению фонетических особенностей русского языка, так как введение русскоязычной лексики продолжается в течение всего периода обучения иностранных граждан, постепенно усложняясь и требуя фонетического обоснования и закрепления. Интенсивность работы над фонетикой зависит и от того, какую страну представляет студент. Регулярность работы над фонетикой бесспорна, виды ее разнообразны: от фонетических зарядок до диктантов, от индивидуальной работы над постановкой звуков и восприятия их на слух, до коллективного рекламирования.

Преподавателю необходимо учитывать и введение внеучебной воспитательной деятельности по изучаемым темам, которая не только способствует закреплению изученной лексики, но и глубже погружает иностранного обучающегося в русскоязычную среду, российскую культуру.

Роль воспитания в процессе обучения неоспорима и неотделима от целостной системы обучения иностранных граждан в процессе профессионального обучения. Особенно это касается творческих вузов, где методика обучения русскому языку как иностранному непременно включает в себя многообразие форм воспитательной и творческой деятельности обучающихся в зависимости от направленности их профессиональной подготовки.

Практика показывает, что интенсивное и качественное изучение русского языка как иностранного возможно лишь при высоком методическом уровне подготовленности педагога к реализации

задач обучения иностранных граждан, не смотря на объективно существующие барьеры общения и иные трудности реализации задач обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Антонова В.Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка для иностранцев. Элементарный уровень. 5-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 344 с.
2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.
4. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Издательство «Русайнс», 2015. – 160 с.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: Русский язык, 1977. – 214 с.
6. Стародумов И.В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного / И.В. Стародумов. – Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 122–125. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1956/> (дата обращения: 16.03.2022).
7. Учимся учить [Текст]: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012. – 255 с.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

METHODS OF TEACHING STUDENTS OF THE INSTITUTE OF ARTS AND CULTURE TO THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Koreneva E.N., Kireeva N.V., Kireev M.N.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

This article analyzes the methodological features of teaching Russian as a foreign language in Russian non-linguistic universities. Today, the importance of the Russian language as a foreign language in the process of professional training of foreign citizens at various levels of education, including in universities of arts and culture, is great. They are aimed at improving the work of a teacher, improving the quality of education at all levels, developing and implementing new techniques, teaching methods, solving urgent problems, developing innovations taking into account the subject affiliation of the teacher, the target audience (the characteristics of students.), etc. The purpose of this article is to familiarize with the features of the teaching methodology of the discipline as a whole, updating the importance of methodological the readiness of teachers for educational activities, the organization of students for the successful assimilation of the curriculum during professional training at the University of arts and culture.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods, system of methods, academic discipline, professional competencies.

References

1. Antonova V.E. The Road to Russia. Textbook of the Russian language for foreigners. Elementary level. 5th ed. – Moscow: TSMO Moscow State University named after M.V. Lomonosov; St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 344 p.
2. Wagner V.N. Methodology of teaching Russian to English-speaking and French-speaking on the basis of interlanguage comparative analysis. M.: Textbook for students. higher. studies. institutions, training. on spec. «Philology». – M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2001. – 384 p.
3. Kryuchkova L.S. Practical methods of teaching Russian as a foreign language. A textbook for a novice teacher, for students of philology and linguists specializing in Russian linguistics./ L.S. Kryuchkova, N.V. Moshinskaya. – M.: Flint: Nauka, 2009. – 480 p.
4. Methodology of teaching Russian as a non-native language: textbook / edited by prof. I.P. Lysakova. – M.: Rusains Publishing House, 2015. – 160 p.
5. Passov E.I. Fundamentals of methods of teaching foreign languages. Moscow: Russian Language, 1977. – 214 p.
6. Starodumov I.V. Experience of the methodology of teaching Russian as a foreign language / I.V. Starodumov. – Text: direct // Pedagogy of higher education. – 2017. – № 2 (8). – PP. 122–125. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1956/> (date of address: 03/16/2022).
7. Learning to teach [Text]: for a teacher of Russian as a foreign language / A.A. Akishina, O.E. Kagan. – Moscow: Russian language. Courses, 2012. – 255 p.
8. Shchukin A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Higher School, 2003. – 334 p.

Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в условиях интенсивного обучения

Ло Худе,

старший преподаватель, Сианьский нефтяной университет
E-mail: Luo@mail.ru

Настоящая статья призвана раскрыть особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному, нацеленному на успешное прохождение тестирования ТРКИ на уровень В1. Автор работы обращает особое внимание на методы интенсификации учебного процесса, способствующие в сжатые сроки подготовить группу инофонов к экзаменационному испытанию по всем видам речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) и грамматическому тестированию. В статье также отражаются особенности обучения китайских студентов с учётом их национальной специфики. Данные сведения должны быть учтены ведущим преподавателем-практиком, поскольку их наличие прямым образом влияет на выбор приёмов и форм работы в аудитории китайских слушателей. В работе иллюстрируются эффективные подходы к обучению студентов из КНР на начальном этапе (с нулевой базовой иноязычной подготовкой) с учётом необходимости интенсификации учебного процесса. Особое внимание в статье обращено на проблемные аспекты овладения РКИ китайскими студентами (обучение продуктивным видам речевой деятельности).

Ключевые слова: интенсификация обучения, оптимизация средств обучения, русский язык как иностранный, китайские студенты, тестирование ТРКИ, виды речевой деятельности, метод, приём.

Современная лингводидактика имеет в фокусе своего внимания учёт национального своеобразия обучающихся в процессе преподавания русского языка как иностранного. Национальные и этнокультурные особенности студентов прямым образом влияют на набор методов и приёмов обучения. В таких условиях обучение происходит более эффективно, а результаты овладения иностранным языком оказываются выше.

Конечной целью первого года обучения русскому языку (с нулевой базы) как иностранному становится прохождение тестирования, подтверждающего уровень общего владения В1. Материалы экзамена рассчитаны на то, что студент должен показать знания в области всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма, говорения), а также лексико-грамматической системы русского языка. В рамках настоящей статьи считаем необходимым рассмотреть особенности обучения китайской аудитории студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе (в обстоятельствах нулевой базы владения русским языком) в условиях интенсивного обучения (сжатые сроки), а также с учётом национальной специфики.

Главной, как нам кажется, проблемой, «тормозящей» активное и всестороннее овладение РКИ китайскими студентами, является невозможность (в большинстве случаев) полноценно усвоить фонетическую систему русского языка. Дело в том, что китайский и русский языки не являются родственными. В отличие от тонической системы китайского языка, русский язык обладает богатой палитрой интонаций, которые не воспринимаются на слух инофонами, прибывшими для обучения из КНР. Особенно данная тенденция прослеживается в воспроизведении шипящих и свистящих звуков, не свойственных этноязыку обучающихся. Данный фактор неизбежно накладывает отпечаток на успешность усвоения лексического материала, узнавания при чтении изученных лексико-грамматических конструкций, а следовательно, нарушает работу над говорением и аудированием. Здесь преподавателю важно обратить внимание на необходимость многократного проговаривания и повторения звуков и образцов интонационных конструкций. Именно по этой причине китайским студентам особенно актуальным представляется вводно-фонетический курс, которому отводится большая доля учебного времени в первые месяцы обучения. Как нам кажется, фонетическая разминка для китайской аудитории должна стать обязательным этапом урока РКИ. В условиях интен-

сификации обучения такая работа сопровождается фонетическими диктантами, «прохлопыванием» и пропеванием слогов с целью установления и запоминания правильности ударения.

Следует отметить, что сжатые сроки обучения актуализируют роль самостоятельной работы студентов. Симптоматично, что в стенах учебной аудитории преподаватель может сам исправить неверное произношение студента, тогда как при тренировке во внеурочное время обучающиеся полагаются лишь на собственные представления о правильности воспроизведения звуков и слов. Преподавателю важно предоставить студентам образец чтения текстов и произношения отдельных лексем. В условиях самостоятельной деятельности такую возможность предоставляют средства дистанционной коммуникации (в частности, диктофонные записи, специально подготовленные аудиоматериалы, видеоинструкции и т.п.). Такого рода материалы помогут студентам производить само- и взаимопроверку, что позволит им лучше усвоить фонетическую систему русского языка, развить навыки чтения и аудирования, а также овладеть всеми интонационными конструкциями, изучаемыми на начальном этапе, что положительно скажется на навыках аудирования иностранной речи.

Среди этнокультурных особенностей китайских обучающихся исследователи отмечают стремление к заучиванию большого объёма материала [5], трудолюбие и особую усердность студентов. Это является несомненным плюсом в преподавании иностранного языка в такого рода учебных коллективах. Однако в силу своей замкнутости, природной скромности и закрытости обучающиеся из КНР зачастую имеют проблемы с говорением. Они испытывают трудности при продуктивной речи: составлении диалогов и монологов, стесняются высказывать собственную точку зрения. Причиной этому явлению, как считают учёные и практикующие преподаватели, служат традиции китайской образовательной системы, основанные на философии конфуцианства [2; 5].

Таким образом, преподавателю русского языка как иностранного следует уделить особое внимание развитию навыков говорения. На начальном этапе эффективным окажется работа по образцу. Дело в том, что студенты из Китая (опять же в соответствии с заветами древнего философского течения) готовы к запоминанию. Следовательно, их работа на занятии может быть выстроена за счёт использования речевых формул и образцов. Студентов следует нацелить на репродуктивную речь, а затем вывести на этап создания собственного речевого произведения. Однако, принимая во внимание застенчивость и нерешительность студентов как их этнонациональную черту, педагог должен воссоздать на уроке ситуацию успеха, поощрять стремление студентов к продуцированию иноязычной речи. Такой подход благотворно скажется на формировании навыков говорения на русском языке, которые также проверяются в рамках про-

хождения выходного тестирования по итогам первого курса обучения.

Тестирование ТРКИ предполагает воспроизведение монолога студента на заданную тему с предоставлением примерного плана ответа. Затруднение в обучении такой речевой деятельности состоит ещё и в том, что китайские обучающиеся не стремятся оттачивать навыки свободной речи во внеурочное время. Зачастую их коммуникация происходит на этноязыке, поэтому круг общения сужается до представителей одной национальности. Следовательно, преподавателю РКИ важно задуматься над созданием специальных разговорных клубов, которые подразумевают развитие речевых навыков студентов в свободное от занятий время. Такие внеаудиторные мероприятия, проходящие на постоянной основе, способны отработать со студентами некоторые возможные темы, с которыми они могут столкнуться на экзамене, а также научить инофонов составлять небольшие монологи по заданному плану. Кроме того, для китайских обучающихся обретают свою актуальность способы дистанционной коммуникации посредством информационно-коммуникационных технологий. Современные социальные сети, мессенджеры и чаты, реализуемые обмен мгновенными сообщениями, в своём инструментарии имеют возможность осуществления общения через запись звучащего голоса (голосовые сообщения). Общение с носителями, таким образом, развивает у студентов не столько навыки письма (как при переписке посредством набора текста), сколько речевые навыки.

Не вызывает сомнения тот факт, что постоянное взаимодействие с носителями языка способствует более глубокому погружению инофонов в языковую среду. Однако застенчивые китайские студенты активно идёт на «речевой» контакт исключительно с преподавателем. Это также объясняется их национальной спецификой, заключающейся в традиционном почитании наставников. Поэтому основным этим носителем и будет являться педагог. Как нам кажется, более эффективное обучение группы китайских студентов может происходить в смешанных, мультинациональных коллективах. В таких условиях преподаватель русского языка как иностранного должен организовать работу таким образом, чтобы представитель китайской национальности как можно чаще выстраивал диалоги со студентом, прибывшим из иного государства.

Как показывает практика и указывают исследователи, не последнюю роль в побуждении инофонов к говорению на иностранном языке является содержание дидактических материалов, их оформление [1]. Для китайцев, в частности, оказывается важным именно цветное и иллюстративное наполнение, поскольку за счёт таких элементов идёт более быстрое усвоение учебного материала. Их национальная способность к запоминанию диктует преподавателю русского языка как иностранного к широкому введению в обучение

систематизированных сведений, представленных в форме таблиц, схем, формул, различной инфографики. Особенную роль для китайской аудитории играет последнее из вышеперечисленных иллюстративных средств, поскольку, по справедливому мнению О.В. Толмачевой, имеет «коммуникативную направленность» [6, с. 625]. Это также интенсифицирует учебный процесс, оптимизирует источники обучения говорению как виду речевой деятельности.

Письменные работы зачастую не вызывают затруднений у обучающихся из Китая, поскольку не подразумевают использования навыков речевого воспроизведения. Студенты из КНР обычно успешно проходят тестирование по лексико-грамматическому блоку РКИ. Однако на начальном этапе могут возникнуть проблемы с усвоением грамматического строя изучаемого языка, поскольку он не имеет ничего общего с родным для обучающихся языком. Природная скрупулёзность китайцев предоставляет педагогу возможность давать материал под запись, производить многократные повторения пройденного. Проблема интенсификации при обучении лексической и грамматической стороне русской речи решается использованием специализированных программ и мобильных приложений во внеурочное и аудиторное время, предлагающих решение тестовых задач.

Обучение чтению также должно происходить системно и охватывать как урочное время, так и самостоятельную деятельность китайских студентов. Особую актуальность для такого учебного коллектива обретает чтение вслух, поскольку развивает навыки звукопроизношения [4, с. 19]. Причём для преподавателя первостепенной становится задача жёсткого контроля правильности произношения и интонирования, а также работа над ошибками. В качестве дополнительной поддержки студентов педагогу целесообразно предоставлять обучающимся дополнительный материал (например, запись образцового прочтения текста носителем). Современные электронные обучающие средства позволяют записывать и отправлять преподавателю аудиодорожку, созданную студентом самостоятельно с целью контроля правильности чтения.

Пристальное внимание к правильности произношения и интонирования благотворно сказывается на развитии навыков аудирования иноязычной речи. Тестирование ТРКИ подразумевает проверку уровня усвоения на слух диалогической и монологической речи. Поэтому в процессе обучения важно предлагать студентам для прослушивания разнообразные тексты, воспроизводимые лицами разной половой принадлежности, различных возрастов, что позволит в дальнейшем успешно сдать экзамен на подтверждение уровня владения В1. Кроме того, следует использовать различные виды чтения, которые являются и средствами формирования коммуникативных навыков, что, как мы выяснили, оказывается первостепен-

но важным для китайских обучающихся. Так, например, для успешного запоминания лексики рекомендовано применение переводного чтения [3, с. 110], поскольку китайцы предпочитают переводной способ семантизации новых слов, работу со словарём. Также целесообразно начинать текстовую деятельность с фонетической работы, направленную на детальное внимание к артикуляционным особенностям воспроизведения «трудных» и незнакомых лексем.

Таким образом, в обучение китайских студентов русскому языку как иностранному должен следовать включать те методы и средства, которые отвечают требованиям интенсификации образовательного процесса, актуализирующие самостоятельную деятельность студентов. Однако в силу национальной и этнокультурной специфики такого рода учебные коллективы требуют постоянного сопровождения преподавателя, поскольку он является главным образцом и практически единственным носителем языка для студентов из КНР. Расширить круг общения обучающихся предполагается организовать за счёт современных средств дистанционной коммуникации (как в письменной форме, так и в виде голосовых сообщений). Главным затруднением при прохождении тестирования ТРКИ оказывается блок «Говорение», так как подразумевает создание устного собственного речевого произведения. Коммуникативные навыки студентов преподаватель может развивать через прямые способы (разговорные клубы, активная послетекстовая деятельность и т.д.), так и не прямые, дополнительные, сопутствующие (использование различных видов чтения, особую организацию обучения грамматике). Концептуально важным оказывается пристальное внимание к артикуляционным навыкам, звукопроизношению и интонированию, поскольку уровень развития данных навыков сказывается на качестве понимания звучащей речи, письма, чтения и говорения.

Литература

1. Бринюк Е.В. Контент учебника по русскому языку как иностранному как средство адаптации китайских обучающихся в русскоязычной среде // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 20–24.
2. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.
3. Гэ Синьли. Методика обучения чтению на начальном этапе (в университете) владения русским языком китайских учащихся // *Colloquium-journal*. – 2019. – № 9 (33). – С. 109–113.
4. Ерёмкина С.А. Особенности обучения чтению китайских студентов на занятиях специального курса «Русский язык и культура речи» (из опыта работы) // *Филологический класс*. – 2017. – № 2 (48). – С. 19–26.

5. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 288–291.
6. Толмачева О.В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90). – Ч. 3. – С. 624–627. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-3.42>

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTENSIVE LEARNING

Luo Hudie

Xi'an Shiyou University of China

This article is intended to reveal the features of teaching Chinese students Russian as a foreign language, aimed at successfully passing the TORFL test at the B1 level. The author of the work pays special attention to the methods of intensifying the educational process, which help in a short time to prepare a group of foreign speakers for an examination test in all types of speech activity (speaking, reading, writing, listening) and grammatical testing. The article also reflects the features of teaching Chinese students, considering their national specifics. This information should be considered by the leading teacher-practitioner, since their presence directly affects the choice of methods and forms of work in the audience of Chinese students. The paper illustrates effective approaches to teaching students from the PRC at the initial stage (with zero basic foreign

language training), considering the need to intensify the educational process. Particular attention is paid to the problematic aspects of mastering Russian as a foreign language by Chinese students (teaching productive types of speech activity).

Keywords: intensification of learning, optimization of teaching aids, Russian as a foreign language, Chinese students, TORFL testing, types of speech activity, method, technique.

Reference

1. Brinyuk E.V. The content of the textbook on Russian as a foreign language as a means of adapting Chinese students in the Russian-speaking environment // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 11. – P. 20–24.
2. Wang Guohong. On some features of the system of teaching Russian as a foreign language to Chinese students // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 12. – P. 24–28.
3. Ge Xinli. Methods of teaching reading at the initial stage (at the university) of Russian language proficiency of Chinese students // Colloquium-journal. – 2019. – No. 9 (33). – S. 109–113.
4. Eremina S.A. Peculiarities of teaching reading to Chinese students in the classroom of the special course "Russian language and culture of speech" (from work experience) // Philological class. – 2017. – No. 2 (48). – P. 19–26.
5. Tan Yanjie. Ethnopsychological features of teaching Chinese students // Young scientist. – 2017. – No. 17 (151). – S. 288–291.
6. Tolmacheva O.V. Benefits of using infographics in teaching speaking in the classroom in Russian as a foreign language // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2018. – No. 12 (90). – Part 3. – С. 624–627. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-3.42>

Инструменты и методы формирования социально-культурных компетенций студентов при осуществлении деятельности вожатых

Марусьяк Дарья Михайловна,

заместитель директора Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, ассистент кафедры Медиаобразования Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: d.marusyak@yandex.ru

В статье представлены содержание проведенных исследований и полученные результаты по изучению комплекса методов и средств организации социально-культурной деятельности студентами, обладающими опытом вожатской деятельности. Рассмотрены существующие методы и подходы организации социально-культурной деятельности; существующие методы и средства по формированию воспитывающей среды в вузе; методы вовлечения в социально-культурную деятельность как среди студентов, обладающих опытом вожатской деятельности, так и кураторов практик, преподавателей университетов. Рассмотрена возможность использования комплекса мероприятий по организации социокультурной деятельности в образовательных организациях высшего образования. Данные исследования позволили получить научный задел для разработки и дальнейшей реализации действий по определению условий, содержанию и технологий социально-культурной деятельности вожатого в формировании воспитывающей среды в образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, вожатство, воспитывающая среда.

В нашем исследовании изучался комплекс методов и средств организации социально-культурной деятельности студентами, обладающими опытом вожатской деятельности, по формированию воспитывающей среды в вузе.

В течение исследовательского проекта мы работали по трём основным направлениям.

1. Анализ организации социально-культурной деятельности в образовательных организациях высшего образования.

2. Изучение научно-методической литературы по организации социально – культурной деятельности обучающимися, имеющими опыт вожатской деятельности; разработка хронологии методов и средств организации социально-культурной деятельности обучающимися с опытом вожатской деятельности в образовательных организациях высшего образования.

3. Рассмотрены и проанализированы мероприятия, сопровождающие социально-культурную деятельность студентов в вузе на примере вожатской практики.

Мы начали со сбора данных из открытых источников. На первом этапе нашего исследования был изучен анализ организации социально-культурной деятельности в вузе: проанализировано значение воспитательной среды в формировании личности, рассмотрены данные исследований, рассматривающие такие аспекты, как социализация подрастающего поколения, феномен «социально-педагогическая компетентность вожатого», концепции социально-культурной деятельности, рассмотренные отечественными исследователями и др. Методологическую базу исследования составили публикации Л.С. Выготского, Н.Д. Никандрова, М.С. Савина, Р.А. Литвак, А.А. Деркач.

Рассмотрены понятия социализации детей в детском оздоровительном центре А.В. Волохов, др.; организационные и составляющие обеспечения деятельности детских летних центров в современном состоянии Г.П. Буданова; Основы летнего оздоровления и отдыха детям и взрослым Е.М. Рыбинский. Анализировались мероприятия, связанные с подготовкой студентов к практике вожатый, формы отчета о результатах практики в интернате.

В качестве методов исследования в основном были применены методы познания, которые использовались как общенаучные, так и аналитические, аналитические, системные, интерпретационные и моделирующие методы, а также методы контент-анализа, изучение международных докла-

дов и публикаций, метод экспертной оценки, элементы социального проектирования.

С теоретическим подходом – работы А.В. Мудрикова, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, А.В. Золотарева, И.И. С. Нагавкина, Бочкарева В.И. и другие отражают современное представление о социальной и педагогической теориях и практиках. Исследование Р.А. Литвака и Е.Н. Сорочинского раскрывает общие задачи подготовки кадров к социальной и педагогической деятельности.

Значительная часть нашей работы в этом году была сопряжена со сбором большого объема качественных данных. Мы отметили, что особый интерес для изучения темы развития воспитательных технологий вожатого представлены в работах ученых-практиков в этой области педагогического искусства В.П. Беспалко И.П. Волков Л.Ю. Гордин Е.А. Леванова В.Ю. Питюкова Л.Ф. Спирина М.Л. Фрумкин М.П. Щетинин Е.Н. Щуркова Е.А. Леванова – крупный педагог, один из крупнейших российских специалистов в области профессиональной педагогики, психологии возраста, воспитания детей.

В ходе своего исследования мы сделали вывод, что современные педагогические учебные заведения сталкиваются с проблемой – отрывом теоретического образования от практического. Участвуя, будущие учителя получают множество практических знаний, несомненно важных в своей профессии, однако часто они сталкиваются с трудностями в общении с детьми, включая во время внеурочных занятий, в завоевании авторитета и формировании коллектива детей, организации, проведении и воспитательных мероприятий в школах, взаимодействие с руководством, коллегами образовательных организаций, родителями. Комплексный подход необходим для решения данной проблемы, но ключевой в ней должно быть организация деятельности производственной педагогики.

В ходе данного исследования отмечалось комплексное исследование подготовки студентов вуза к практике вожатого. Этот тип практики учащихся является частью профессионального обучения учащихся и считается одной из форм взаимосвязи процесса подготовки учащихся в МПГУ с будущими практическими занятиями.

Она придает «вкус» педагогической деятельности и становится будущим практикантам своеобразным путём интеграции в профессиональное сообщество и подтверждения правильности выбранного решения.

При оформлении содержания работы и разработке примерной программы обязательной летней педагогической (вожатской) практики обучающихся МПГУ были учтены итоги использования методов эмпирического уровня (наблюдение, измерение, сравнение).

По данным мониторинга, проведенного Федеральным координационным центром по подготовке и сопровождению вожатских кадров ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (далее – ФКЦ МПГУ), по состоя-

нию на 1 сентября 2019 года 167 образовательных организаций высшего образования подтвердили включение и реализацию в рамках основных образовательных программ по УГНС 44.00.00 «Образование и педагогические науки» модуля (либо дисциплины) «Основы вожатской деятельности» в 2018/2019 учебном году; 148 вузов реализовывали программы летней педагогической (вожатской) практики в 2018/2019 учебном году. В 2018 по решению Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и ФУМО по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки летняя педагогическая (вожатская) практика включена в структуру модуля «Основы вожатской деятельности» [3, с. 30].

Анализируя эффективность комплекса методик и методов организации социальной и культурной деятельности студентов, имеющих опыт вожатской работы, формирование воспитательной среды в университете, отмечается, что обязательная летняя педагогическая вожатская практика студентов лагеря позволяет расширить и укрепить теоретическое знание, полученное в процессе обучения модуля «Основы вожатской деятельности», развивать у обучающихся умения самостоятельного анализа и разрешения проблемных педагогических ситуаций, повышения мотивации к работе и в целом педагогической деятельности.

Методы решения задач, рассмотренных в проекте, заключаются в рассмотрении состава воспитательной среды в университете, анализе методов, средств организации социальной культуры студентов, имеющих опыт вожатской работы в университете, начиная от обучения по модулю «Основы вожатской деятельности», педагогической воспитательной практики студентов, заканчивая организацией внеучебной деятельности и их общественной деятельности.

Мы подчеркнули, что социальная деятельность университета, анализируя мероприятия, позволяет создать систему сопровождения социальной культурной деятельности учащихся, которая является необходимой частью интеграции человека и общества, поскольку именно это синтетическая сфера формирует активную жизненную позицию человека, умение освоить социокультурную среду и регуляцию поведения в изменяющемся социально-культурном пространстве, что в значительной степени определяет потребность в приобретении учащимися опытов успешного социально-педагогического адаптации в процессе обучения в университете.

На втором этапе исследования теоретическая концептуальная модель выступила основой для подбора диагностического материала для исследования комплекса методов и средств организации социально-культурной деятельности обучающимися организаций высшего образования, обладающими опытом вожатской деятельности, по формированию воспитывающей среды в вузе. По итогам второго этапа проанализированы существующие методы и подходы организации

социально-культурной деятельности. Проведен подробный анализ проблем и открытых научных вопросов в этой области. Анализ образовательной литературы о проблемах организации социальной и культурной деятельности обучающихся организаций высшего образования привел к выводу, что успех организации мероприятий подготовки и поддержки вожатых – профессиональных учителей – отличных классных руководителей, умеющих строить работу коллектива детского сада. Поэтому мы сделали вывод, что социальная и культурная деятельность, осуществляемая вожатством, способствует формированию социальной культуры личности индивида и приобщению его к культуре. Система подготовки кадров для вожатых, будущих учителей, разработанная нами, направлена на разрешение нескольких вышеупомянутых проблем. Результатом разработанной системы стал комплекс мероприятий, которые были проведены.

Проанализированы разные подходы к изучению социально-культурной деятельности, например: педагогический, культурологический, экономический, социологический. Ученые в этой сфере считают, что социальная и культурная деятельность включает в себя установочные элементы структурной деятельности, непосредственно связанные между собой, благодаря которым деятельность становится системой. Наиболее актуальными из методов социальной и культурной деятельности выделяемые отечественными исследователями, такие как: методы формирования сознания личности; методы стимулирования общественного поведения и культурно-досуговой деятельности; методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; а также просветительные, воспитательные методы; методы рекреации и др. Методологической основой исследования являются исследования Р.А. Литвака и Е.Н. Сорочинского, которые раскрыли общие задачи подготовки кадров к социальной и педагогической деятельности.

В рамках исследования мы сделали вывод о том, что система подготовки и поддержки вожатского персонала оказывает значительную роль в организации социально-культурного процесса студентов, позволяет принимать ценности, относящиеся к воспитательной деятельности, а затем преобразовать их в интегрирование личностного и профессионального навыка. Усвоенные учащимися, имеющими опыт вожатского труда, будущие педагоги, имеющие опыт вожатского труда, профессиональные личности, ценности организации социальной культурной деятельности, являются основой дальнейшего устойчивого мотивирования к педагогической профессии.

Представлены подробный анализ проблем и научных вопросов в области методов и подходов организации социально-культурной деятельности вожатого в формировании воспитывающей среды вуза, оценка их эффективности.

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы группы методов:

- теоретические методы (систематизации и концептуализации научных идей, моделирование);
- методы сбора эмпирических данных: анкетирование, интервью,
- изучение массового передового опыта;
- опытно-экспериментальная работа.

Решение задач, которые были поставлены в исследовании, позволило добиться научного задела по разработке, возможности дальнейшей реализации по определению условий, свойств и технологий социально-культурной деятельности при формировании воспитывающей среды.

На практико-диагностическом уровне разработанная модель комплекса мероприятий по организации социокультурной деятельности может использоваться для подготовки специалистов сферы организаций детского отдыха и их оздоровления, будущих педагогов, вожатых.

Разработанный материал может быть использован в педагогическом процессе в рамках: а) подготовки будущих педагогов; б) программ профессионального обучения, формирования кадрового резерва; в) разработки специальных программ обучения и развития специалистов для организаций, занимающихся вопросами отдыха детей и их оздоровления.

Литература

1. Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Марусьяк Д.М. Представленность подготовки вожатских кадров в педагогических вузах: результаты исследования // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 37–44
2. Марусьяк Д.М. К вопросу об организации социально-культурной деятельности студентов, обладающих опытом вожатской деятельности. Результаты исследования // Педагогический журнал. 2021. № 3. С. 73–85
3. Бирюкова Е.А., Лесконог Н.Ю., Марусьяк Д.М. Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ // Известия ВГПУ. 2020. № 7 (150). С. 29–33
4. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф., Марусьяк Д.М. Педагогическая практика студентов как основной компонент реализации модуля «Основы вожатской деятельности»/Вестник педагогических инноваций. 2018. № 4 (52). С. 45–51

TOOLS AND METHODS FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITIES OF COUNSELORS¹

Marusyak D.M.
Moscow State Pedagogical University

The article presents the content of the conducted research and the results obtained for the study of a set of methods and means of organizing socio-cultural activities by students with experience in counseling activities. Existing methods and approaches to the or-

¹ The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 19–313–90048

ganization of socio-cultural activities are considered; existing methods and means for the formation of the educational environment in the university; methods of involvement in social and cultural activities both among students with experience in counseling activities, and curators of practices, university teachers. The possibility of using a set of measures to organize socio-cultural activities in educational institutions of higher education is considered. These studies made it possible to obtain a scientific foundation for the development and further implementation of actions to determine the conditions, content and technologies of the social and cultural activities of the counselor in the formation of the educational environment in educational institutions of higher education.

Keywords: social and cultural activity, leadership, educational environment.

References

1. Vladimirova T.N., Leskonog N. Yu., Marusyak D.M. Representation of the training of leaders in pedagogical universities: results of the study // *Lecturer XXI century*. 2021. No. 4. Part 1. P. 37–44
2. Marusyak D.M. On the issue of organizing the socio-cultural activities of students with experience as a leader. Research results // *Pedagogical journal*. 2021. № 3. pp. 73–85
3. Biryukova E.A., Leskonog N. Yu., Marusyak D.M. Organization of summer pedagogical (leadership) practice of students: the experience of MSGU // *Izvestiya VSPU*. 2020. No. 7 (150). pp. 29–33
4. Leskonog N. Yu., Shalamova L.F., Marusyak D.M. Pedagogical practice of students as the main component of the implementation of the module “Fundamentals of counselor activity” / *Bulletin of pedagogical innovations*. 2018. No. 4 (52). pp. 45–51

Моделирование комплексной платформы для организации дистанционного обучения

Новгородцева Татьяна Юрьевна,

к.т.н., доцент; кафедра информатики и методики обучения информатике; ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: nfyz-31@mail.ru

Бурдуковская Анна Валерьевна,

к.ф.-м.н., доцент; кафедра информатики и методики обучения информатике; ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: buran_baikal@mail.ru

Иванова Елена Николаевна,

к.пед.н; кафедра информатики и методики обучения информатике; ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: iimoi@mail.ru

Кузьмина Надежда Дмитриевна,

к.ф.-м.н., доцент; кафедра информатики и методики обучения информатике; ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: nd-kuzmina@mail.ru

Пегасова Наталья Арнольдовна,

к.пед.н; кафедра информатики и методики обучения информатике; ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: pegasova2003@mail.ru

Настоящая статья посвящена вопросу необходимости обоснованного выбора дистанционной платформы в процессе организации дистанционного обучения для успешного освоения образовательной программы. В работе предложена оптимизационная модель структуры набора дистанционных платформ для организации учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Администрация учебного заведения вместе с педагогическим коллективом в своей работе должны учитывать все требования, предъявляемые к организации учебного процесса, а также возможности, предоставляемые дистанционными системами. В настоящее время, организации, осуществляющие образовательную деятельность, самостоятельно определяют дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ, опираясь на профессиональный опыт сотрудников. Цель исследования: формирование обоснованного набора дистанционных платформ при организации учебного процесса, который бы отвечал требованиям системы образования и решал бы все образовательные задачи. В процессе проведения исследования использовались: методы анализа документов при решении задач характеристика дистанционных платформ, анализа требований, предъявляемых к организации дистанционного обучения»; хронометраж при оценке трудоемкости учебных задач, выполняемых в конкретной дистанционной платформе и оптимального планирования при построении модели комплексной платформы учебного заведения. В качестве базы исследования использовалось МБОУ СОШ г. Иркутска № 57. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что данный подход к формированию комплексной платформы для организации дистанционного обучения может быть применен в различных учебных заведениях. Научно-практическая значимость работы заключается в том, что предложен один из возможных подходов построения модели комплексной платформы для организации дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционная платформа, учебная задача, трудоемкость решения задачи, оптимизационная модель.

Платформа дистанционного обучения позволяет собрать необходимые учебно-методические или научно-методические материалы в одном месте, предоставить доступ к ним пользователям на расстоянии и проконтролировать, что информация дошла до них. В состав рекомендованных к использованию дистанционных сред, которые используют российские учебные заведения входят: «Microsoft Teams», «Discord», «Zoom», «Dnevnik.ru», «Moodle», «Skype», «ЯКласс», «Uchi.ru», «Google Forms», «Quiz's», «Российская электронная школа» и «Google Meet» [4].

К основным учебным задачам, реализуемых с помощью электронных образовательных средств относят: составление календарно-тематического плана (r_1); организация обратной связи педагога и учащегося или его законного представителя (r_2); учет посещаемости занятий (r_3); хранение и передача заданий и справочных материалов (r_4); проведение контроля знаний по предмету (r_5); выставление оценок (r_6) [1].

Моделирование комплексной платформы дистанционного обучения – процесс формирования обоснованного набора дистанционных платформ при организации учебного процесса [2].

Рассматривается ситуация, когда для выполнения m различных задач требуется выбрать n платформ, причем все задачи должны быть выполнены, при этом одна и та же задача работа может выполняться различными платформами.

Введены следующие обозначения:

n – общее количество задач, решаемых в образовательном процессе;

i – номер задачи, $i=1, \dots, n$;

m – общее количество рекомендуемых платформ;

j – номер рекомендуемой платформы, $j=1, \dots, m$;

c_{ij} – трудоемкость выполнения i -й задачи j -й платформой.

Оптимизационная модель структуры комплексной платформы для организации дистанционной формы обучения в образовательном учреждении имеет вид:

$$F = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m c_{ij} x_{ij} \rightarrow \min,$$

при следующих ограничениях:

– задачи должны быть выполнены $\sum_{i=1}^n x_{ij} \leq n$;

– количество платформ не должно превышать

$$\text{общего числа платформ } \sum x_{ij} \leq m;$$

$$x_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{если для выполнения } i\text{-ой задачи} \\ & \text{рекомендована } j\text{-ая дистанционная} \\ & \text{платформа} \\ 0, & \text{если для выполнения } i\text{-ой задачи} \\ & \text{не рекомендована } j\text{-ая дистанционная} \\ & \text{платформа} \end{cases}$$

– если i -й задача не решается j -й платформой, то вводится фиктивная переменная.

При оценке трудоемкостей учебных задач проведён эксперимент, в котором участвовало педагоги дополнительного образования, учителя начальной школы, психологи МБОУ г. Иркутска СОШ № 57 [3].

Результаты эксперимента приведены в таблице 1.

Рассчитанные значения трудоемкости – среднее время (мин.), затраченное на решение учебной задачи; 1000 мин. – задача не может быть решена в данной платформе.

Модель комплексной платформы дистанционного обучения запишется в виде:

$$1000 \cdot x_{11} + 2,1 \cdot x_{12} + \dots + 1000 \cdot x_{16} + 9,37 \cdot x_{21} + 2,13 \cdot x_{22} + \dots + 1000 \cdot x_{26} + 1000 \cdot x_{31} + \dots + 1000 \cdot x_{36} + \dots + 7,78 \cdot x_{41} + \dots + 1000 \cdot x_{46} + \dots + 10,08 \cdot x_{51} + \dots + 8,97 \cdot x_{56} + \dots + 1000 \cdot x_{61} + \dots + 1000 \cdot x_{66} + \dots + 1000 \cdot x_{71} + \dots + 1000 \cdot x_{76} + \dots + 1000 \cdot x_{81} + \dots + 1000 \cdot x_{86} + \dots + 1000 \cdot x_{91} + \dots + 1000 \cdot x_{96} + \dots + 1000 \cdot x_{101} + \dots + 1000 \cdot x_{106} + 9,33 \cdot x_{111} + \dots + 8,5 \cdot x_{116} \rightarrow \min,$$

$$\sum_{i=1}^6 x_{ij} = 1; \quad \sum_{j=1}^{11} x_{ij} \leq 11.$$

Решение поставленной задачи получено процедурой «Поиск решения» Microsoft Excel (рис. 1).

Платформа	Учебные задачи						Количество задач, выполняемых дистанционной платформой	
	z1	z2	z3	z4	z5	z6		
1	Discord	0	0	0	0	0	0	0
2	Google Forms	0	0	0	0	1	0	1
3	Google Meet	0	0	0	0	0	0	0
4	MS Teams	0	1	0	0	0	0	1
5	Moodle	0	0	0	1	0	0	1
6	Quiz's	0	0	0	0	0	0	0
7	Scype	0	0	0	0	0	0	0
8	Zoom	0	0	0	0	0	0	0
9	РЭШ	0	0	0	0	0	0	0
10	ЯКласс	0	0	0	0	0	0	0
11	Dnevnik.ri	1	0	1	0	0	1	3
Количество платформ, выполняемых учебную задачу		1	1	1	1	1	1	
Значение целевой функции		30,80						

Рис. 1. Результаты выполнения процедуры «Поиск решения» в MS Excel

Таблица 1. Трудоемкость учебных задач в различных средах

Платформа	Учебные задачи					
	r1	r2	r3	r4	r5	r6
Discord	1000	2,10	1000,00	2,87	1000,00	1000,00
Google Forms	9,37	2,13	1000,00	9,37	7,78	1000,00
Google Meet	1000	1,87	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00
MS Teams	7,78	1,53	1000,00	2,12	1000,00	1000,00
Moodle	10,08	2,08	4,75	1,53	1000,00	8,97
Quiz's	1000	1000,00	1000,00	8,58	9,37	1000,00
Scype	1000	7,68	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00
Zoom	1000	6,90	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00
РЭШ	1000	1000,00	1000,00	7,33	10,08	1000,00
ЯКласс	1000	1000,00	1000,00	7,87	9,33	1000,00
Dnevnik.ri	9,33	1,53	2,12	2,37	1000,00	8,50

В комплексную модель дистанционных платформ включено четыре платформы. Распределение учебных задач по платформам: с помощью Google Forms целесообразно решать задачу про-

ведения контроля теоретических и практических знаний по предмету; с помощью «MS Teams» осуществляется обратная связь педагога и обучающегося; «Moodle» рекомендована для хране-

ния и передачи заданий и справочных материалов; средствами «Dnevnik.ru» предлагается вести календарно-тематическое планирование, а также его родителей или законных представителей, учет посещаемости учащегося дистанционных занятий для контроля пропусков учителем предметником, классным руководителям, самими учащимися и их законными представителями, выставление оценок обучающимся.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева – Москва: издательство Московского педагогического университета, 2018. – 194 с
2. Мясникова О.В. Средства оптимизации процесса обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1091–1095.
3. Новгородцева Т.Ю., Иванова Е.Н., Лесников И.Н., Родионов А.В. Технология применения методов статистической обработки экспертных оценок для решения актуальных задач образовательного процесса / Т.Ю. Новгородцева, Е.Н. Иванова, И.Н. Лесников, А.В. Родионов // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 6. – С. 123–128; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37044> (дата обращения: 10.07.2018).
4. Письмо Минпросвещения России от 31.01.2022 № ДГ-245/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Доступ из справ. Правовой системы «СудАкт».

MODELING AN INTEGRATED PLATFORM FOR ORGANIZING DISTANCE LEARNING

Novgorodtseva T. Yu., Burdukovskaya A.V., Ivanova E.N., Kuzmina N.D., Pegasova N.A.

Irkutsk State University

This article is devoted to the issue of the need for a reasonable choice of a distance platform in the process of organizing distance learning for the successful development of an educational program. The paper proposes an optimization model for the structure of a set of remote platforms for organizing the educational activities of an educational institution. The administration of the educational institution, together with the teaching staff, in their work must take into account all the requirements for the organization of the educational process, as well as the opportunities provided by distance systems. Currently, organizations engaged in educational activities independently determine distance learning technologies in the implementation of educational programs, based on the professional experience of employees. The purpose of the study: the formation of a reasonable set of distance platforms in the organization of the educational process that would meet the requirements of the education system and solve all educational problems. In the process of conducting the study, the following methods were used: methods of document analysis in solving problems, characteristics of distance platforms, analysis of the requirements for the organization of distance learning; timing when assessing the laboriousness of educational tasks performed in a specific remote platform and optimal planning when building a model of an integrated platform of an educational institution. MBOU secondary school of the city of Irkutsk No. 57 was used as a base for the study. The results obtained allow us to conclude that this approach to the formation of a comprehensive platform for organizing distance learning can be applied in various educational institutions. The scientific and practical significance of the work lies in the fact that one of the possible approaches to building a model of an integrated platform for organizing distance learning is proposed.

Keywords: remote platform, learning task, complexity of solving the problem, optimization model.

References

1. Vaindorf-Sysoeva M.E. Methods of distance learning / M.E. Vaindorf-Sysoeva – Moscow: Moscow Pedagogical University Publishing House, 2018. – 194 p.
2. Myasnikova O.V. Tools for optimizing the learning process // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2016. – Т. 15. – С. 1091–1095.
3. Novgorodtseva T. Yu., Ivanova E.N., Lesnikov I.N., Rodionov A.V. Technology of application of methods of statistical processing of expert assessments for solving actual problems of the educational process / T. Yu. Novgorodtseva, E.N. Ivanova, I.N. Lesnikov, A.V. Rodionov // Modern high technologies. – 2018. – No. 6. – P. 123–128; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37044> (date of access: 07/10/2018).
4. Letter of the Ministry of Education of Russia dated January 31, 2022 N DG-245/06 “On the direction of methodological recommendations for the implementation of additional general educational programs using e-learning and distance learning technologies” Access from reference. Legal system «SudAkt».

К вопросу об особенностях обучения игре на бамбуковой флейте в Китае: история и современное состояние проблемы

Чан Цянь,

аспирант института театра, музыки и хореографии, кафедра музыкального образования и воспитания, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
E-mail: 22504213@qq.com

Статья посвящена современным проблемам развития преподавания исполнительского искусства на традиционном древнекитайском духовом инструменте – бамбуковой флейте. Автором предпринята попытка воссоздать историю становления музыкального образования по специальности флейты в Китае, что свидетельствует о том, что за последние 100 лет в сфере китайской музыки многое изменилось благодаря коренным социально-политическим изменениям в стране и творческому всплеску новой плеяды китайских композиторов, исполнителей и педагогов. В статье рассматривается длительный исторический процесс развития китайской музыкальной культуры и связанная с этим модификация бамбуковой флейты, как инструмента, отражающего веяния своего времени. Основной акцент в статье приходится на творческое переосмысление инструмента в новых социально-культурных условиях, однако древнекитайские мировоззренческие представления, связанные с бинарностью человеческого общества и миропорядка в целом (инь и янь), остаются одной из доминантных характеристик рассматриваемого музыкального инструмента. В работе показано, что данные исторические установки для современного исполнителя остались незыблемыми. Отсюда специфика творческих и педагогических принципов в освоении древнейшего духового инструмента, основанных на симбиозе традиционных и современных принципов и методик китайской исполнительской, композиторской и педагогической практик.

Ключевые слова: бамбуковая флейта, китайская культура и музыка, музыкальная педагогика, произведения для бамбуковой флейты.

Китайская бамбуковая флейта является древнейшим музыкально-духовым инструментом, широко распространенным в Китае по сей день. Это один из старейших инструментов с богатыми культурными традициями музицирования. Бамбуковая флейта занимала важное место в культурной жизни Китая: ритуально-обрядовые действия, культовые виды искусства, сопровождение в хореографии и музыкальных театрах (китайская опера). Возникший в 1950-х годах интерес к китайским традиционным духовым инструментам повлек за собой восстановление производства этих инструментов [1; 5; 12].

Уникальность бамбуковой флейты в музыкальной культуре Китая определяется универсальностью сферы ее применения и широтой распространения как в крестьянском быту, так и при императорском дворе. Музыка в Китае имела особое значение и считалась сакральной. По многочисленным письменным свидетельствам, в период правления династий Восточная Чжоу (770–221 годы до н.э.) и Хань (206–220 годы н.э.) в Древнем Китае наблюдался необычайный подъем культуры и искусства, связанный с деятельностью легендарного собирателя народных ценностей, ученого и поэта – Конфуция (孔子 551–479 до н.э.), который отождествлял музыку с микрокосмосом, воплощающим в человеческом пространстве модель Великого Космоса. В изречениях философа можно найти слова о том, что прекрасная музыка способствует истинному государственному устройству, в связи с чем был создан специальный институт правительственных чиновников, так называемых собирателей поэтического и песенного фольклора. Конфуцианство существенно повлияло на образно-интонационный строй китайской музыки, глубоко пропитанной символикой и метафизикой.

После смерти Конфуция ситуация в стране резко изменилась: на многие годы в Китае воцарилась монгольская династия, существенно сместившая приоритеты во всех сферах искусства, в том числе и музыкальной. Возрождением интереса к музыке ознаменована эпоха правления династии Цин (1644–1911). В указанный период сформировались и утвердились две равноправные исполнительские традиции Китая: Южная и Северная. Тенденции к разделению музыкально-исполнительских и композиторских школ зародились еще в конце правления династии Мин (1368–1644) примерно с 1600 года. Начиная с середины правления последней китайской династии Цинь (1644–1911) в Китае наблюдается расцвет педаго-

гики и методических трактатов, посвященных начальному обучению игре на различных музыкальных инструментах.

В методиках много внимания уделялось совершенствованию исполнительского мастерства, тонкости и виртуозности и т.д. До этого все технические навыки передавались устно из поколения в поколение. Написанию методических трактатов и появлению первых нотных сборников способствовало развитие полиграфической промышленности в стране и унификация нотации, которая отличалась узколокальной особенностью. В методической и нотной литературе информация об исполнительских традициях, в том числе и на китайских духовых инструментах, впервые появилась в издании, подготовленном Хуа Чупин «Неизвестные сочинения Северной и Южной школ». Так, музыка для бамбуковой флейты Южной и Северной школ сильно отличалась, потому что две совершенно автономные школы территориально не пересекались. Спустя много веков выдающиеся музыкальные деятели XX века Лу Чуньлин и Чжао Сунтин (Южная школа), Фэн Цзыцунь, Лю Гуаньюэ, Кун Цзяньхуа, Ван Течуй, Лю Сэн (Северная школа) отразили все основные позиции традиций Южной и Северной школ в своих произведениях для бамбуковой флейты, что на сегодняшний день вызывает немалый интерес.

Начиная с 1800 г. до образования Китайской Народной Республики в 1949 г. в стране не было выработано единого фундамента для дифференциации исполнительских школ. Вместо этого в традиции китайского исполнительства было распространено деление на традиционные исполнительские школы по территориальному принципу, что естественным образом сказалось на диалектных особенностях звукоизвлечения на бамбуковой флейте и на ее репертуаре, основанном, в первую очередь, на местных календарно-обрядовых или церемониальных праздниках.

Кроме того, с XVI века до середины XIX века историко-политические предпосылки подготовили почву для появления западноевропейского искусства в Китае (особенно в период опиумных войн). С середины XIX в. начинается новый отчет преобразований в Китае, повлекших за собой кардинальные изменения во всех сферах жизни, а также в области музыкальной культуры, которые можно выделить на следующие периоды:

- 1) период до 1949 г. – падение династии Цинь в 1911 г., Первая мировая война 1914–1918 гг., между двумя мировыми войнами 1919–1937 гг., военные события 1937–1949 гг.;
- 2) образование Китайской народной Республики с 1949 по 1966 гг.;
- 3) Культурная революция 1966–1976 гг.;
- 4) окончание Культурной революции по настоящее время с 1977 г.

Первый период был наиважнейшим этапом в становлении и развитии китайской национальной музыкальной композиторской и педагогической деятельности. Мощными темпами происхо-

дило наращивание развития западноевропейского музыкального искусства во всех направлениях, появлялись профессиональные музыкальные учебные заведения, была заложена база по формированию учебно-методической литературы, библиотек и образовательных программ. В этот период, связанный с повышенным национальным самосознанием, начинается процесс формирования национальных композиторских школ, в которых «можно выделить три этапа: робкие шаги по синтезу национальной и западной композиции, синтез на равных и авангардные поиски» [13, с. 546]. Современные исполнители методики обучения игре на бамбуковой флейте зачастую пытаются расширить диапазон возможностей инструмента, используя приемы игры на современной европейской флейте. Между тем, с появлением новых художественных композиций и ростом технического уровня изготовления инструментов в Китае, в частности, бамбуковой флейты, традиционная музыкальная культура не потеряла своей значимости для современного человека.

В период 1949–1966 гг. отмечается повсеместное распространение европейского музыкального образования и появление консерваторий. В этот период появляется большое количество произведений для бамбуковой флейты, которые на первоначальном этапе составляют обработки народных песен с программными названиями [8]. Здесь наблюдается динамика двух противоположно направленных музыкальных тенденций: модернизация и аутентичность. Так, с 1953 г. инструменты семейства бамбуковой флейты появляются на концертной сцене в качестве сольных инструментов, ознаменовав тем самым новый этап в развитии исполнительского искусства на данном инструменте.

Наиболее значительные произведения этого периода композиторов и исполнителей на бамбуковой флейте Фэн Цзыцунь, Лу Чуньлин, Ху Цзиньцюань Ху Тяньцюань, Ян Хайдэн, Лю Куаньжэнь, Жень Тунсян и др. написаны с использованием национального музыкального материала, в котором угадываются попытки его соединения с европейскими приемами. Отметим, что в китайской музыкально-композиторской практике сложилась традиция, где сами композиторы являются профессиональными исполнителями на музыкальных инструментах, а также педагогами, которые в работе с учениками десятилетиями апробируют свои методические наработки. Китайские композиторы, создавшие необходимый фундаментальный репертуар для бамбуковой флейты, ставший впоследствии классикой китайской музыкальной культуры, внесли большой вклад в развитие духового искусства страны.

История самой бамбуковой флейты насчитывает несколько тысячелетий и, естественно, за такой огромный период исполнительское искусство накопило богатейший опыт, сконцентрировавший большой перечень профессиональных приемов, необходимых для овладения навыками игры

на многочисленных разновидностях данного семейства инструментов. Название флейты указывает на материал, из которого она изготавливается – бамбук [14], который в представлении китайцев является священным растением, олицетворяющим вечную жизнь. Традиционные бамбуковые флейты окутаны мифологемами и связаны с древнекитайской двенадцатизвуковой музыкальной системой Люй-люй, где каждому звуку соответствует определенный вид флейты, настроенной по полутонам [9]. Письменные свидетельства существования бамбуковой флейты приводят нас к XII–XI векам до н.э., где описывается, что китайцы использовали куань (флейта из тростника) и сяо (флейта с выдувным концом) [6; 11], в XI веке до н.э. были известны разновидности бамбуковой флейты – чи, юэ и ци [3, с. 36] и известен термин «шуди» – дословно «бамбуковая флейта» [7, с. 61].

Выразительные качества бамбуковой флейты во многом обусловлены широким диапазоном и богатой нюансировкой: отсюда необычайно богатый жанровый спектр произведений, который исполняются на инструменте: от протяжных народных напевов до характерных танцевальных наигрышей. Популяризация инструмента и обучение игры на нем в современных условиях неизбежно сопровождается изучением музыкальной истории Китая, что, собственно, и происходит на курсах исполнительского мастерства на бамбуковой флейте.

Современная педагогическая практика обучению игре на бамбуковой флейте в Китае основана на преемственности передачи традиционных знаний в области искусства бамбуковой флейты с подключением современных технологий обучения: цифровые записи, профессиональные сайты, посвященные инструменту, его истории, творчеству выдающихся композиторов, исполнителей и педагогов. Системный подход к изучению инструмента и подключение исторических справок является обязательным условием для успешного процесса обучения искусству игры на бамбуковой флейте [4, с. 16].

Современные китайские композиторы, педагоги и профессиональные исполнители на бамбуковой флейте в равной степени сочетают культуру исполнительского мастерства многотысячелетней китайской традиции и западноевропейской музыкальной школы. Традиционные методы построения композиций органично вплетаются в формообразовательный процесс современных исполнительских и композиционных приемов.

Наиболее прославившиеся композиторы и исполнители в области искусства бамбуковой флейты преподавали и преподают в высших учебных заведениях Китая, вкладывая свой бесценный опыт в фундаментальное развитие национальной флейтовой школы. Среди них Чэнь Саньцин – профессор Центральной консерватории (Пекин), Хан Голян (род. в 1963) – народный артист Китая, солист Китайского национального симфонического оркестра, педагог Центральной консерватории, Хэ Шэнци – педагог Шанхайской консерватории,

Чжу Тунде – педагог, заместитель декана Центральной консерватории, Ли Сюэцюань – солист Центрального симфонического оркестра, директор Китайской ассоциации музыкантов, и президент Пекинского общества флейты, Хан Чжунцзе (1920–2018) – дирижер Шанхайского симфонического оркестра, Лу Чуньлин (1921–2018) – композитор, профессор Шанхайской консерватории, Лю Гуань Юэ (1918–1990) – солист «Театра песни и танца» в Тяньцзине, Вэньхуэй Се – руководитель оркестра флейт, Чэн Чжун (1919–2002) – профессор Тяньцзиньской консерватории, Фэн Цзыцунь (1904–1987) – известный солист, композитор, Чжана Чуань Хао – солист и композитор.

В заключении отметим, что в искусстве музицирования на бамбуковой флейте существует недавняя практика ансамблевой формы исполнения на бамбуковых флейтах. Это, так называемый оркестр китайской бамбуковой флейты 中国竹笛乐团, основанный известнейшим исполнителем на бамбуковых флейтах ди и сяо – Чжан Вэйлян [10; 11]. Своим творчеством музыкант популяризировал флейтовую музыку современных китайских композиторов, что невероятно усилило интерес китайской публики к традиционной музыке и древнейшему инструменту.

Интеграция китайской музыкальной традиции в современную музыкальную культуру прошла долгий путь становления и продолжает развиваться уверенными темпами, завоевывая интерес и успех на мировой музыкальной сцене.

Литература

1. Ван Цзычу, Сю Хайлинь. Музыкальные инструменты. Шанхай, 2001. 276 с.
2. Ло Пин. Краткая история искусства игры на флейте // Научно-техническое богатство Китая. Пекин, 2010. С. 12–24.
3. Лю Цзайшэн. История древнекитайской музыки в упрощённом изложении. Пекин, 2007. 470 с.
4. Лянь Ицэнь. Традиционное и европейское в современном флейтовом искусстве Китая: образование, исполнительство, репертуар / Диссер. на соискание ученой степени канд. искус. Саранск: НИМГУ им. Н.П. Огарева, 2021. 198 с.
5. Музыкальные инструменты Китая: иллюстрированный очерк / Ред. и доп. И.З. Аллендера. М.: «Музгиз», 1958. 51 с.
6. Сяо // Музыкальные инструменты: энциклопедия. – М.: «Дека-ВС», 2008. С. 555.
7. У Чжао. Чистый звук прошлого. Сучжоу, 2006. 168 с.
8. Ци Яньи. Китайская бамбуковая флейта: история и конструктивные особенности // Проблемы музыкальной науки // Music Scholarship, АНО ДПО НМЦ «Инновационное искусствознание», 2021. № 2. С. 86–93.
9. Ху Ципин. Исследование китайской традиционной культуры гуаньлюй. – Шанхай, 2003. – 425 с.

10. Хуан Шуай, Хватова С.И. Возрождение искусства исполнения на традиционном китайском духовом инструменте бамбуковая флейта ди // Культурная жизнь Юга России. № 1 (76). 2020. С. 37–40.
11. Чанг Дунгминг. Говоря о прошлом и настоящем сяо и ди // Журнал музыкальных инструментов. 2019. № 6. С. 30–33.
12. Чэнь Цзяньхуа. Справочник по духовым инструментам. – Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 1999. 296 с.
13. Юнусова В.Н. Взаимодействие символики звука и цвета в произведениях Тан Дуна // Международная научно-практическая конференция Галеевские чтения «Прометей» 2012. Казань, 6–8 апреля 2012 г.
14. Янь Пин. К вопросу о влиянии формы и структуры флейты на развитие искусства // Музыка Северного Китая. Хэйлунцзян, 2011. С. 7–11.

TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF LEARNING TO PLAY THE BAMBOO FLUTE IN CHINA: HISTORY AND CURRENT STATE OF THE PROBLEM

Chang Qian

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article is devoted to modern problems of the development of teaching the performing arts on the traditional ancient Chinese wind instrument – the bamboo flute. The author made an attempt to recreate the history of the formation of musical education in the specialty of the flute in China, which indicates that over the past 100 years, much has changed in the field of Chinese music due to fundamental socio-political changes in the country and the creative surge of a new galaxy of Chinese composers, performers and teachers. The article considers the long historical process of development of Chinese musical culture and the related modification of the bamboo flute as an instrument that reflects the trends of its time. The main emphasis in the article falls on the creative rethinking of the instrument in new socio-cultural conditions, however, the ancient Chinese worldviews associated with the binarity of human society and the world order as a whole (yin and yang) remain one of the

dominant characteristics of the considered musical instrument. The work shows that these historical settings for the modern performer have remained unshakable. Hence the specificity of creative and pedagogical principles in the development of the ancient wind instrument, based on the symbiosis of traditional and modern principles and methods of Chinese performing, composing and pedagogical practices.

Keywords: bamboo flute, Chinese culture and music, music pedagogy, pieces for bamboo flute.

References

1. Wang Zichu, Xu Hailin. Musical instruments. Shanghai, 2001. 276 p.
2. Lo Ping Brief history of the art of playing the flute // Scientific and technical wealth of China. Beijing, 2010. pp. 12–24.
3. Liu Zaisheng. A simplified history of ancient Chinese music. Beijing, 2007. 470 p.
4. Lian Yizen. Traditional and European in modern Chinese flute art: education, performance, repertoire / Dissertation. for the degree of Cand. art. Saransk: NIMGU im. N.P. Ogareva, 2021. 198 p.
5. Chinese Musical Instruments: An Illustrated Essay / Ed. and additional from Alender. M.: «Muzgiz», 1958. 51 p.
6. Xiao // Musical instruments: encyclopedia. M.: «Deka-VS», 2008. pp. 555.
7. Wu Zhao Pure sound of the past. Suzhou, 2006. 168 p.
8. Ji Yanyi. Chinese bamboo flute: history and design features // Problems of musical science // Music Scholarship, ANO DPO NMC «Innovative Art Studies», 2021. No. 2. pp. 86–93.
9. Hu Qiping. Research of the Chinese traditional culture gu-anluy. Shanghai, 2003. 425 p.
10. Huang Shuai, Khvatova S.I. Revival of the art of performing on a traditional Chinese wind instrument bamboo flute di // Cultural Life of the South of Russia. No. 1 (76). 2020. pp. 37–40.
11. Chang Dungming. Speaking about the past and present xiao and di // Journal of Musical Instruments. 2019. No. 6. pp. 30–33.
12. Chen Jianhua. Handbook of Wind Instruments. Shan-hai: Shanghai music. publishing house, 1999. 296 p.
13. Yunusova V.N. Interaction of the symbolism of sound and color in the works of Tang Dun // International Scientific and Practical Conference Galeev Readings «Prometheus». 2012. Kazan, April 6–8, 2012.
14. Yan Ping. On the question of the influence of the form and structure of the flute on the development of art // Music of Northern China. Heilongjiang, 2011. pp. 7–11.

Применении этнометодики при изучении РКИ китайскими студентами: на примере аудирования

Чэнь Пин,

магистр, доцент, Суйхуаский университет
E-mail: cpsh@yandex.ru

Настоящая статья призвана осветить некоторые нюансы организации этапа аудирования в рамках учебного занятия по русскому языку как иностранному в китайской аудитории обучающихся. В работе рассмотрены такие формы аудирования звучащей иноязычной речи на слух, как прослушивание монолога и диалога, аудирование с визуальной опорой (визуальное аудирование), аудирование без зрительной опоры, а также интенсивное, селективное и глобальное типы аудирования. В рамках проведения каждого из форм аудирования в статье даны рекомендации по повышению эффективности данного приёма именно для представителей китайской нации, поскольку автор настоящей работы стоит на позиции необходимости активного внедрения в образовательный процесс принципов этнометодики, предполагающей учёт этнического своеобразия представителей учебного коллектива при выборе методов и приёмов построения занятия РКИ. В рамках работы рассмотрены принципы организации аудирования на ранних и более поздних этапах овладения русским языком как иностранным, как с целью развития аудитивных навыков в поле социально-бытовой тематики, так и для специальных целей, подразумевающая вузовскую подготовку студентов в российских образовательных организациях.

Ключевые слова: аудирование, визуальное аудирование, аутентичный материал, мотивационная сфера студентов, русский язык как иностранный, китайские обучающиеся.

Традиционно лингвометодическая наука называет аудирование одним из самых сложных для овладения инофонами видом речевой деятельности на иностранном языке. «Смысловое восприятие устного сообщения» [1, с. 24] оказывается на сегодняшний день многоаспектным процессом, который выступает в качестве средства и цели обучения, уровень образовательных результатов в рамках которого влияет на успешность усвоения иных видов речевой деятельности на иностранном языке (говорения, в частности) [12], чью необходимость для формирования подчёркивает коммуникативная направленность методики преподавания РКИ. Это является особенно актуальным для китайских обучающихся, поскольку, по справедливому мнению Н.Н. Андреевой, Е.А. Серовой, такой контингент обучающихся принадлежит к «некоммуникативному типу» [2, с. 17].

Бесспорно, методика организации этапа аудирования не обделена вниманием исследователей [3; 5; 7; 9]. Находился в фокусе научного интереса и процесс обучения восприятию звучащей иноязычной речи на слух и в среде китайских слушателей [6; 8; 11; 12; 13]. Несмотря на ряд исследований, очерчивающих проблемный круг вопросов об особенностях проведения этапа аудирования в учебном коллективе представителей КНР, всё же считаем данную проблему не до конца исчерпанной. В частности, открытым остаётся проблема выбора подходов к проведению различных видов аудирования с учётом национального своеобразия китайской нации.

Навыки аудирования, формируемые в процессе освоения русского языка как иностранного в первый год обучения решают двоякую цель: во-первых, надлежащий уровень их сформированности позволяет студенту успешно функционировать в иноязычной среде, решая свои повседневные бытовые потребности. Во-вторых, преподаватель РКИ на начальном этапе должен подготовить обучающихся к продолжению получения образования в среде российского вуза, что уже подразумевает готовность к прослушиванию лекций на неродном языке. И здесь уже следует говорить об академическом аудировании, которое, согласно И.А. Бредихиной, подразделяется на интенсивное и экстенсивное. Второе из названных классифицируется на селективное и глобальное [4, с. 83]. Рассмотрим каждый вид отдельно.

Интенсивное аудирование предполагает, что слушатель воспринимает весь объем звучащей информации, подразумевает «детальное и точное» понимание содержание сообщения [4, с. 83].

Селективное аудирование направлено на понимание только необходимой для слушателя информации. Иными словами, реципиенту следует уметь вычленять из общего объема звучащего текста лишь те детали, которые оказываются ключевыми. Обучению такому виду понимания звучащей иноязычной речи уделяется немало внимания на начальном этапе. Такая форма работы предполагает поиск ответов на заранее данные вопросы разных типов (предполагающих единственно правильный ответ, с открытым ответом (пропуском слова), задания на восстановление исходного текста во время прослушивания и т.д.).

На начальных этапах такой вид аудирования может быть использован и в качестве контроля уровня усвоения пройденного лексического и грамматического материала. Селективный вид аудирования, например, эффективен при изучении тем из цикла «Числительные». Данный вид деятельности готовит будущих студентов первого курса к прослушиванию лекций, фиксации ключевых дат, числовых выражений и т.п.

Глобальное аудирование предполагает усвоение основной информации звучащего текста, понимание причинно-следственных связей.

Симптоматично, что интенсивное аудирование представляется наиболее трудным для студентов, поскольку предполагает не только понимание практически полного объема сведений из звучащей речи (в идеале – 100%), но и критическое осмысление этого материала.

Этнические особенности китайских студентов позволяют им запоминать большой объем информации, так как в их родной образовательной системе силен принцип зазубривания. Но в данном случае студенту важно понимать, что эти сведения затем будут для него важны. Следовательно, при таком виде аудирования важна установка преподавателя на необходимость запоминания услышанной информации. Поэтому на начальном этапе целесообразно предлагать группе китайских обучающихся аудирование «на опережение», информация из которого затем окажется стартом для изучения новой темы.

В целом, основной трудностью для китайских обучающихся является фонетический сторона русской речи.

Развитию фонематического слуха, артикуляционных умений учащихся, отработке навыков русского интонирования должно уделяться достаточное количество внимания на каждом занятии РКИ, на каждом его этапе, включая аудирование. Неумение разграничения на слух некоторых звуков, неразличение интонаций вопроса и утверждения влияют на качество понимания звучащего текста.

Именно поэтому в азиатских группах плодотворно использовать приемы многократного повторения, простукивания и пропевания слогов. В качестве фонетической разминки подойдут скороговорки и чистоговорки, особенно те, что развивают артикуляционные способности произношения взрывных, заднеязычных, шипящих и свистящих

звуков, а также оппозиционных пар согласных по твёрдости-мягкости [13, с. 107]. Однако при выборе данной формы работы преподавателю стоит использовать метод групповой работы, так как у китайских студентов в силу их национального своеобразия велико стремление к коллективизму [10, с. 98]. Природное стеснение и неуверенность в своих силах будут препятствовать индивидуальному произношению. Преодолеть данную трудность представляется возможным при создании на уроке ситуации успеха, систематического поощрения студентов за активное включение в учебную деятельность.

На начальных этапах овладения РКИ важным становится использование различных источников воспроизведения звучащей речи. Воспитанные в традиционной культуре, китайские обучающиеся, как показывает практика, лучше воспринимают на слух текст, прочитанный ведущим педагогом. Однако для лучшего развития аудитивных навыков следует чередовать непосредственное и дистантное аудирование. Положительный эффект дистантного аудирования, когда предьявителем текста является другой носитель языка (причем важно разнообразие голосов, тембров и темпов), готовит обучающихся, во-первых, к выполнению заданий тестирования на подтверждение уровня общего владения иностранным языком B1, а во-вторых, постепенно нацеливает группу на необходимость понимания речи других преподавателей и товарищей по учебному коллективу. китайские обучающиеся редко вступают в диалог с другими (помимо преподавателя) русскими людьми, их коммуникация происходит в тесном кругу соотечественников. Поэтому педагог русского языка как иностранного становится для них чуть ли не единственным носителем, которого студенты слушают.

На более продвинутых этапах обучения русскому языку как иностранному можно предложить китайским студентам прослушать текст в исполнении другого студента (как представителя этноса, так и иной национальности). Однако здесь важна психологическая составляющая процесса.

Как отмечают исследователи, чертами китайского народа является большая степень замкнутости, скрытности, отсюда – высокий уровень неуверенности в себе [14, с. 26]. Преподавателю РКИ важно учесть эти факторы в выборе студента, который выступит транслятором информации. Основным критерием при этом должен быть высокий уровень подготовки обучающегося. Кроме того, такая работа требует большого подготовительного этапа: предварительная вычитка текста студентом под контролем педагога. Следует отметить, что на более поздних этапах овладения РКИ возможно применение подхода использования обучающегося с высоким потенциалом для воспроизведения текста аудирования. Но, повторимся, преподавателю следует быть готовым к получению отказа в силу скованности китайских студентов и боязнь публичных выступлений.

Но в то же время развитие аудитивных навыков подобным способом готовит студентов к прослушиванию и пониманию товарищей во время практических и семинарских занятий.

Плодотворным в китайской аудитории оказывается аудирование с визуальной опорой. При этом здесь могут использоваться как учебные фильмы, фрагменты кинолент, мультфильмы (особенно на ранних этапах освоения РКИ) и т.д. Но более востребованными для рассматриваемой категории обучающихся окажутся те поддерживающие материалы, которые подготовлены ими самостоятельно. Это, несомненно, список семантизированной новой лексики (переведенной при помощи словаря), ключевые слова и фразы. На начальном этапе педагог может предоставить группе план текста, специально разработанные совместно со студентами схемы и кластеры, отражающие ход повествования в «трудных» текстах, например, тех, что отражают язык специальности. Здесь возможно применение комбинирования письма и аудирования, что подготовит студентов к прослушиванию и записи лекций на русском языке.

Однако благодаря хорошо развитому зрительному сектору памяти словарную работу, составление справочных схем китайским студентам плодотворнее давать под запись. Зафиксированные и многократно повторенные слова надёжно закрепляются в памяти студентов, что положительно сказывается на навыке распознавания их на слух.

На самых ранних этапах обучения русскому языку как иностранному целесообразно проговаривать текст преподавателю полностью, с паузами и расстановкой необходимых акцентов, что предваряет сам процесс прослушивания, в том случае, если предстоит дистантное аудирование.

Таким образом, организация процесса аудирования разных типов имеет свои особенности при работе с аудиторией китайских студентов. Данные нюансы обусловлены национальными особенностями китайцев, среди которых отмечается замкнутость, высокий уровень неуверенности в себе, консервативность, скромность и зажатость. Указанные черты личности транслируют преподавателю русского языка как иностранного необходимость тщательного выбора подходов к обучению понимания звучащей речи на слух. В частности, такая категория обучающихся с большим энтузиазмом воспринимает тестовые формы контроля уровня усвоения сведений из воспроизведённого текста. Китайцы в меньшей степени склонны к дискуссионным формам работы, высказыванию собственного мнения на проблему, поднятую в общении. Улучшению качества сформированности их аудитивных навыков способствует грамотная организация этапа фонетической работы. Причём коллективные виды деятельности оказываются в таких группах предпочтительными (хоровое пропевание, повторное произнесение, простукивание и прохлопывание длинных и артикуляционно трудных слов и т.д.).

Использование потенциала студентов с высоким уровнем подготовки в качестве источника звучащего текста целесообразно на более поздних этапах овладения РКИ и оказывается полезным при подготовке студентов к сдаче тестирования ТРКИ, а также к спешному обучению в среде российских образовательных организаций. Особенно плодотворно в рассматриваемых коллективах проходит этап визуального аудирования, когда студентам предоставляется дополнительный, «поддерживающий» материал.

Китайцы лучше воспринимают тексты, прочитанные ведущим преподавателем РКИ, однако для них важно внедрять в учебный процесс звучащую речь других людей. Это также объясняется их этническими особенностями.

Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андреева Н.Н. Этнообусловленные факторы обучения русскому языку китайских учащихся / Н.Н. Андреева, Е.А. Серова // Парадигмальные установки естественных и гуманитарных наук: междисциплинарный аспект: материалы XVI Международной научно-практической конференции: В 3-х частях. (Ростов-на-Дону, 30 декабря 2021 года). – Ростов-на-Дону: ООО «Издательство ВВМ», 2021. – С. 15–21.
3. Баранова О.В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе // Перспективы науки. – 2019. – № 11 (122). – С. 138–145.
4. Бредихина И.А. Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов / И.А. Бредихина, Т.Д. Рожина, О.С. Степанова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 81–86.
5. Волосова М.В. Роль аудирования в процессе обучения говорению на русском языке как иностранном // Педагогический журнал. – 2017. – № 17 (1). – С. 208–216.
6. Го Ю. Трудности аудирования в китайской аудитории // Русский язык в XXI веке: исследование молодых: Материалы VII международной научной студенческой конференции, Нур-Султан, 06–07 февраля 2020 года / Ответственный редактор Е.А. Журавлёва. – Нур-Султан: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 2020. – С. 136–138.
7. Дреер, А.Г. Аудирование на уроках РКИ глазами исследователей, учителей и учеников / А.Г. Дреер, В. Штадлер // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 03 2019 года / Редколлегия: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушина [и др.]. – Нур-

Султан, Казахстан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. – С. 1013–1019.

8. Дун Х. Трудности китайских учащихся при владении навыками аудита русских аутентичных аудиовизуальных текстов (на материале телеинтервью) // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 115–117.
9. Короткова Н.В. Обучение аудированию на уроках русского языка как компонент коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: коллективная монография. – М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2016. – С. 457–463.
10. Румянцова Н.М. Этноориентированный подход к организации процесса обучения китайских учащихся русскому языку на довузовском этапе на базе электронных средств обучения / Н.М. Румянцова, Д.А. Гарцова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1(35). – С. 80–100. – DOI: 10.7442/2071–9620–2017–9–1–80–100.
11. Сяотао Л., Колода С.А. Трудности обучения китайских студентов аудированию русскоязычных новостных текстов // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 69–76.
12. Чжао И. Обучение аудированию на занятиях русского языка в китайской аудитории (от аудирования к говорению // Историческое наследие и кросскультурные связи на Великом Шелковом пути: сборник тезисов Международной научно-практической конференции в рамках III Международного научного форума «Наследие», Новосибирск, 01–02 ноября 2021 года / Под редакцией С.А. Комиссарова, Ю.А. Азаренко. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2021. – С. 76–77.
13. Шань Н. Особенности системы упражнений при обучении аудированию на занятиях по русскому языку в китайской аудитории // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. – № 4 (27). – С. 105–110.
14. Шептура А. В., Крупнов А.И. Соотношение уверенности и адаптивности у китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 2. – С. 24–28.

APPLICATION OF ETHNOMETHODOLOGY IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY CHINESE STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF LISTENING

Chen Ping
Suihua University

This article is intended to highlight some of the nuances of organizing the listening stage within the framework of a lesson in Russian as a foreign language in the Chinese audience of students. The paper considers such forms of listening to sound foreign speech by ear as listening to monologue and dialogue, listening with visual support

(visual listening), listening without visual support, as well as intensive, selective and global types of listening. Within the framework of each of the forms of audition, the article gives recommendations on how to increase the effectiveness of this technique specifically for representatives of the Chinese nation. Within the framework of each of the forms of audition, the article gives recommendations on how to increase the effectiveness of this technique specifically for representatives of the Chinese nation, since the author of this work stands on the position of the need to actively introduce the principles of ethnomethodology into the educational process, which involves taking into account the ethnic identity of the representatives of the educational team when choosing methods and techniques building an RFL lesson. As part of the work, the principles of organizing listening at the early and later stages of mastering Russian as a foreign language are considered, both for the purpose of developing auditory skills in the field of social and everyday topics, and for special purposes, implying university training of students in Russian educational organizations.

Key words: listening, visual listening, authentic material, motivational sphere of students, Russian as a foreign language, Chinese students.

Reference

1. Azimov E. G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). – Moscow: Publishing House IKAR, 2009. – 448 p.
2. Andreeva N.N. Ethnoconditioned factors of teaching Russian to Chinese students / N.N. Andreeva, E.A. Serova // Paradigmatic attitudes of natural and humanitarian sciences: interdisciplinary aspect: materials of the XVI International Scientific and Practical Conference: In 3 parts. (Rostov-on-Don, December 30, 2021). – Rostov-on-Don: VVM Publishing House, LLC, 2021. – pp. 15–21.
3. Baranova O.V. Teaching listening: to the question of the types of listening in the scientific literature // Prospects of science. – 2019. – № 11 (122). – Pp. 138–145.
4. Bredikhina I.A. Listening to foreign-language texts of an academic nature in the conditions of professional training of master's and postgraduate students / I.A. Bredikhina, T.D. Rozhina, O.S. Stepanova // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 4. – pp. 81–86.
5. Volosova M.V. The role of listening in the process of learning to speak Russian as a foreign language // Pedagogical Journal. – 2017. – № 17 (1). – Pp. 208–216.
6. Go Yu. Difficulties of listening in the Chinese audience // Russian language in the XXI century: studies of the young: Materials of the VII International Scientific Student Conference, Nur-Sultan, 06–07 February 2020 / Responsible editor E.A. Zhuravleva. – Nur-Sultan: L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2020. – pp. 136–138.
7. Dreher, A.G. Listening at the lessons of the RCT through the eyes of researchers, teachers and students / A.G. Dreher, V. Shtadler // The Russian word in the multilingual world: Materials of the XIV Congress of MAPRYAL, Nur-Sultan, Kazakhstan, April 29–03, 2019 / Editorial Board: N.A. Bozhenkova, S.V. Vyatkina, N.I. Klushina [et al.]. – Nur-Sultan, Kazakhstan: International non-profit Partnership of teachers of Russian language and Literature “MAPRYAL”, 2019. – pp. 1013–1019.
8. Dong H. Difficulties of Chinese students in mastering the skills of auditing Russian authentic audiovisual texts (based on the material of a TV interview) // World of Science, culture, education. – 2019. – № 4 (77). – Russian Russian language teaching as a component of communicative competence. P. 115–117.
9. Kороткова N.V. Teaching listening at the lessons of the Russian language as a component of communicative competence // Topical issues of the methodology of teaching Russian and Russian as a foreign language: a collective monograph. – М.: LLC “Publishing House “Sputnik+”, 2016. – Pp. 457–463.
10. Rumyantseva N.M. Ethnooriented approach to the organization of the process of teaching Chinese students the Russian language at the pre-university stage on the basis of electronic learning tools / N.M. Rumyantseva, D.A. Gartsova // Modern Higher School: an innovative aspect. – 2017. – Vol. 9. – № 1(35). – Pp. 80–100. – DOI: 10.7442/2071–9620–2017–9–1–80–100.

11. Xiaotao L., Koloda S.A. Difficulties of teaching Chinese students to listen to Russian-language news texts // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2019. – No. 3 (108). – pp. 69–76.
12. Zhao I. Teaching listening in Russian language classes in a Chinese audience (from listening to speaking // Historical heritage and cross-cultural ties on the Great Silk Road: a collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference within the framework of the III International Scientific Forum “Heritage”, Novosibirsk, 01–02 November 2021 / Edited by S.A. Komissarov, Yu.A. Azarenko. – Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University, 2021. – pp. 76–77.
13. Shan N. Features of the system of exercises in teaching listening in Russian classes in the Chinese audience // Foreign languages in high school. – 2013. – № 4 (27). – Pp. 105–110.
14. Sheptura A.V., Krupnov A.I. The ratio of confidence and adaptability among Chinese students // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. – 2014. – No. 2. – pp. 24–28.

Трансформация подхода к преподаванию чтения на русском языке в китайских вузах

Ван Сяохуань,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета.

E-mail: yuliawang4200@mail.ru

Шен Да,

студент института иностранных языков Шэньянского политехнического университета

E-mail: 67004200@qq.com

Среди основных навыков применения иностранного языка, таких как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод, чтение является основным способом понимать и усваивать письменную информацию, также одним из самых важных способов изучения иностранного языка. Чтение – не просто передача знаний, необходимо направлять студентов в соответствии с их накопленными лингвистическими и фоновыми знаниями проводить отбор, анализ и обобщение информации. В учебном плане по специальности русского языка урок чтения занимает очень важное место, но наблюдаются некоторые проблемы в его обучении, как недостаточно серьезное отношение к урокам чтения, неопределенная цель обучения, тенденция к уроку интенсивного чтения, чрезмерная зависимость от мультимедийных средств и т.д. В данной статье рассматриваются эти проблемы, выдвигаются предложения по реформе обучения чтения на русском языке в китайских вузах.

Ключевые слова: русский язык, чтение, модель обучения, языковые навыки, выбор и обработку информации.

Статья написана при поддержке совместного образовательного проекта между предприятиями и университетами при Министерстве образования КНР «Реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков» и «Построение и реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков». Проект выполняется совместно Шэньянским политехническим университетом и ООО Чжончжу провинции Цзилинь.

Чтение является основным способом, при помощи которого люди получают знания, расширяют кругозор, узнают об объективных вещах и о мире. Это способность понимать и усваивать письменную информацию, также это один из самых важных способов изучения иностранного языка. Развитие у студентов способности к чтению на русском языке является основой для развития способности к самообучению русскому языку, а также средством для развития способности к самообучению. Таким образом, чтение является основным звеном, которое активизирует практическое обучение в целом и способствует быстрому повышению практического уровня русского языка. В университетах на специальности русского языка для обучения чтению есть разные учебные дисциплины (интенсивное чтение, экстенсивное чтение, чтение на выбор известных литературных советских произведений, чтение на выбор печатных изданий и т.д.), также есть специальные учебные дисциплины (например, экстенсивное чтение). С точки зрения учебного плана обучение чтению занимает очень важное место во всей программе обучения русскому языку. Однако по разным причинам в настоящее время в модели обучения чтению на русском языке в университетах существуют некоторые недостатки, существующее положение и реальные результаты в учебном процессе не внушают доверия.

Основные существующие проблемы в обучении чтению на русском языке в университетах

1. Недостаточно серьезное отношение к урокам чтения, неопределенная цель обучения

Методы преподавания уроков чтения мало исследуются, в последние годы в обучении чтению на русском языке сохраняется неизменным грамматико-переводной метод изучения иностранного языка, основной упор делается на овладении словарным запасом слов и системных знаниях грамматики, читаемому содержанию уделяется недостаточное внимание, способы и навыки чтения в процессе изучения языка также вырабатываются второстепенно. После того как коммуникативная методика в обучении иностранным языкам заняла ведущие позиции, некоторые преподаватели и студенты большую часть внимания стали уделять развитию аудирования и речи, развитие способностей к чтению осталось без внимания. Однако коммуникативные способности приравни-

ваются не только к умению слушать и говорить. Слабое обучение чтению влияет на закрепление у студентов лингвистических знаний и речевых навыков путем чтения в большом объеме, в то же время препятствует расширению кругозора студентов, обогащению знаний о характерных национальных особенностях страны.

2. Модель обучения, где главным считается преподаватель, не способствует развитию личной инициативы студентов

В обучении чтению в университетах многие преподаватели, выступая в качестве главного действующего лица в аудитории, используют следующую форму обучения: по материалу для чтения задается ряд вопросов, от студентов требуется прочитать статью, затем согласно содержанию статьи найти ответы на вопросы, после чего сверить ответы. Хотя такой метод в некоторой степени способствует подготовке студентов к экзамену, повышает их скорость выполнения задания, но в такой модели обучения, где главным считается преподаватель, односторонне делается акцент на учебный процесс, психологический фактор студентов остается без внимания. Студенты постоянно по требованию преподавателя пассивно выполняют задания, тем самым ограничивается развитие их личной инициативы. [1, с. 178] Между преподавателями и студентами не хватает общения, у большей части студентов степень участия в обсуждениях в аудитории невысокая, постепенно интерес к чтению на русском языке пропадает.

3. Уделяется чрезмерное внимание преподаванию грамматики, урок чтения превратился в урок интенсивного чтения

В университетах при обучении чтению на русском языке многие преподаватели уделяют чрезмерное внимание объяснению смысла новых слов, синтаксических конструкций и других грамматических явлений, по привычке делят материал для чтения на отдельные предложения, затем объясняют отдельные слова в этих предложениях, делают грамматический анализ, и даже требуют от студентов переводить предложения. Обучение чтению превратилось в преподавание грамматики, а уроки чтения превратились в уроки интенсивного чтения, и даже в уроки грамматики. При таком ошибочном обучении многие студенты не понимают, как проводить отбор, анализ и обобщение информации в статье при чтении, а сосредотачиваются на анализе и даже переводе некоторых сложных предложений в статье, таким образом невозможно значительно повысить уровень чтения. [2, с. 158]

4. Чрезмерная зависимость от мультимедийных средств, пренебрежительное отношение к использованию учебников

Вслед за улучшением условий обучения большинству преподавателей нравится использовать в обучении мультимедийные обучающие программы, тем самым обогащая содержание учебной программы и повышая интерес студентов к учебе. Однако у многих преподавателей возникает чрез-

мерная зависимость от мультимедийных средств и пренебрежительное отношение к использованию учебников. Некоторые преподаватели под прикрытием “предоставления фоновых знаний и расширения кругозора студентов” в качестве исходного пункта используют определенное содержание в учебнике для чтения, превращая урок чтения на русском языке в урок анализа событий и даже в урок наслаждения музыкой из кино или телевидения. На занятиях преподаватели вместе со студентами сначала проводят поверхностный анализ материала для чтения, затем сразу переходят к так называемому “расширению знаний”, некоторые студенты даже не успевают до конца понять содержание материала для чтения. Если так будет продолжаться дальше, это не будет способствовать повышению уровня чтения студентов на русском языке.

Конечной целью уроков чтения в университетах как уроков навыков по специальности русского языка является повышение способности применения русского языка студентами путем повышения способности понимать прочитанное на русском языке. Ввиду этого преподаватели в процессе обучения должны осознавать, что чтение – это не просто передача знаний, необходимо направлять студентов в соответствии с их накопленными лингвистическими и фоновыми знаниями проводить отбор, анализ и обобщение информации в материале для чтения. В этом процессе студенты являются не пассивными получателями информации, они должны осуществлять выбор и обработку информации в материале для чтения. Задача обучения чтению на русском языке состоит не только в том, чтобы научить студентов понимать прочитанный материал, более важным является научить студентов навыкам чтения и повысить способности понимания прочитанного.

1. Развитие навыков чтения у студентов.

Преподаватели в обучении должны придавать значение методам и навыкам чтения, включая выбор обстановки для чтения, использование вспомогательной литературы, выработку правильных привычек чтения (расширять поле зрения, не возвращаться при чтении назад, научиться окидывать глазами большое количество текста). Студенты должны уметь предугадывать значения слов, используя знания в словообразовании и логическую связь между словами в предложении; устанавливать связь между предложениями при помощи слов-связок, союзов и предлогов; определять общий смысл абзаца по ключевым фразам; определять общий смысл всего текста по заголовку и подзаголовку; выбирать разный метод чтения в соответствии с разной целью чтения и жанром и т.д.. Часто встречаемые неправильные привычки чтения у студентов: медленное чтение, чтение вслух, чтение с указанием на слова пальцами, чтение про себя, повторное чтение, чтение с переводом, а также чрезмерная зависимость от вспомогательной литературы. Преподаватели на занятиях должны исправлять данные неправильные привычки чтения у студентов.

2. Создание модели обучения, где студенты выступают основным действующим лицом. В процессе обучения студенты должны быть в центре внимания. Преподаватели, учебные пособия, методы обучения – все должно “работать” на студентов. Преподаватели на занятиях должны в полной мере реализовывать свою ведущую роль, должны ставить в центр внимания “учебу”, должны научить студентов самостоятельному обучению. Ввиду этого в практике преподавания уроков чтения по русскому языку преподаватели должны изменить прежнюю модель обучения, в полной мере использовать различные учебные ресурсы, поднять интерес студентов к учебе, развить личную инициативу заинтересованных студентов. Например, прежде чем приступить к изучению нового раздела преподаватели могут сначала предоставить студентам определенные справочные материалы, чтобы студентам было легче понимать текст учебника, в то же время вызвать у них интерес к чтению текста, затем уже установить время для чтения в соответствии с размером текста. Преподаватели перед чтением могут сначала распределить студентам основные вопросы, чтобы студенты читали исходя из этих вопросов, тем самым тренируя навыки чтения у студентов. Вопросы должны быть поучительными и исходить из реальности, должны помогать студентам лучше понять текст при чтении. После прочтения текста преподаватель предлагает студентам исходя из своего понимания текста задать некоторые вопросы, на которые должны ответить другие студенты. Затем преподаватель предлагает студентам задать свои вопросы, на которые отвечает преподаватель. В заключение преподаватель требует от студентов выразить общий смысл статьи своими словами или устно изложить основной сюжет статьи, тем самым тренируя у студентов способность обобщения, понимания и устного изложения содержания. Такой метод обучения, когда вместо преподавателей задают вопросы студенты, действительно делает студентов основными действующими лицами на занятиях и повышает степень их участия в аудитории. Кроме того, в отношении грамматических трудностей в тексте преподаватели могут подвести студентов к обобщению важных языковых моментов и языковых моделей в тексте, предложить студентам самостоятельно сравнить разницу между новыми и старыми знаниями. Таким образом, преподавание языковых моментов превратилось в побуждение студентов к самостоятельному обучению.

3. Изменение метода проверки чтения. Раньше преподаватели проверяли уровень чтения студентов в основном путем чтения вслух и перевода, это занимало очень много времени в аудитории, еще и не давало полного представления о фактическом уровне чтения всех студентов. К тому же ввиду того, что мы выступаем за то, чтобы студенты с разными способностями выбирали содержание для чтения разной степени сложности и разного объема, такой метод проверки не отвечает по-

требностям. Вообще заслуживают рекомендации два метода проверки: проверка преподавателем и проверка самим студентом. Проверка преподавателем в основном проводится для понимания прогресса в уровне чтения студента, при необходимости предоставляется помощь. В частности, преподаватель может проверить, как студент ответил после чтения статьи на различные вопросы с несколькими вариантами ответов, вопросы с короткими ответами, краткое изложение общего смысла, впечатления после прочтения и т.д., также преподаватель может организовать обсуждение в аудитории, анализ аудирования и чтения и т.д., еще преподаватель может проверить записи самопроверки студента, но необязательно спрашивать конкретное содержание прочитанного. Самопроверка студентов – это чтение на время после занятий и самооценка определенным способом после проверочных упражнений.

4. Организация чтения различной формы. В настоящее время студенты по специальности русский язык в основном занимаются чтением учебного характера, используют русский язык в качестве инструмента для получения информации, очень редко занимаются чтением для развлечения, а студенты испытывают интерес именно к такому виду чтения. [3, с. 67] Кроме того, помимо чтения учебного характера, рекреационное чтение и функциональное чтение являются необходимыми для сбалансированного развития общей способности студентов к чтению. Ввиду этого мы должны уделять внимание воспитанию у студентов привычки к рекреационному чтению, а также помогать им овладеть методами функционального чтения, это очень полезно для пробуждения интереса у студентов к чтению и поиска материалов на русском языке.

5. Рациональное использование веб-ресурсов. Для повышения навыков чтения у студентов на русском языке 90 минут занятий в аудитории далеко не достаточно. Преподаватели должны поощрять и направлять студентов рационально использовать веб-ресурсы для тренировки чтения. Например, перед тем как приступить к изучению нового текста, преподаватели могут попросить студентов найти по этому тексту в Интернете соответствующие материалы на русском языке, сделать конспект прочитанного и сдать преподавателю на проверку. Преподаватели могут выбрать лучших студентов, отличившихся в написании конспекта, чтобы они на занятии рассказали в общем о своем конспекте прочитанного. В этом процессе преподаватели выступают в роли контролера, создавая для студентов практическую модель обучения. Такие упражнения способствуют развитию чтения, письма и других базовых способностей студентов, а также способствуют повышению личной инициативы студентов. Резюмируя сказанное, преподаватели и студенты должны придавать особенное значение чтению, считать его важным средством развития языка и расширения знаний. Чтение – это самый простой и эффективный спо-

соб повышения навыков письма. Чтобы овладеть русским языком, необходимо очень много читать. Много читая, студенты могут узнать о российской истории, географии, политической экономии, культуре, обычаях и привычках, это также помогает обогатить знания студентов о российской культуре и повысить общий уровень русского языка.

Для развития и повышения уровня чтения студентов на русском языке необходимо не только, чтобы студенты больше читали и больше тренировались, также необходимо, чтобы преподаватели в своей педагогической практике постоянно меняли существующую модель и методику обучения в соответствии с реальностью. Необходимо считать студентов основными действующими лицами в аудитории, в полной мере поднять их активность

Литература

1. Гань Хайцюань. Углубленное изучение реформы преподавания чтения в режиме подготовки специалистов по практической работе с русским языком // Вестник Чанчуньского политехнического университета. – 2011. – № 12. – С. 178–179.
2. Лю Ян. Исследование основных проблем и альтернатив уроков чтения на русском языке в университетах // Пограничная экономика и культура. – 2010. – № 11. – С. 158–159.
3. Чэнь Цзяньмин, Отношение и привычки к внеклассному чтению на русском языке среди российских школьников // Серия Янцзы. – 2020. – № 25. – С. 67 + 69.

TRANSFORMATION OF THE APPROACH TO TEACHING READING IN RUSSIAN IN CHINESE UNIVERSITIES

Wang Xiaohuan, Sheng Da
Shenyang Ligong University

Among the basic skills of using a foreign language, such as listening, speaking, reading, writing and translating, reading is the main way to understand and assimilate written information, and also one of the most important ways to learn a foreign language. Reading is not just a transfer of knowledge, it is necessary to guide students in accordance with their accumulated linguistic and background knowledge to select, analyze and synthesize information. In the curriculum for the specialty of the Russian language, the lesson of reading occupies a very important place, but there are some problems in its teaching, such as an insufficiently serious attitude to reading lessons, an indefinite learning goal, a tendency towards an intensive reading lesson, excessive dependence on multimedia, etc. This article examines these problems, puts forward proposals for the reform of teaching reading in Russian in Chinese universities.

Key words: Russian language, reading, learning model, language skills, information selection and processing.

The article was written with the support of the Industry-University Cooperation Collaborative Education Project under the Ministry of Education of the PRC «Research on the ideological and political implementation path of foreign language majors» and «Research on the ideological and political construction and implementation path of foreign language majors». The project is jointly carried out by Shenyang Ligong University and Jilin Zhongzhu Technology Co., Ltd.

References

1. Gan Haiquan. In-depth study of the reform of teaching reading in the mode of training specialists in practical work with the Russian language // Bulletin of the Changchun Polytechnic University. – 2011. – No. 12. – P. 178–179.
2. Liu Yang. Study of the main problems and alternatives of reading lessons in Russian at universities // Frontier Economics and Culture. – 2010. – No. 11. – P. 158–159.
3. Chen Jianming, Attitudes and habits of extracurricular reading in Russian among Russian schoolchildren // Yangtze Series. – 2020. – No. 25. – P. 67+69.

Совершенствование силовой подготовки юношей 16–17 лет при подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО с помощью петель TRX

Кубасов Никита Денисович,

студент Дальневосточной академии физической культуры
E-mail: kbasov-95@mail.ru

Ключникова Александра Николаевна,

кандидат педагогических наук, профессор, заместитель
декана по заочной форме обучения факультета
профессиональной подготовки, Дальневосточная академия
физической культуры
E-mail: an_kluchnikova@mail.ru

Дрокова Виктория Александровна,

старший преподаватель кафедры Теория и методика
гимнастики, плавания и спортивных единоборств,
Дальневосточная академия физической культуры
E-mail: burianova71@rambler.ru

Приходько Нина Кузьминична,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физического
воспитания и спорта, Тихоокеанский государственный
университет
E-mail: nauka_v_pede@mail.ru

В данной статье рассматриваются методики развития силовых способностей юношей 16–17 лет, комплексы упражнений, в которых применяют специальные петли TRX, с целью успешной подготовки молодых людей к сдаче норм ВФСК ГТО, а также определения эффективности и влияния на физическую подготовленность юношей. Основными задачами состязаний ГТО, являются укрепление здоровья, гармоничное развитие и повышение уровня двигательной подготовленности, а важнейшей стороной результативного участия юношей в сдаче нормативов ГТО является развитие силовых способностей. В нашей работе предлагается ряд комплексов с применением петель TRX, которые значительно повлияли на улучшение результатов силовых тестов ВФСК ГТО.

Ключевые слова: силовые способности, нормативы ГТО, юноши 16–17 лет, петли TRX.

Общеизвестно, что одним из главных факторов поддержания крепкого здоровья, является физическая деятельность. В связи с этим, 24 марта 2014 г. Президент России В.В. Путин подписал указ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), рассчитанный на 11 возрастных групп (от 6 до 70 лет и старше), а с 1 сентября 2014 г. данный комплекс официально введен в действие. Основными задачами ГТО, является укрепление здоровья, гармоничное развитие ребенка, повышение уровня двигательной подготовленности, важнейшей стороной которой является развитие силовых способностей. Силовая подготовка школьников, является неотъемлемой частью в воспитании физического развития и физической подготовленности школьников, а также сдаче нормативов ГТО, что обуславливает актуальность выбранной нами темы.

По данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения Национального исследовательского университета «Высшей школы экономики» за 2020 год, состояние подростков в Российской Федерации характеризуется тем, что из 13,4 миллионов детей школьного возраста более половины – 53 процента – имеют ослабленное здоровье, около 10 процентов детей школьного возраста имеют сниженные антропометрические характеристики. Низкая масса тела у детей и ее дефицит выявляются в 3 раза чаще, чем десять лет назад. Около 7 процентов школьников страдают ожирением [2].

Требования к сдаче нормативов ВФСК ГТО 5-ой ступени, подразделяются на две категории, а именно: обязательные тесты и тесты по выбору.

К развитию силовых способностей, можно отнести следующие испытания: подтягивание из виса на высокой перекладине; рывок гири 16 кг, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, метание спортивного снаряда весом 700 г или весом 500 г.

Стоит отметить, что большинство упражнений, которые определяют силовые качества испытуемого, находятся в обязательных испытаниях, что еще раз доказывает, что физическое качество как «сила», является главным звеном сдачи нормативов ВФСК ГТО.

Исходя из вышеизложенного, было сделано предположение, что применение разработанной методики для развития силовых способностей юношей 16–17 лет, основанной на применении петель TRX окажет положительное влияние не только на физическую подготовленность юношей, но и на результативность сдачи ими отдельных нормативов ВФСК ГТО.

Объект исследования: процесс физического воспитания юношей-старшеклассников.

Предмет исследования: методика развития силовых способностей у юношей 16–17 лет.

Целью исследования стало совершенствование процесса подготовки юношей 16–17 лет к сдаче нормативов ВФСК ГТО на уроках физической культуры на основе применения экспериментальной методики развития силовых способностей с помощью петель TRX.

Благоприятный возраст для развития силовых качеств выявляются в подростковом возрасте (16–17 лет). Интенсивно возрастают показатели силы крупных мышц, туловища, бедра, голени, стоп. Поэтому на данном этапе должен осуществляться грамотный педагогический подход к совершенствованию силовых качеств подростка.

Особое внимание нужно уделить развитию всех мышечных групп опорно-двигательного аппарата. Данный процесс решается путем определенного направленного воздействия силовых упражнений. В данном аспекте, важнейшей особенностью является объем и содержание силовых упражнений, что в дальнейшем должно привести к пропорциональному и качественному развитию всех групп мышц для нормальной жизнедеятельности организма.

Главная задача исследования состояла в разработке методики развития силовых способностей у юношей 16–17 лет, основанную на применении петель TRX и определение эффективности ее влияния на физическую подготовленность юношей, а также на результативность сдачи ими отдельных нормативов ВФСК ГТО.

Для проведения исследований были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, метод контрольных упражнений, полученные результаты обрабатывались методами математической статистики (достоверность полученных результатов определялась с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок).

Для достижения поставленной цели были организованы специальные исследования. Педагогический эксперимент проходил на базе МОБУ СОШ № 2 г. Тынды, Амурской области.

До начала эксперимента были организованы две группы испытуемых (мальчики подростки 16–17 лет) по 10 человек в каждой, результаты предварительного тестирования показали, что обе группы были примерно одинаковыми по уровню физической подготовленности (различия не достоверны). С помощью случайной выборки одна группа была определена как контрольная, а другая – как экспериментальная. Эксперимент продолжался в течение 4 месяцев.

Уроки физической культуры в обеих группах проходили 3 раза в неделю по 45 минут по общепринятой трехчастной структуре (подготовительная, основная и заключительная). Различие заключалось в содержании основной части урока, которое заключалось в следующем:

В контрольной группе использовались упражнения силового характера из школьной программы (В.И. Лях, 2015), а именно: выпады с гантелями, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, ягодичный мост и планка с применением скамейки.

В экспериментальной группе для развития силовых способностей применялись похожие упражнения, но только с использованием петель TRX по методу переменного-непрерывного упражнения. Каждый комплекс состоял из 2-х – 3-х упражнений. TRX «подвесной тренинг» – это нейлоновые ремни, которые можно прикрепить к любой поверхности – к стене, потолку или к двери, для выполнения определенного упражнения [4].

TRX – это абсолютно новый метод физической деятельности работы со своим телом в подвешенном состоянии. Подвесные петли TRX благодаря воздействию гравитации способствуют развитию физических качеств как: сила, выносливости, гибкость. Помогают улучшить баланс и координацию движений, качественно прорабатывая глубокие мышцы-стабилизаторы и связки. Также тренировки с TRX улучшают подвижность суставов и связок, влияют на работу сердечно-сосудистой системы.

Данные упражнения и объемы нагрузок в обеих группах менялись в течение каждого урока.

Для определения физического развития применялось антропометрическое обследование по методике А.А. Потапчук [3].

Для определения физической подготовленности применялись следующие тесты, соответствующие IV ступени ВФСК ГТО: подтягивание из виса на высокой перекладине (на кол-во раз), сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (на кол-во раз), рывок гири 16 кг (на кол-во раз), наклон вперед с прямыми ногами, стоя на скамейке (см)

Анализ итогового тестирования физического развития юношей показал, что между группами по всем исследуемым показателям различия статистически недостоверны, хотя прирост показателей в каждой группе все-таки, имел место. Можно предположить, что длительность проведенного эксперимента (4 месяца) – не является достаточной для значительных изменений в физическом развитии юношей данного возраста.

Анализ результатов физической подготовленности занимающихся после эксперимента показал, что произошедшие изменения результатов по тестам отжимание и рывок гири оказались достоверными (при $p < 0,05$), по остальным двум тестам (на гибкость и подтягивание) различия между группами оказались недостоверными (при $p > 0,05$). Вероятно, для значительного увеличения результатов в перечисленных тестах экспериментальную работу следует продолжить.

Таким образом, тестирование, проведенное после педагогического эксперимента, показало, что у школьников экспериментальной группы более высокими темпами происходило развитие силовых способностей, чем у юношей контрольной группы.

Кроме того, использование разработанной методики, основанной на применении комплексов упражнений с петлями TRX позволило юношам экспериментальной группы более эффективно подготовиться к сдаче норм IV ступени ВФСК ГТО. Средние показатели результатов тестирования в экспериментальной группе в подтягивании из виса на высокой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, рывка гири 16 кг и наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье у юношей соответствуют «серебряному» знаку». В контрольной группе средние результаты во всех исследуемых тестах соответствуют «бронзовому» знаку.

Данные результаты свидетельствуют о положительном влиянии применяемых комплексов упражнений с петлями TRX. Занятия с применением петель TRX позволяют решить задачи в развитии и совершенствовании силовых способностей учащихся, при подготовке к сдаче норм ВФСК ГТО.

Литература

1. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / под ред. В.И. Ляха, А.А. Зданевича. – М.: Просвещение, 2015.
2. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.hse.ru>, 2020.
3. Потапчук, А.А. Осанка и физическое развитие детей: программы диагностики и коррекции нарушений / А.А. Потапчук, М.Д. Дидур. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 162.
4. Петли для функционального тренинга TRX [Электронный ресурс] // URL: <https://www.trx-training.ru/publikacii/stati>, 2020.

5. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высших учебных заведений. – 2-е изд.: Издательский центр «Академия», 2003–477 с.

IMPROVING THE STRENGTH TRAINING OF BOYS AGED 16–17 IN PREPARATION FOR PASSING THE STANDARDS OF THE VFSK TRP WITH THE HELP OF TRX LOOPS

Kubasov N.D., Klyuchnikova A.N., Drokova V.A., Prikhodko N.K.

Far Eastern State Academy of Physical Culture, Pacific State University

This article discusses the methods of developing the strength abilities of young men aged 16–17, sets of exercises in which special TRX loops are used, in order to successfully prepare young people for passing the standards of the VFSK TRP, as well as to determine the effectiveness and impact on the physical fitness of young men. The main objectives of the TRP competitions are to strengthen health, harmonious development and increase the level of motor fitness, and the most important aspect of the effective participation of young men in passing the TRP standards is the development of strength abilities. In our work, a number of complexes with the use of TRX loops are proposed, which significantly influenced the improvement of the results of the strength tests of the VFSK TRP.

Keywords: strength abilities, TRP standards, boys 16–17 years old, TRX loops.

References

1. Comprehensive program of physical education of pupils of grades 1–11 / edited by V.I. Lyakh, A.A. Zdanovich. – М.: Enlightenment, 2015.
2. National Research University Higher School of Economics (HSE) [Electronic resource] // URL: <https://www.hse.ru>, 2020.
3. Potapchuk, A.A. Posture and physical development of children: programs for diagnosis and correction of disorders / A.A. Potapchuk, M.D. Didur. – St. Petersburg: Speech, 2001. – 162.
4. Loops for functional training TRX [Electronic resource] // URL: <https://www.trxtraining.ru/publikacii/stati>, 2020.
5. Kholodov Zh.K., Kuznetsov B.C. Theory and methods of physical education and sports: Textbook for students. institutions of higher education. – 2nd ed: Publishing Center “Academy”, 2003–477 p.

Особенности организации учебного процесса при углублённом изучении электростатики в старшей школе

Грачева Ирина Николаевна,

старший преподаватель, кафедра СУНЦ-2 «Основы физики»,
Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана
E-mail: grachevain1580@gmail.com

Коротова Ирина Алексеевна,

старший преподаватель, кафедра СУНЦ-2 «Основы физики»,
Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана
E-mail: irinakorotowa@rambler.ru

Цель исследования – активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся и обеспечить процесс осознанного усвоения ими материала по теме электростатика в старшей школе. В статье предлагается вариант структурирования теоретического учебного материала по данной теме, которая в определенных аспектах является проблемной как с содержательной, так и с методической точек зрения. *Научная новизна* исследования заключается в том, что авторы статьи разработали систему таблиц для практического применения на уроках физики наглядно отражающих весь материал темы электростатика. Такая структуризация способствует повышению эффективности преподавания предмета, изучение которого невозможно без логического, адаптирующегося к разным задачам, постоянно развивающегося мышления учащегося. *В результате* практического применения данной системы таблиц в «Бауманской инженерной школы № 1580» повысился процент выполнения задач по этой теме при проведении проверочных мероприятий.

Ключевые слова: электростатика; структуризация системы преподавания; эффективность обучения; методика преподавания физики.

Введение

Среди многочисленных целей, стоящих перед современным образованием, необходимо определить две, по нашему мнению, ключевых – это формирование системы ретранслирования накопленного человечеством опыта в изучении окружающего мира новым поколением (учащимся) и создание условий оптимального и всестороннего развития всех потенциальных способностей каждого индивида в процессе получения знаний (обучения).

Физика как наука об основах взаимодействия мира, природы и человека – краеугольный камень в формировании у учащихся системы познания окружающего мира, его физических законов, являющихся основой современной картины естественнонаучного мира. Изучение физики необходимо для развития и совершенствования научного мировосприятия, научной системы мышления и усвоения информации, а также естественнонаучной грамотности учащихся. Курс физики в старшей школе служит прямым и последовательным продолжением курса физики средней школы. Взаимосвязь и преемственность этих курсов осуществляется в первую очередь через содержание и методы исследования физических процессов и явлений.

При организации учебного процесса преподавания физики в школе учащиеся и преподаватель зачастую сталкиваются с определенными систематическими проблемами и трудностями, такими как: отсутствие понимания учащимися основных физических законов, неумение реализовать на практике при решении задач багаж полученных ранее теоретических знаний, а также недостаточный уровень владения базовыми математическими навыками для правильного решения заданий. Для решения озвученных проблем необходимо усовершенствовать методику преподавания физики в старшей школе таким образом, чтобы она отвечала актуальным запросам учащихся и преподавателя.

Анализ результатов ЕГЭ прошлых лет (Демидова, 2017), проведенный для групп заданий по разным содержательным разделам школьного курса физики, показал, что раздел «Электродинамика» представляет собой один из наиболее проблемных разделов курса физики старшей школы. **Актуальность** выбора темы электростатика для исследования обусловлена тем, что она, по мнению авторов, является наиболее сложной для понимания.

Для достижения указанной цели исследования предлагается решить следующие задачи:

- представить систему таблиц для наглядного отображения материала по теме «Электростатика» в курсе физики старшей школы;
- проверить эффективность разработанной системы на практике (на примере Бауманской инженерной школы № 1580).

В рамках предложенной авторами методики учащиеся получат возможность, с одной стороны, эффективно использовать теоретические знания, а с другой стороны, активно проявлять свои навыки и умения в решении задач.

Теоретической базой исследования являются работы, раскрывающие специфику наглядных методов обучения (Осмоловская, 2009; Петров, Попова, 2007), которые в педагогике являются одними из самых древнейших. Они не потеряли своей актуальности и в современном образовании, соответствующего требованиям ФГОС (Карасова, Быбина 2016; Суразакова, 2019)

Методы исследования: общенаучные методы (анализ, синтез, обобщение) и специальные методы – методы сбора эмпирических данных и статистического анализа

Практическая значимость заключается в результативности использования данной системы таблиц, апробированной в Бауманской инженерной школе № 1580. Эта система может использоваться в учебном процессе преподавания физики в старшей школе и быть полезной учителям для создания собственных методик преподавания.

Основная часть

Электростатика – раздел физики, в котором рассматривают взаимодействие заряженных тел, покоящихся в выбранной инерциальной системе отсчета (Грачев А.В., Погожев В.А., Салецкий А.М. и др., 2017, с. 363). В курсе электростатики большое внимание уделяется понятию электростатического поля, для характеристики которого вводятся две новые величины: напряженность и потенциал, знакомство с которыми вызывает трудности у учащихся (табл. 1).

Напряженность – векторная физическая величина, силовая характеристика поля.

$$(\vec{E} = \frac{\vec{F}}{q_{пр}}; \vec{E} = \vec{E}_1 + \vec{E}_2 + \vec{E}_3 + \dots)$$

Теорема Остроградского – Гаусса должна быть использована при углубленном преподавании физики, так как помогает более рационально производить расчеты напряженности электрических полей при распределении зарядов в пространстве определенным симметричным образом (Савельев И.В., 2003, Т 2, с. 66).

В некоторых ситуациях теорема Гаусса применима для прямого вычисления электростатического поля непосредственно, если симметрия задачи позволяет наложить на напряженность электрического поля такие дополнительные условия, что вместе с теоремой Гаусса этих условий хватает для элементарного вычисления (без применения двух обычных общих способов – решения уравнения в частных производных или лобового интегри-

рования кулоновских полей для элементарных точечных зарядов) (табл. 2).

Таблица 1. Основные формулы, используемые при нахождении напряженности электрического поля.

Напряженность	Формула	Комментарии
Точечного заряда	$E = k \frac{ q }{r^2}$	
Бесконечной плоскости, равномерно заряженной по поверхности	$E = \frac{\sigma}{2\epsilon_0}$	Вывод из теоремы Остроградского – Гаусса
Сферы радиуса R, равномерно заряженной по поверхности зарядом q	$E = 0, \text{ при } r < R$ $E = k \frac{ q }{r^2}, \text{ при } r > R$	Вывод из теоремы Остроградского – Гаусса
Проводящего шара радиуса R, с зарядом q	$E = 0, \text{ при } r < R$ $E = k \frac{ q }{r^2}, \text{ при } r > R$	Вывод из теоремы Остроградского – Гаусса

Потенциал – скалярная физическая величина, энергетическая характеристика поля.

$$(\varphi = \frac{A_{r-\infty}}{q_{пр}}; \varphi = \varphi_1 + \varphi_2 + \varphi_3 + \dots)$$

Таблица 2. Основные формулы, используемые при расчете потенциала электрического поля

Потенциал	Формула	Комментарии
Точечного заряда	$\varphi = k \frac{q}{r}$	
Бесконечной плоскости, равномерно заряженной по поверхности	$\varphi_1 - \varphi_2 = E \cdot x$	
Сферы радиуса R, равномерно заряженной по поверхности зарядом q	При $r \leq R: \varphi = k \frac{q}{R}$ При $r > R: \varphi = k \frac{q}{r}$	При $r \leq R, \varphi = \text{const}$ ($A = q(\varphi_1 - \varphi_2) = \int (q\vec{E}, d\vec{r}) = 0$, т.к. $E = 0$)
Проводящего шара радиуса R, с зарядом q	При $r \leq R: \varphi = k \frac{q}{R}$ При $r > R: \varphi = k \frac{q}{r}$	При $r \geq R, \varphi$ как у точечного заряда

При произведении расчета силы взаимодействия между двумя точечными зарядами применяется закон Кулона, в случае если точечный заряд находится в поле, то силу, которая действует на этот заряд, считают по определению напряженности. Чтобы объяснить и разделить в представлении учащегося понятия точечного заряда и по-

ля, мы будем использовать следующую таблицу (табл. 3).

Таблица 3. Сила. Потенциальная энергия.

Взаимодействие двух точечных зарядов	Точечный заряд находится в электростатическом поле
$F = K \frac{ q_1 q_2 }{r_{12}^2}$	$\vec{F} = q\vec{E}$
$W = K \frac{q_1q_2}{r_{12}}$	$W = q\phi$

Одна из проблем, с которой сталкиваются учащиеся на ЕГЭ, связана с пониманием устройства конденсатора и принципа его работы.

Конденсатор представляет собой два проводника, разделённые слоем диэлектрика, толщина которого мала по сравнению с размерами проводников (Мякишев Г.Я., Синяков А.З., Слободсков Б.А., 2002, с. 126), при этом заряды проводников одинаковы по величине и противоположны по знаку.

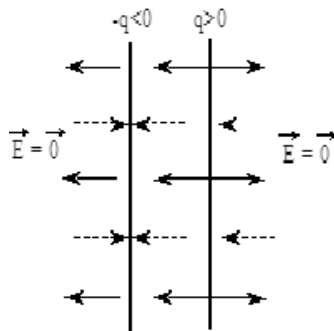


Рис. 1. Поле плоского конденсатора

Плоский конденсатор состоит из двух параллельных плоских пластин, расстояние между которыми много меньше характерного размера пластин. Найдём напряженность поля, создаваемого конденсатором. В данном случае при расчете картины поля можно пользоваться результатами, полученными для поля бесконечной равномерно заряженной плоскости (Павленко, 1998, с. 288–289) (Табл. 1). Так как заряды и площади пластин равны по величине, то и величина напряженности поля, создаваемого каждой из пластин, одинакова

$E = \frac{q}{2S\epsilon_0\epsilon}$, но направления векторов напряженностей разные (вектор напряженности от отрицательно заряженной пластины показан на рисунке 1 пунктиром). Между пластинами векторы напряженности направлены одинаково, поэтому суммарная напряженность равна сумме напряженностей:

$$E = E_+ + E_- = \frac{q}{2\epsilon_0\epsilon S} + \frac{q}{2\epsilon_0\epsilon S} = \frac{q}{\epsilon_0\epsilon S}.$$

Снаружи пластин векторы напряженности поля направлены противоположно, поэтому напряженность поля снаружи равна нулю. Таким обра-

зом, в конденсаторе напряженность поля отлична от нуля только между пластинами.

Для упрощения системы решения задач из первой части Единого государственного экзамена мы рекомендуем использовать представленные ниже графические таблицы (табл. 4, 5), в которых рассмотрим изменения заряда на обкладках конденсатора q , модуля напряженности поля внутри конденсатора E , энергии электрического поля конденсатора W и напряжения между его обкладками U в двух случаях: конденсатор заряжен и отключен от источника тока; конденсатор подключен к источнику постоянного тока при изменении его ёмкости – основной характеристики конденсатора, определяемой как отношение заряда одной из обкладок к разности потенциалов, то есть напряжению между ними (Бутиков Е.И., Кондратьев А.С., 2001, Т. 2, с. 65–66). Перечислим основные формулы, необходимые для вывода соответствующих соотношений:

$$C = \frac{q}{U}; C = \frac{\epsilon\epsilon_0 S}{d}; E = \frac{U}{d}; W = \frac{CU^2}{2} = \frac{q^2}{2C}$$

Таблица 4. Конденсатор отключен от источника тока, $q = const$.

Изменяемая величина		$U = \frac{qd}{\epsilon\epsilon_0 S}$	$E = \frac{q}{\epsilon\epsilon_0 S}$	$W = \frac{q^2 d}{2\epsilon\epsilon_0 S}$
Расстояние между обкладками конденсатора, d	$d \uparrow$	$U \uparrow$	$E = const$	$W \uparrow$
	$d \downarrow$	$U \downarrow$	$E = const$	$W \downarrow$
Площадь обкладок конденсатора, S	$S \uparrow$	$U \downarrow$	$E \downarrow$	$W \downarrow$
	$S \downarrow$	$U \uparrow$	$E \uparrow$	$W \uparrow$
Диэлектрическая проницаемость диэлектрика внутри конденсатора, ϵ	$\epsilon \uparrow$	$U \downarrow$	$E \downarrow$	$W \downarrow$
	$\epsilon \downarrow$	$U \uparrow$	$E \uparrow$	$W \uparrow$

Таблица 5. Конденсатор подключен к источнику постоянного тока, $U = const$.

Изменяемая величина		$q = \frac{\epsilon\epsilon_0 S}{d} U$	$E = \frac{U}{d}$	$W = \frac{\epsilon\epsilon_0 S}{2d} U^2$
Расстояние между обкладками конденсатора, d	$d \uparrow$	$q \downarrow$	$E \downarrow$	$W \downarrow$
	$d \downarrow$	$q \uparrow$	$E \uparrow$	$W \uparrow$
Площадь обкладок конденсатора, S	$S \uparrow$	$q \uparrow$	$E = const$	$W \uparrow$
	$S \downarrow$	$q \downarrow$	$E = const$	$W \downarrow$
Диэлектрическая проницаемость диэлектрика внутри конденсатора, ϵ	$\epsilon \uparrow$	$q \uparrow$	$E = const$	$W \uparrow$
	$\epsilon \downarrow$	$q \downarrow$	$E = const$	$W \downarrow$

В мае 2017 года в школе № 1580 была проведена семестровая контрольная работа, в которую включались задачи по теме электростатика.

Авторами был проведен статистический анализ результатов решения учащимися двух задач по данной теме, базового и повышенного уровня сложности. Всего в работе принимали участие 237 учащихся 10 класса инженерной школы № 1580. Максимальный балл за задачу базового уровня – 5, Учащиеся с этой задачей справились следующим образом: средний балл – 3,42; среднеквадратичное отклонение – 0,96; процент выполнения задачи – 68,4%; полностью решили задачу – 34,2%. Максимальный балл за задачу повышенного уровня – 10, результаты: средний балл – 2,4; среднеквадратичное отклонение – 2,02; процент выполнения задачи – 24%; полностью решили задачу – 2,1%. Результаты проведенного статистического исследования показали необходимость изменения методики преподавания темы электростатика, поэтому с сентября 2017 года при изучении данной темы авторами использовалась система таблиц 1–5. В 2021 году в Инженерной школе № 1580 прошла очередная семестровая работа, в один из вариантов которой была включена задача повышенного уровня сложности, такая же, как и в 2017 году. Вариант решало 50 человек. Полностью решили эту задачу 9 человек (18%). Полученные результаты позволяют говорить о повышении эффективности обучения.

В заключение приведем решение задачи из Олимпиады Шаг в будущее МГТУ им. Н.Э. Баумана, которая использовалась при статистическом анализе результатов применения системы таблиц (Табл. 1–5), в качестве задачи повышенного уровня сложности.

Ёмкость плоского вакуумного конденсатора C_0 . Между обкладками этого конденсатора помещают такую же по площади пластину из материала с диэлектрической проницаемостью ϵ , толщина которой составляет долю от расстояния между обкладками, равную h ($h < 1$). Конденсатор с диэлектриком подключают к источнику постоянного напряжения U_0 , затем отключают и начинают медленно извлекать пластину из конденсатора. Какую работу нужно совершить, чтобы полностью извлечь пластину из конденсатора?

Решение:

Описанная в условии задачи система эквивалентна двум последовательно соединенным конденсаторам: одного – заполненного диэлектриком толщиной hd и другого – вакуумного конденсатора с расстоянием между обкладками, равным $(1 - h)d$. Найдем ёмкость C_1 такой системы.

$$C_1^{-1} = \left(\frac{\epsilon_0 \epsilon S}{\eta d} \right)^{-1} + \left(\frac{\epsilon_0 S}{(1-\eta)d} \right)^{-1} = \frac{\left(1-\eta + \frac{\eta}{\epsilon} \right) d}{\epsilon_0 S}$$

⇒

$$C_1 = \frac{C_0 \epsilon}{(1-\eta)\epsilon + \eta}$$

Начальная энергия этой системы равна $W_1 = \frac{C_1 U_0^2}{2}$.

Т.к. конденсатор отключают от источника, то его заряд $Q = C_1 U_0$ не изменяется. Когда диэлектрическая пластина будет полностью извлечена из конденсатора, его ёмкость будет равна C_0 . Конечная энергия системы равна $W_2 = \frac{Q^2}{2C} = \frac{C_1^2 U_0^2}{2C_0}$

Работа, которую нужно совершить по извлечению пластины из

конденсатора вычисляется по формуле:

$$A = W_2 - W_1 = \frac{C_1^2 U_0^2}{2C_0} - \frac{C_1 U_0^2}{2} = \frac{C_1 U_0^2}{2} \left(\frac{C_1}{C_0} - 1 \right) =$$

$$\frac{C_0 \epsilon U_0^2}{2[(1-\eta)\epsilon + \eta]} \left[\frac{\epsilon}{(1-\eta)\epsilon + \eta} - 1 \right] = \frac{C_0 \epsilon U_0^2 \eta (\epsilon - 1)}{2[(1-\eta)\epsilon + \eta]^2} > 0$$

Заключение

Итогом данной работы является структуризация системы преподавания раздела «Электростатика» (Табл. 1–5), с помощью которой достигается повышение качества и эффективности обучения. Система апробирована на базе «Бауманской инженерной школы № 1580». Результатом её применения в учебном процессе в течение четырёх лет стало расширение представлений учащихся о физической картине окружающей действительности, а так же получение навыков и компетенций, необходимых для решения задач различной степени сложности, как базового, так и олимпиадного уровня.

Перспективой дальнейшего исследования может быть разработка системы таблиц для других разделов курса физики в старшей школе и их последующая апробация на базе Инженерной школы № 1580.

Литература

1. Бутиков Е. И., Кондратьев А.С. Физика: в 3-х т. М.: Физматлит, 2001. Т. 2.
2. Грачев А. В., Погожев В.А., Салецкий А.М. и др. Физика 10 класс. М.: Вентана-Граф, 2017.
3. Демидова М.Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по физике. М.: ФИПИ, 2017.
4. Карасова И. С., Быбина Н.Н. Знаково-образная наглядность как средство обобщения и систематизации знаний, умений обучающихся // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10.
5. Мякишев Г. Я., Синяков А.З., Слободсков Б.А.. Физика: Электродинамика. 10–11 класс. М.: Дрофа, 2002.
6. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения. М: Издательский центр «Академия», 2009.
7. Павленко Ю. Г.: Физика: учебное пособие 10–11 класс. М.: АПП «Джангар», 1998.
8. Петров А. В., Попова Н.Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2 (5).

9. Савельев И.В. Курс общей физики. Электричество и электромагнетизм: в 5-ти т. М.: Физматлит, 2003. Т. 2.
10. Суразакова И.В. Методы обучения в современной школе. Достоинства и недостатки. 2019. URL: <https://znanio.ru/>

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH IN -DEPTH STUDY OF ELECTROSTATICS IN HIGH SCHOOL

Gracheva I.N., Korotova I.A.

Moscow State Technical University named after N.E. Bauman

The purpose of the study is to activate the educational and cognitive activity of students and to ensure the process of conscious assimilation of the material on the topic of electrostatics in high school. The article proposes a variant of structuring theoretical educational material on this topic, which in certain aspects is problematic both from the meaningful and methodological points of view. The scientific novelty of the study lies in the fact that the authors of the article have developed a system of tables for practical use in physics lessons clearly reflecting the entire material of the theme of electrostatics. Such structuring helps to increase the effectiveness of teaching an object, the study of which is impossible without logical, adapting to different tasks, constantly developing student thinking. As a result of the practical application of this system of tables in the "Bauman Engineering School No. 1580", the percentage of tasks on this topic increased during verification measures.

Keywords: Electrostatics; Structuring the teaching system; efficiency of learning; Physics teaching technique.

References

1. Butikov E.I., Kondratyev A.S. Physics: in 3 volumes M.: Fizmatlit, 2001. Т. 2.
2. Grachev A.V., Pogozhev V.A., Saletsky A.M. et al. Physics grade 10. M.: Ventana-Graf, 2017.
3. Demidova M. Yu. Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of the analysis of typical errors of participants in the USE of 2017 in physics. M.: Fipi, 2017.
4. Karasova I. S., Bybina N.N. Significant visibility as a means of generalizing and systematizing knowledge, students' skills // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. No. 10.
5. Myakishev G. Ya., Sinyakov A.Z., Slobodskov B. A. . Physics: Electrodynamics. Grade 10–11. M.: Drofa, 2002.
6. Osmolovskaya I.M. Visual methods of learning. M: Publishing Center "Academy", 2009.
7. Pavlenko Yu. G. .: Physics: Textbook Grade 10–11. M.: APP "Dzhangar", 1998.
8. Petrov A.V., Popova N.B. Classification of visibility means in the modern system of training // World of Science, Culture, Education. 2007. No. 2 (5).
9. Savelyev I.V. Course of general physics. Electricity and electromagnetism: in 5 volumes M.: Fizmatlit, 2003. Т. 2.
10. Surazakova I.V. Methods of learning in a modern school. Advantages and disadvantages. 2019. url: <https://znanio.ru/>

Приемы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного

Тарчимаева Любовь Цыреновна,

к. филос.н, доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: lubava_03@mail.ru

Целью данной работы является обоснование практической значимости использования культуроведческих текстов на уроке русского языка как иностранного. В статье описываются критерии отбора и компоненты культуроведческих текстов, значимые для практической работы на занятиях по русскому языку как иностранному. Также анализируется роль данных текстов при формировании социокультурной компетенции учащихся и умений межкультурного общения. Предполагается, что представленные приемы работы в традициях межкультурного обучения, будут способствовать повышению эффективности обучения иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: культуроведческий текст, русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, критерии отбора текстов, приемы обучения.

В настоящее время не подлежит сомнению тот факт, что овладение иностранным языком должно быть культурно-ориентированным, то есть обеспечивать умение общаться с представителями культуры страны изучаемого языка, включая способность трансформировать национальное мышление и обусловленные им привычки поведения при столкновении с новой культурной ситуацией. Чтение культуроведческих текстов на уроках русского языка как иностранного имеет высокий потенциал для формирования социокультурной компетенции и умений межкультурного общения.

Вслед за Л.А. Ходяковой под культуроведческими текстами мы понимаем «культурно-значимые тексты, отражающие историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по содержанию, форме, структуре и лексическому наполнению. Это чаще всего тексты, описывающие (интерпретирующие или комментирующие) объекты культуры, артефакты, языковые феномены, традиции народа, религиозные ритуалы, бытовые обряды, праздники, биографии деятелей культуры, историко-значимые события». [3, С. 79].

Культуроведческий текст позволяет соединить процесс приобщения иностранных учащихся к русской культуре с процессом освоения учебных тематических пластов лексики, значимых культурных концептов, языковых единиц с национально-культурным компонентом значения. Такие тексты могут быть разных жанров и содержания, основными критериями их отбора для работы на уроке, на наш взгляд, являются:

1. Соответствие целям и задачам обучения конкретного контингента учащихся;
2. Соответствие содержания текста практическим коммуникативным интересам учащихся;
3. Соответствие методическим задачам обучения чтению на определенном этапе (начальный, средний, продвинутый);
4. Соответствие исходному языковому уровню, возрастным и психологическим особенностям учащихся;
5. Аутентичность и жанровое разнообразие культуроведческих текстов;
6. Соответствие национально-культурным ценностям учащихся;
7. Межкультурная направленность страноведческой информации;
8. Воспитательно-образовательная ценность культуроведческой информации, способствующая формированию эмпатии и толерантного отношения к традициям новой культуры;

9. Возможность проведения сравнительного анализа и аналогий с родной культурой учащихся.

Текст, отвечающий заданным критериям, является для учащегося основным средством обучения русскому языку на уроках и в то же время источником мотивации иностранных студентов к поиску, синтезу и прочному усвоению новой культурно-значимой и актуальной для них информации.

В зависимости от этапа обучения на уроках РКИ можно предложить работу со следующими аутентичными или адаптированными культуроведческими материалами:

- интуитивно понятные наглядные средства обучения: фотографии, иллюстрации, знаки, диаграммы, картинки с лингвострановедческими комментариями на русском языке;
- видеофрагменты и фильмы с субтитрами и разработкой предтекстовой и послетекстовой системой заданий;
- произведения искусства: репродукции картин, репродукции скульптур с описанием;
- адаптированные отрывки из художественной литературы;
- фольклорные произведения: песни, сказки;
- энциклопедии и страноведческая литература об истории, традициях и культуре русского народа;
- СМИ: радио, газеты, журналы, Интернет-ресурсы;
- прагматические тексты: туристические брошюры, программы, билеты, афиши, реклама и др.;

Овладение содержанием данных культурных произведений есть начало формирования умений межкультурного общения. В процессе чтения культуроведческих текстов методическая работа направлена освоение следующих компонентов текста:

1) Лингвострановедческий компонент: фоновая, коннотативная и безэквивалентная лексика (слова, отражающие русскую культурную действительность, национальные традиции и ценности русского народа), грамматика (языковые конструкции и модели предложений, отражающие культурную модификацию речевых актов носителей русского языка), культурно ориентированные коммуникативные темы и ситуации;

2) Страноведческий компонент: знания об истории, культуре и традициях русского народа, а также реалий современной России в различных областях жизни.

3) Эстетический компонент: различия в национальном стиле жизни, вкусовых предпочтениях, внешнего вида одежды и т.д.

4) Этикетный компонент: различия в нормах речевого и неречевого поведения коммуникантов в межкультурном диалоге.

5) Сравнительно-сопоставительный: сравнение родных и русских стандартов речевого и неречевого поведения в различных социокультурных ситуациях, оценка и их анализ.

6) Рефлексивный компонент: эмоциональное осмысление и принятие новых культурных стан-

дартов. Переоценка и ломка стереотипов: устойчивых представлений (как положительных, так и негативных) о русском национальном характере и стандартном поведении русского человека, обусловленным этим характером.

7) Коммуникативно-прагматический компонент: особенности применения языковых и речевых моделей в русском культурном пространстве в зависимости от ситуации общения с носителями языка.

Формирование социокультурной компетенции происходит в процессе работы над названными компонентами текста. Это традиционные формы работы с текстом, основанные на выполнении предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Однако акцент работы при этом смещен на межкультурную составляющую текста. Рассмотрим методические приемы, способствующие активизации учебной работы в указанном направлении.

Так, перед началом работы с текстом учащимся для развития языковой догадки и создания тематического настроения можно предложить картинки, демонстрирующие сюжет (фрагмент ситуации) изучаемой темы, и направляющие вопросы «Как вы думаете, о чем мы будем сегодня читать текст?», «Почему вы так думаете?», «Что вам известно об этом?», «Интересно ли вам узнать об этом? Почему?». Это особенно актуально для иностранной аудитории, в которой имеются трудности с выполнением коммуникативно-направленных форм заданий. Такие задания стимулируют когнитивный настрой учащихся.

Далее начинается работа над лингвострановедческим компонентом текста. Это предтекстовые задания на снятие языковых (лексико-грамматических, лингвостилистических) трудностей. Для новой лексики, имеющей эквивалент в родной культуре учащихся, может быть использован перевод с помощью двуязычного словаря. Основное внимание уделяется снятию лексических трудностей, связанных с фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексикой.

Современный методический арсенал дает широкие возможности по использованию различных форм семантизации: толкование с помощью описания, которое дает (составляет) преподаватель, либо использование Толкового словаря русского языка под руководством преподавателя; использование синонимов и антонимов; лингвострановедческий комментарий; различные формы наглядности: предметы (сувениры, посуда, одежда), моторика (демонстрация жестов), картинки, фотографии, интернет-ресурсы.

Перед чтением текста дается целевая установка: вопрос, направляющий чтение. Например, при чтении текста «Традиции русской свадьбы» можно задать вопрос: «С какой традиции начинается день свадьбы?» В процессе чтения текста реализуются страноведческий, эстетический, этикетный, прагматический и сравнительно-сопоставительный компоненты культуроведческого текста: учащиеся

получают новые знания в области культуры, традиций и особенностей поведения русских людей. Здесь основными формами работы является поисковое и изучающее чтение с глубоким проникновением в содержание текста. Овладение новыми культурными сведениями сопровождается личностной оценкой учащегося и сличением с имеющимися стереотипными представлениями, а также сравнение изучаемых традиций с традициями в родной культуре.

Текст может быть разделен на смысловые части, к которым преподаватель дает поясняющие комментарии и использует при необходимости приемы визуализации для понимания новых национально-культурных моментов. Речь идет о небольших аутентичных видеофрагментах (роликов), демонстрирующих описанные культурные традиции и ситуации. Например, работая с темой о русских свадебных традициях, учащиеся с удовольствием смотрят и обсуждают фрагмент видео «выкупа невесты» с реальной свадьбы.

На этапе послетекстовой работы идет контроль фактического понимания текста с помощью вопросов заданий или тестовых заданий множественного выбора. Также пользуются успехом задания на определение информации с точки зрения «правда-неправда». Эти задания возвращают учащегося к проработке содержания текста и его осмыслению на новом уровне.

После контроля понимания предполагается освоение прагматического компонента культуроведческого текста в коммуникативной практике. Учащимся предлагается сначала ряд условно-коммуникативных (с опорой на заданную лексику). К условно-коммуникативным заданиям мы относим репликовые упражнения на подстановку ответов или начальных фраз в мини-диалогах. Например, такого плана задания:

Задание 1. Продолжите диалог, используя конструкции, выражающие согласие/ несогласие с предложением собеседника или сомнение. Разыграйте эти диалоги:

1. – Надя, я тебя очень люблю. Выходи за меня замуж!

– _____.
2. – А давай устроим свадьбу на каком-нибудь экзотическом острове!

– _____.
3. – Тогда я предлагаю отпраздновать наше торжество традиционно в ресторане итальянской кухни.

– _____.
4. – Есть еще идея! Мне очень нравится фильм «Стиляги». Почему бы нам не провести нашу свадьбу в стиле ретро!

– _____.
Задание 2. Придумайте начало диалогам. Разыграйте эти диалоги.

1. – _____.
– Отличная идея! С удовольствием!

2. – _____.
– Да, конечно, я не против.

3. – _____.

– К сожалению, у нас ограниченный свадебный бюджет.

4. – _____.

– Я не хочу участвовать в выкупе. Мне кажется, что задания, которые придумают твои подруги, будут неинтересными.

Подобные упражнения, на наш взгляд, обязательный этап работы, поскольку выход в свободное общение требует проработки элементов диалога с заданной опорой, особенно на начальном и среднем этапах обучения.

Последний элемент работы – выполнение коммуникативных упражнений в форме ролевых игр на основе тематических ситуаций. Речевыми партнерами могут выступать, как преподаватель – иностранный учащийся, так и учащийся – учащийся. Например, на основе текста «В гостях у русской семьи» можно предложить разыграть роли «хозяин – гость» в следующих ситуациях:

Ситуация 1. К вам на праздник пришли гости, встретьте их, пригласите за стол.

Ситуация 2. Вы за праздничным столом. Предложите угощение гостям, произнесите тосты.

Ситуация 3. Вы получили подарок. Выразите благодарность и восхищение. Подарите свой ответный подарок, объясните свой выбор подарка.

Ситуация 4. Вы провожаете гостей. Выразите благодарность за приятное общение. Попрощайтесь. Пригласите в гости в следующий раз.

Таким образом, в результате целенаправленного отбора и комплексной работы над культуроведческим текстом у иностранных учащихся развивается не только языковая компетенция, но и формируется новое культурное сознание, дающее способность понять иной образ жизни, иные ценности, переосмыслить свои культурные стандарты и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990, 246 с.

2. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Флинта: Наука, 2009, 480 с.

3. Лысакова И. П. Лингвокультурология и Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ // Мир русского слова, 2004. – № 3. – С. 38–42.

4. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 79.

TECHNIQUES FOR WORKING WITH CULTURAL TEXTS IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Tarchimaeva L.C.

FGBOU VO Banzarov Buryat State University

The purpose of this work is to substantiate the practical significance of using cultural texts in the lesson of Russian as a foreign language. The article describes the selection criteria and components of cultural texts that are important for practical work in Russian as a foreign language classes. The role of these texts in the formation of socio-cultural competence of students and intercultural communication skills is also analyzed. It is assumed that the presented methods of work in the traditions of intercultural learning will contribute to improving the effectiveness of teaching Russian to foreigners.

Keywords: cultural studies text, Russian as a foreign language, socio-cultural competence, criteria for the selection of texts, teaching methods.

References

1. Vereshchagin E. M., Kostomarov V.G. Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language. M.: Russian language, 1990, 246 p.
2. Kryuchkova L.S., Moschinskaya N.V. Practical methodology for teaching Russian as a foreign language. Textbook for a beginner teacher, for students of philology and linguists specializing in Russian as a foreign language. Flint: Nauka, 2009, 480 p.
3. Lysakova I.P. Linguoculturology and Intercultural Communication: Theoretical and Applied Aspects of New Directions in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language // World of the Russian Word, 2004. – No. 3. – S. 38–42.
4. Khodyakova L.A. Methods of interpreting the text as a phenomenon of culture // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2011. – No. 2 – Volume II (Psychological and pedagogical sciences). – S. 79.

Анализ эффективности современных образовательных программ по русскому языку

Мусаева Лиана Селимсолдовна,

к.пед.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: liana.liana1969@mail.ru

Сельмурзаева Хеди Рамзановна,

к.филол.н., доцент кафедры чеченской филологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»
E-mail: solnuhko00@mail.ru

В статье производится анализ эффективности современных образовательных программ по русскому языку. На основе содержательного анализа и сопоставления результатов итоговой аттестации, научного и практического педагогического опыта, и новых положений Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего и основного общего образования приводится характеристика соответствия школьной программы обучения русскому языку целям, задачам и результатам образовательной деятельности. Обосновано значение разработки и внедрения в школьную практику элективных курсов русского языка как составных компонентов школьного обучения, обеспечивающих повышение результативности и эффективности изучения предметной области «Русский язык и литература». Наряду с УМК, в школьном курсе русского языка необходимо разрабатывать и внедрять элективные курсы, нацеленные на достижение высокой эффективности обучения за счёт изучения общих и особенных содержательных компонентов школьного филологического образования. Для повышения эффективности школьной программы следует на всех ступенях образования внедрять интенсивное развитие речевых и интеллектуальных способностей: то есть обучать не только грамматике, пунктуации и орфографии, но и формировать языковую культуру общения, умения думать, говорить и писать в разных коммуникативных условиях. Анализ школьной практики показывает, что современное занятие по русскому языку строится на основе коммуникативно-деятельностного подхода, согласно которому речевая деятельность выступает целью, средством и результатом обучения.

Ключевые слова: результативность, речевые и коммуникативные УУД, сознательно-коммуникативный метод обучения, русский язык, ФГОС, школьная программа, элективный курс, эффективность.

Русский язык как учебный предмет играет ведущую роль в процессе всестороннего обучения и воспитания личности, формировании духовно-нравственной культуры подрастающего поколения, развитии творческих и коммуникативных способностей, приобщению к традициям и ценностям национального наследия России. В условиях модернизации российского образования школьная программа по русскому языку претерпевает существенные изменения. Так, в 2020–2021 гг. была принята новая редакция Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования (ФГОС ООО и ФГОС СОО) и разработанная на его основе Примерная рабочая программа основного общего образования по русскому языку [7–9].

Переход к системе непрерывного вариативного образования сопровождается трансформацией содержания школьных программ обучения, ориентированных на усвоение различного опыта осуществления основных видов деятельности: получение новых знаний, воспроизведение умений по готовому образцу, творческий подход к решению проблемных ситуаций, умение самостоятельно оценивать результаты учебной деятельности [10]. Взаимосвязь данных компонентов определяет уровень сформированности ключевых компетенций. Однако, при оценке учебных достижений должна оцениваться не только формальная сторона процесса обучения (результативность), но и способность применять полученные знания на практике (эффективность).

Отсюда возникает проблема определения эффективности современных школьных программ обучения по русскому языку, выявления соответствия между содержанием и методами образования реальным практическим результатам учебной деятельности, что в совокупность обеспечивает целостность и полноту реализации образовательных возможностей подрастающего поколения.

Актуальность выявленной проблемы диктуется объективными условиями, связанными с необходимостью повышения качества отечественного филологического образования и его конкурентоспособности. Стремительные изменения, происходящие с рынком труда, определяют новые требования к профессиональным качествам и компетенциям будущих сотрудников, касающиеся, в первую очередь, умения нестандартно действовать в ситуациях неопределенности и творчески применять полученные знания, чего невозможно добиться при сохранении формального, внешне-

го подхода к организации обучения по школьным программам русского языка.

Таким образом, цель настоящего исследования заключается в содержательном анализе школьного курса русского языка с целью оценки его эффективности. Для достижения поставленной цели использовались как нормативно-правовые источники, так и результаты итогового государственного тестирования школьников, практический и научно-педагогический опыт.

В первую очередь необходимо отметить, что понятия «результативность» и «эффективность» в условиях образовательной деятельности существенно отличаются. Так, И.Г. Красковская понимает под результативностью «уровень достижения запланированных результатов учебной деятельности» [3, с. 110]. То есть чем ближе цель обучения, тем выше результативность. Чтобы измерить результативность, необходимо иметь четкие цели и критерии оценки. Понятие «эффективность» следует считать одним из таких критериев, под которым следует понимать «степень соответствия результатов образовательной деятельности заявленным целям» [7–8].

Таким образом, проблема результативности и эффективности образовательного процесса становится не только вопросом повышения качества образования, но и приобретает теоретический характер: логичным этапом в работе учителя становится не только мониторинг результатов учебной деятельности, но и оценка их эффективности.

Анализируя результаты ЕГЭ по русскому языку за 2021 г. мы установили, что до 90% одиннадцатиклассников достигают базового уровня подготовки по предмету. И, вместе с тем, выявлено, что слабыми местами в обучении русскому языку является сформированность практических умений и навыков, связанных с коммуникативной и художественно-речевой деятельностью [2, с. 2–6]. Таким образом, с одной стороны можно говорить о неполном достижении целей обучения по предметной области «Русский язык и литература» (согласно ФГОС СОО), с другой – о неполном несоответствии целей и результатов обучения.

Во многом подобная ситуация обусловлена спецификой содержания школьного курса русского языка, который ориентирован, в первую очередь, на формирование письменных, а не устных умений и навыков. Для повышения эффективности школьной программы следует на всех ступенях образования внедрять интенсивное развитие речевых и интеллектуальных способностей: то есть обучать не только грамматике, пунктуации и орфографии, но и формировать языковую культуру общения, умения думать, говорить и писать в разных коммуникативных условиях.

При этом анализ школьной практики показывает, что современное занятие по русскому языку строится на основе коммуниктивно-деятельностного подхода, согласно которому речевая деятельность выступает целью, средством и результатом обучения. Используются различные

типы учебных заданий, позволяющие формировать весь комплекс речевых и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) [5, с. 183].

На речевое и коммуникативное развитие ориентированы и современные учебно-методические комплексы (УМК) для 5–9 и 10–11 классов, в которых содержатся упражнения на формирования навыков произношения, фонетического слуха и речевого самоконтроля. Но при этом задания, ориентированные на анализ текстов, представлены слабо, а в некоторых УМК (например, под редакцией С.И. Львовой) их нет совсем.

Согласно ФГОС СОО, одной из целей освоения учебной области «Русский язык» является формирование у старшеклассников представления о русском языке как системе лингвистических единиц, уровней и функций. Приоритетной задачей в данном направлении признается развитие речевой культуры и формирование умения действовать в различных ситуациях общения, что обуславливается необходимостью подготовки к дальнейшему обучению по программам высшего образования – причем как по базовому, так и по профильному стандарту [9].

Также важным компонентом филологического образования признается формирование научных представлений о лингвистике, её межпредметных связях, приоритетной роли художественных текстов как средства раскрытия языковых и образных особенностей языка. Таким образом, речь идет о сознательно-коммуникативном принципе обучения языку, согласно которому формирование речевых и коммуникативных УУД осуществляется посредством лингвистических знаний, за счёт которых обеспечивается устойчивость и функциональность таких умений (то есть, их эффективное использование).

В последние годы в практику Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по русскому языку стали включать задания, связанные с анализом и интерпретацией художественных текстов, в связи с чем, в школьном курсе, начиная с 5 класса, стало уделяться больше внимания лингвистическому анализу. При условии систематического обучения в течение всей школьной программы возможно добиться высокой результативности, а главное – эффективности речевых и коммуникативных компетенций.

При этом в 11 классе внимание сосредоточено, в основном на ускоренной подготовке к ЕГЭ по русскому, и значительная часть времени отдается повторению и закреплению орфографии и пунктуации [10]. Однако проблема формирования речевых и коммуникативных УУД находит свое решение через создание элективных курсов.

Элективный курс строится на основе школьной программы обучения и обеспечивает достижение высокой эффективности обучения по профильным предметам. Например, курс «Лингвоанализ художественной литературы» в дополнении к курсу литературы, курс «Основы редакторской работы» для курса русского языка [6, с. 96–97].

Следует сразу обозначить, что элективный курс по русскому языку должен строиться с учетом принципа диалогичности в изучении текстов: максимально эффективное восприятие и понимание текста возможно в процессе организации диалога между его читателями [4, с. 16]. То есть основной формой работы выступает не формальная деятельность учителя, а совместный с учениками диалог, направленный на активное познание.

Работа по созданию элективного курса строится по следующим этапам:

1. Анализ содержания школьной программы по русскому языку и литературе.
2. Выделение компонентов базового или профильного уровня, определяющих специфику содержания элективного курса.
3. Определение темы, целей, задачи, результатов курса.
4. Составление модульной и тематической модели курса.
5. Составления списка литературы, определения основных и дополнительных видов учебной деятельности учащихся, долю самостоятельной работы.
6. Определить какие продукты учебной деятельности будут иметь форму отчетности о результатах прохождения курса.
7. Определить критерии оценки результативности и эффективности программы курса [1, с. 193].

Содержание элективного курса, как и содержание школьной программы по русскому языку, должно отражать не только полученные знания и формальные навыки работы с ними, но и ценный познавательный, творческий, эмоциональный опыт, полученный учениками в ходе прохождения обучения. Именно взаимосвязь данных компонентов позволяет говорить о высоком качестве образования.

Подводя итоги содержательного анализа школьной программы обучения по предметной области «Русский язык и литература», можно сделать вывод, что в условиях непрерывного и вариативного обучения школьный курс русского языка должен быть максимально полным и сбалансированным в диаде «результативность-эффективность». Это возможно при обеспечении практикоориентированного, сознательно-коммуникативного подхода к организации обучения:

- формирование представлений о русском языке как объекта изучения лингвистики, как о системе лингвистических понятий, знаков, уровней и функций;
- обеспечение формирования всех речевых и коммуникативных УУД, позволяющих взаимодействовать в различных ситуациях общения.

Наряду с УМК, в школьном курсе русского языка необходимо разрабатывать и внедрять элективные курсы, нацеленные на достижение высокой эффективности обучения за счёт изучения общих и особенных содержательных компонентов школьного филологического образования.

Наконец, организация и проведение ОГЭ и ЕГЭ должны включать в себя оценку не только письменной, но и устной стороны речи, что предполагает разработку и внедрение новых диагностических методик по оцениванию уровня сформированности речевых и коммуникативных УУД.

Литература

1. Актуальные проблемы содержания школьного курса родного языка: коллективная монография / О.М. Александрова и др. Отв. ред. В.Д. Янченко; сост. и науч. ред. А.Д. Дейкина, А.Ю. Устинов, В.Д. Янченко. М.: МПГУ, 2018. 484 с.
2. Анализ выполнения заданий ЕГЭ-2021 по русскому языку / Минобрнауки Республики Башкортостан; Институт развития образования Республики Башкортостан. Уфа, 2021. 62 с.
3. Красковская И.Г. Система оценки эффективности обучения в летней школе русского языка: из опыта работы // Актуальные проблемы довузовской подготовки. Материалы II Международ. науч.-метод. конф., Минск, 17 мая 2018 г. / Под. ред. А.Р. Аветисова. Минск: БГМУ, 2018. С. 110–115.
4. Мониторинг эффективности школы: успешность и неуспешность российских школьников (2018 г.) / Е.М. Аврамова, Т.Л. Клячко, Д.М. Логинов, Е.А. Полушкина, Е.А. Семионова, Г.С. Токарева. Под. ред. Т.Л. Клячко. М.: РАНХиГС, 2018. 25 с.
5. Нарушевич А.Г., Анохина В.С. Современный УМК по русскому языку как средство формирования системы коммуникативных универсальных учебных действий // Известия Южного Федерального университета. Филологические науки. 2019. № 4. С. 182–188.
6. Преподавание русского языка и литературы в условиях обновления содержания школьного образования: методическое пособие / И.В. Ускова, В.М. Шамчикова, М.И. Макаров; под ред. И.В. Усковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 200 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) / Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 29.05.2022).
8. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Русский язык». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 3/21 от 27.09.2021 г.) / Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/Primer->

naya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik_proekt_.htm (дата обращения: 29.05.2022).

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» / Официальный сайт Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 29.05.2022).
10. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по русскому языку / И.П. Цыбулько. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки; ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». Москва, 2021. – 29 с.

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODERN EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Musayeva L.S., Selmurzayeva H.R.

Chechen State Pedagogical University; Kadyrov Chechen State University

The article analyzes the effectiveness of modern educational programs in the Russian language. Based on a meaningful analysis and comparison of the results of the final certification, scientific and practical pedagogical experience, and new provisions of the Federal State Educational Standards of secondary general and basic General Education, the characteristic of the correspondence of the school curriculum of teaching the Russian language to the goals, objectives and results of educational activities is given. Russian language elective courses are substantiated as components of school education, providing an increase in the effectiveness and efficiency of studying the subject area “Russian language and Literature”, and the importance of developing and introducing elective courses of the Russian language into school practice as components of school education, ensuring an increase in the effectiveness and efficiency of studying the subject area “Russian language and Literature”. Along with the UMK, it is necessary to develop and implement elective courses in the school course of the Russian language aimed at achieving high learning efficiency by studying the general and special content components of school philological education. To increase the effectiveness of the school curriculum, intensive development of speech and intellectual abilities should be introduced at all levels of education: that is, to teach not only grammar, punctuation and spelling, but also to form a language culture of communication, the ability to think, speak and write in different communicative conditions. The analysis of school practice shows that modern Russian language classes are based on a communicative-activity approach, according to which speech activity is the goal, means and result of learning.

Keywords: effectiveness, speech and communicative UDS, conscious-communicative method of teaching, Russian language, Federal State Educational Standard, school curriculum, elective course, efficiency.

References

1. Actual problems of the content of the school course of the native language: a collective monograph / O.M. Alexandrova et al. Ed. by V.D. Yanchenko; comp. and scientific ed. by A.D. Deikin, A.Y. Ustinov, V.D. Yanchenko. M.: MPSU, 2018. 484 p.
2. Analysis of the tasks of the Unified State Exam-2021 in the Russian language / Ministry of Education and Science of the Republic of Bashkortostan; Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan. Ufa, 2021. 62 p.
3. Kraskovskaya I.G. System of evaluation of the effectiveness of teaching at the summer school of the Russian language: from work experience // Actual problems of pre-university training. Materials of the II International Scientific method. conf., Minsk, May 17, 2018 / Edited by A.R. Avetisov. Minsk: BSMU, 2018. pp. 110–115.
4. Monitoring of school effectiveness: success and failure of Russian schoolchildren (2018) / E.M. Avraamova, T.L. Klyachko, D.M. Loginov, E.A. Polushkina, E.A. Semionova, G.S. Tokareva. Edited by T.L. Klyachko. M.: RANEPa, 2018. 25 p.
5. Narushevich A.G., Anokhina V.S. Modern UMK in the Russian language as a means of forming a system of communicative universal educational actions // Proceedings of the Southern Federal University. Philological sciences. 2019. No. 4. pp. 182–188.
6. Teaching of the Russian language and literature in the conditions of updating the content of school education: a methodological guide / I.V. Uskova, V.M. Shamchikova, M.I. Makarov; edited by I.V. Uskova. M.: FGBNU “Institute of Education Development Strategy RAO”, 2021. 200 p.
7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31.05.2021 No. 287 “On approval of the Federal State educational standard of basic general education” (registered 05.07.2021 No. 64101) / Official Internet portal of legal information [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: 05/29/2022).
8. Approximate work program of the basic general education of the subject “Russian language”. Approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education (Protocol 3/21 of 27.09.2021) / Unified content of general education [Electronic resource]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik_proekt_.htm (accessed: 29.05.2022).
9. Decree of the Government of the Russian Federation No. 637-r dated April 9, 2016 “On approval of the Concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation” / Official Website of the Government of Russia [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (accessed: 05/29/2022).
10. Tsybulko I.P. Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of participants of the Unified State Exam 2021 in the Russian language / I.P. Tsybulko. Federal Service for Supervision in the Field of education and Science; Federal State Budgetary Institution “Federal Institute of Pedagogical Measurements”. Moscow, 2021. – 29 p.

Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам

Розова Ольга Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Современное развитие науки требует исследования и последующего изменения подходов к содержанию и оценке качества образования. К числу средств, обеспечивающих эффективную педагогическую результативность, относится междисциплинарный подход. Представляя собой один из способов организации познавательной деятельности, он составляет необходимое звено для всестороннего анализа педагогической науки, находящейся на стыке целого ряда дисциплин. В данной статье междисциплинарный подход рассматривается как необходимый элемент обучения иностранному (английскому) языку. т.е., в целом, показан с позиции лингвистики. Задачи статьи: обосновать повышение уровня обучения; выявить теоретические аспекты формирования междисциплинарного подхода в преподавании иностранного языка; рассмотреть междисциплинарный подход в педагогической науке как необходимый элемент в повышении качества образования. В настоящее время междисциплинарный подход остается в центре исследовательского интереса, т.к. отчетливо демонстрирует плодотворность сочетания традиционных методов обучения иностранному языку с рядом иных дисциплин. Таким образом, в рамках этих тенденций комплексность и интеграция различных наук приводят к целостности и устойчивости усвоения языка, что сказывается, прежде всего, на повышении качества современного образования.

Ключевые слова: речь, иностранный язык, междисциплинарный подход, восприятие и усвоение языка, языковая грамотность, образование.

The noblest task of linguistics is to understand language as form rather than as function or as historical process. Speech is a so familiar feature of daily life that we rarely pause to define it. It seems as natural to individuals as walking. Meanwhile, we should not ignore the phenomenon of acquiring speech, which is an utterly different sort of thing from the process of learning to walk. Needless to say that walking is an inherent, instinctive, and biological function of all people. An average human child achieves independent walking ability at around 11 months old. Not so language. Speech is a purely human activity and the main product of long-continued social usage. As a result, language is a non-instinctive method of communicating ideas, emotions, and desires by means of a system of voluntarily produced symbols [11]. Moreover, it must be understood that the act of language learning (i.e., moving from first language to second one) is an immensely complex phenomenon. The field of this research has been extremely active and productive in recent years. However, we have not yet arrived a unified view of how second languages are learnt and our knowledge about it is still very incomplete. *For us 'second languages' are any languages learnt later than in earliest childhood.*

It goes without saying that as learners have their own learning styles, so teachers have their own teaching styles. Undoubtedly, any language teacher is very much like an architect, a composer, or a writer. Being creative, they start with ideas in their heads and blank pieces of paper. And do certainly play a key and indispensable role in the process of grammaring and 'perfecting' any language in the traditional sense.

On the whole, every language teaching method is a set of procedures, which should be followed in the classroom. They are usually based on a set of beliefs and ideas about the nature of language and learning (whether spoken or written) [6]. It is reassuring to imagine that ways to teach languages remain constant and unchanging. For many years, the goal of language pedagogy was to «find the right method» and try to develop certain cognitive enhancements. Teachers have for decades been told to follow this method or that. (To some degree it was pointless). But they seemed to have one thing in common: a natural curiosity and a strong desire to figure out how languages work. Now they are aware of both the usefulness of methods and the need to go beyond them. It is clear that exploring any language, we should look at it from different perspectives. It is furthermore remarkable that until recently, the grammar presented to learners of English has been based entirely on written grammar. And the classical translation methods are not considered efficient enough for a balanced language education any more. All languages are difficult to learn and no less

difficult to teach. But if we are impatient and look for quick answers, we will not get very far, and this kind of problem is sure to continue.

Today there is a shift in language pedagogy away from the single method concept as the main approach to language teaching [13]. With the rapid way to the technological advancement in our society, it is important to keep up with the modern world. Learning a single discipline will not work for today's students. They should be taught to apply information from across subjects to solve complex problems by looking at an issue or a question from multiple perspectives. Researchers have proposed a newly developed interdisciplinary approach which is considered to be a mix of teaching methods and has a positive impact on language education. Conditions for it are nothing new. It can be applied in many ways and at all levels of education as more compelling by combining two and more academic disciplines or fields of study. Being involved in the teaching process, individuals are exposed to work with different sources of information, receive a much broader perspective, and gradually learn how to learn. So, the secret is out: a. This approach considers an alternative way of acquiring knowledge; b. Themes are covered from varied perspectives, thus, in more depth; c. Learners have a vested interest in topics that are interesting to them;

d. Exploring topics motivates students to pursue new knowledge in different subject areas; e. Lifelong learning skills are developed; f. Interdisciplinary knowledge of various disciplines can lead to greater creativity. Broadly speaking, this approach not only gives us new insight into foreign language teaching, but confirms that individuals still have many profound language learning opportunities to come [3].

Being highly praised, the benefits of interdisciplinary skills and practices are not without criticism. This approach is opposed by those who specialise in one field of study. Sometimes there is difficulty in establishing lines of connection between multiple subjects. As it involves the combination of two or more academic disciplines into one activity, it takes some group team work to create. It is really time consuming. Some teachers lack both interest and skills in interdisciplinary research practice. At times, this approach can lack coherence and a sense of purpose. The academic system is still quite structured on specific majors as disciplines and the integration of interdisciplinary studies can cause disruptions to the traditional fields of study, etc.

Although «interdisciplinary» is often used as twentieth century term, the concept has historical antecedents, most probably Greek philosophy. Making connections between different concepts in interdisciplinary approach was essential. As in building roads in Ancient Rome. Only men who understood engineering, material science, logistics, surveying, and several other disciplines, were needed. Apparently, the interdisciplinarity had been used in large ancient projects, but never described as such. Interdisciplinary approach surely requires higher cognitive skills by offering advanced thinking ability and real-world problem

solving [12]. It focuses more than one discipline on a specific issue, shows how subjects are tied together, and how each subject builds on the other. However, previous teaching approaches were based on conditional and behavioural methods forgetting psychological and cognitive aspects of learning. Interdisciplinary approach can help to learn second languages more effectively by applying the knowledge naturally to real life situations. Various methods can be studied not as prescriptions for how to teach but as a source of well-used practices which teachers can adapt or implement based on their own needs [10]. Since interdisciplinarity involves integration across disciplinary theories and methods, some language questions should certainly become clearer. Still, not all learners of English are language prodigies.

As mentioned before, this study applies the interdisciplinary approach in a wide spectrum of disciplines in order to show how to start teaching and learning effectively. We engage 28 fifth class Russian participants: 18 girls and 10 boys, and provide them with opportunities to develop their English proficiency through interdisciplinary teaching strategies. (Notice that, all participants are beginner level learners of English). We integrate 4 disciplines namely «English», «Russian», «Music», and «Drawing». Since language teaching is a complex affair, these various subjects can help to examine the language issue from multiple perspectives. So as learners enhance their elementary knowledge of English, teachers will be able to deal with more complicated future language issues.

In *English* lesson they read a highly popular nursery rhyme «Humpty Dumpty». Its lyrics are an indelible part of nearly every English speaker's childhood and very well known all over the world. This character might have been composed under the influence of the French Revolution. Its hidden meaning says that the royal power was shattered to pieces and could not be restored. The modern-day version of this nursery rhyme, as known throughout the UK since at least the mid-twentieth century, is as follows:

*«Humpty Dumpty sat on a wall,
Humpty Dumpty had a great fall;
All the King's horses
And all the King's men,
Couldn't put Humpty together again».*

Obviously, reading is still the easiest aspect of a language to acquire. It is a powerful mean of developing writing style, vocabulary, grammar, spelling, etc. The ability to read any language accurately and swiftly is pragmatic and realistic. Learning to read a language before learning to speak has the advantage that when individuals begin to speak they possess some general idea of the form of the language and some sense of right or wrong idiom [16].

Furthermore, fluency in a second language is worth having if the second language is viewed as a mean to communicate. Even if you have relatively little experience, you will be surprised at how much you can learn about the language by systematically reflecting on your vocabulary. We must pay attention to the communicative way of teaching languages which offers a great

variety of methods for the teachers to choose from and provides hundreds of activities for the learners to master the target language as precisely as possible. Needless to say that real vocabulary examines the evidence of language in use [2]. The power of speaking a language is not about sitting down and learning all the grammar rules. Basically, it is attained principally by efforts of the memory, not by logical reasoning. Early child language is low on grammar. At around 18 months children move from a one-word stage – *car, tree, Give! Stop!* – to a two or more word stage, expressing quite a wide range of meaning – *blue car, fat cat, car go*. Certain kinds of relationship seem to be encoded in the word order. Still, they are relatively ungrammaticalized [14]. Finally, when learners employ about two hundred words of a foreign language, they possess a practical knowledge of all the syntactical constructions and of all the foreign sounds [9]. The core words are able to give access to the phonology and syntax of the language, as they carry the main patterns of it. Learners should have the courage to make mistakes but speak. Knowledge of conversational expressions is the key to native like fluency. Moreover, we should not ignore the phenomenon of the two bounded up things like pronunciation and intonation. Traditionally, the teaching of pronunciation has focused on accent reduction (i.e., reducing the learner's first language accent in favour of a Standard English one). The successful mastery of a language depends on how successfully one can imitate all foreign sounds of it. Spoken English often has strong regional and idiomatic features. The best model of English should be neutral English without marked regional or cultural features, or without a strong bias to either the spoken or written mode [8]. Also, there is a close correlation between grasp of language structure and the capacity to hold messages in the short-term memory and to decode them. Learning to listen is largely learning what it is one should listen for. It is clear that systematic exercises in pronunciation always have some positive impact. But even at this stage the most fundamental guiding principle to conversational proficiency is to memorize perfectly the largest number of common and useful word-groups [7]. By «mastering» them beginners will obtain the greatest possible results.

In *Russian* lesson, the participants read and analyse a now-famous Russian translation of «Humpty Dumpty» made by Samuil Marshak. His immaculate linguistic work, made in 1923, is as follows:

«Шалтай-Болтай
Сидел на стене.
Шалтай-Болтай
Свалился во сне.
Вся королевская конница,
Вся королевская рать
Не может
Шалтая,
Не может
Болтая,
Шалтая-Болтая,
Болтал-Шалтая,
Шалтая-Болтая собрать!»

This certainly leads the learners to a broader understanding of English under investigation. As a character and literary allusion, Humpty Dumpty has appeared in many works of literature and popular culture. For example, in English author Lewis Carroll's 1871 book 'Through the Looking-Glass'.

In *music* lesson, they sing a song called 'Humpty Dumpty' and play it by the piano. Last but not least, in *drawing* lesson, they draw this character and picture it as an egg. The rhyme does not explicitly state that the subject is an egg, possibly because it may have been originally posed as a riddle. It used to be eighteenth-century reduplicative slang for a short and clumsy person. Anyway, its origins are obscure, and several theories have been advanced to suggest original meanings.

Now each of these quite simple forms of education seem unimportant but needed in dealing with more complex language problems in the future. English integration was important in the overall educational experience. Interestingly, as the disciplines were integrated with other disciplines, permanent learning was maintained. By the end of the study it was found that interdisciplinary approach positively affected the learning ability. It was about creating something by thinking across boundaries. As a result, interdisciplinary work by both teachers and learners broadened the knowledge of the language. Many individuals reported higher level of emotional wellbeing and found this experience beneficial.

According to research from the University of Cambridge English Language Assessment, it takes about 200 guided hours for a motivated learner to advance from one level to the next [17]. Notice that in the realm of human perception language acquisition varies dramatically between individuals and requires more or less time depending on their own needs.

Common European Framework Guided Learning Hours (from beginner level)

CEFR Level	Cambridge English Exam	Number of Hours (approximate)
C2	C2 Proficiency – <i>previously known as Cambridge English: Proficiency (CPE)</i>	1,000–1,200
C1	C1 Advanced – <i>previously known as Cambridge English: Advanced (CAE)</i>	700–800
B2	B2 First – <i>previously known as Cambridge English: First (FCE)</i>	500–600
B1	B1 Preliminary – <i>previously known as Cambridge English: Preliminary (PET)</i>	350–400
A2	A2 Key – <i>previously known as Cambridge English: Key (KET)</i>	180–200
A1	A1 Starters/Movers – <i>previously known as Cambridge English Starters/Movers (YLE)</i>	90–100

We have already pointed out that language learning requires patience and concentration. Only attention to minute details will avoid frustrating grammatical mistakes. A key component of successful learning has been found to be the presence of feedback associated

with repeated practice [1]. For some reason, teachers have mixed feelings about repetition: on the one hand, they know, intuitively perhaps, that language learning involves repetition; on the other hand, repetition is negatively associated with mindless pattern practice drills. Though it is important to provide learners with opportunities for systematic repetition in order to activate and reactivate the same set of cognitive processes [15].

However, there are some factors that can affect how long it will take to increase one's level of English, including: language learning background, age, the amount and intensity of study. This is not to say that all these factors are equally valid for all individuals. The outstanding fact is that the learning opportunities offered by the raw material of the classroom is mainly the language that emerges from the needs, interests, concerns and desires of the people in the room [5]. They can focus on the essence of English learning, which greatly enhances their general problem-solving skills.

In summary, the future of humankind is, in large part, determined by the quality of education received. It appears that the field of second language teaching research is moving forward, both theoretically and methodologically.

Meanwhile, every language teacher has their own method and teaches according to their own values, experience, and response to their learners' approach. But when teachers pick and choose from among methods to create their own unique interdisciplinary blend, their English practice is said to be eclectic [4]. We picture the ideal language curriculum. Perhaps in the new millennium it may become more than an idle dream.

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SECOND LANGUAGE TEACHING

Rozova O.A.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

This article aims to give a certain perspective on teaching the English language with interdisciplinary practices. The field of second language learning has been very active and productive in recent decades. However, developments indicate a shift in language pedagogy away from the single method concept as the main approach to language education. The art of teaching involves dealing with individuals, each presenting various backgrounds, experiences, and thus learning styles. In other words, humans' capacity for language

differ in focus, structure and activity in developing their English proficiency. As a result, teachers seem to be aware of both the usefulness of eclectic mix of methods and the need to go beyond them. The article concerns the matter of investigating an interdisciplinary approach, which is considered as an element of this growing phenomenon of 'language apprenticeship'. On the whole, this approach is described as the most appropriate for encouraging its audience towards current and future language success.

Keywords: speech, second language, interdisciplinary skills and practices, language awareness and acquisition, language literacy, education.

References

1. Bygate, M. Learning languages through task repetition. Amsterdam: John Benjamin, 2018. 334 p.
2. Hewings, M. Advanced grammar in use. A self-study reference and practice book for advanced learners of English (3rd edn). Cambridge University Press, 2013. 294 p.
3. Jennings, P.A. Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom. New York: Norton, 2015. 176 p.
4. Larsen-Freeman, D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. 212 p.
5. Marsden, E., Mitchell, R., Myles, F. Second language learning theories. Routledge: London and New Your, 2013. 396 p.
6. Nunan, D. Practical English Language Teaching. First edition. International edition. McGraw- Hill Education Companies, Inc., New York, 2003. 353 p.
7. Palmers, H. Conversation (1922). Re-printed in Smith, R. The Writings of Harold E. Palmer: An Overview. Tokyo: Hon-no-Tomoshia, 1999. 187 p.
8. Pennycook, A. Language as a local practice. London: Routledge, 2010. 176 p.
9. Prendergast, T. The Mastery of Languages: Or the art of speaking foreign tongues idiomatically (1864). Kindle edition, 2018. 288 p.
10. Richards, J.C. and Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 419 p.
11. Sapir, E. Language, an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company, inc, 1921. 266 p.
12. Staples, H. Boimimicry in Environmental Education. Department of Education: Dominican University of California, 2005. 72 p.
13. Stern, H.H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983. 582 p.
14. Thornbury, S. How to teach grammar. Harlow: Longman, 1999. 196 p.
15. Walker, T. Teach like Finland. 33 Simple strategies for joyful classrooms. W.W. Norton & Company. Independent Publishers since 1923. New York, London, 2017. 281 p.
16. West, M. Learning to read a foreign language. Dacca University, Longmans, Green and Co., LTD, 1926. 82 p.
17. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). [Electronic resource] URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (accessed: 14.06.2022).

Содержательные компоненты урока русского языка как иностранного в контексте межкультурного образования

Тарчимаева Любовь Цыреновна,

к. филос.н, доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: lubava_03@mail.ru

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) с каждым годом приобретает все более ярко выраженную межкультурную направленность, связанную с тенденциями расширения международных контактов в разных сферах жизни и деятельности мирового сообщества. Кроме того, само общение студентов в поликультурной языковой группе, как на уроках русского языка, так и вне учебного процесса, постоянно носит характер межкультурной коммуникации. С этой точки зрения актуальным вопросом является определение компонентов урока русского языка как иностранного, которые направлены на формирование межкультурной компетенции учащихся.

В статье рассматривается процесс обучения русскому языку как иностранному в контексте межкультурного образования. Автор описывает содержание компонентов урока русского языка как иностранного, значимых для поставленной цели, и предлагает методические приемы, эффективные с его точки зрения. На основе размышлений из собственного педагогического опыта он обосновывает целесообразность данного подхода в современной практике обучения русскому языку иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, межкультурное образование, содержательные компоненты межкультурного образования.

В настоящее время идеи межкультурного образования находятся на пике исследовательских интересов. Это вполне объясняется тенденциями развития мирового сообщества, движущегося по принципу расширения межкультурных контактов во всех областях человеческой деятельности. Вслед за С.Л. Суворовой мы рассматриваем межкультурное образование «как необходимое условие успешной реализации языкового образования и формирования вторичной языковой личности, способной к речевому взаимодействию на межкультурном уровне» [2, с. 64].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге «Язык и культура» определяют межкультурную коммуникацию как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1, с. 26]. Более развернутое определение, к которому мы склоняемся, дается в работе И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но и при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [3, с. 11].

Целью межкультурного образования является развитие межкультурной компетенции. Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что на уроках русского языка как иностранного межкультурная компетенция предполагает развитие коммуникативных способностей, которые позволяют достигнуть успеха, т.е. взаимопонимания и контакта между разноязычными собеседниками, а также формирование способности учащегося к трансформации культурно-ориентированного поведения в различных межкультурных ситуациях.

При этом в процессе формирования межкультурной компетенции следует учитывать такие понятия, как статическая и динамическая культура. Концепция статической культуры характеризуется устойчивостью этнических привычек и традиций вне зависимости от внешних условий. В динамической концепции культуры важное место занимает пластичность и способность к изменчивости интерпретации фактов культуры. Люди меняют свои культурные представления и привычки в соответствии с реальными конкретными ситуациями и собственным опытом общения. Эти модели, статическая и динамическая, не противопоставляются друг другу, а дополняют друг друга и могут быть обоснованно использованы в различных межкультурных ситуациях.

Основываясь на личном педагогическом опыте в области преподавания РКИ, в содержании урока в контексте межкультурного образования мы считаем целесообразным выделить следующие компоненты:

I. Когнитивный компонент

Урок РКИ – это естественная форма межкультурного общения между русским преподавателем и иностранными студентами, и, в случае интернациональной учебной группы, между студентами, представителями разных стран. Взаимодействие происходит по двум направлениям: усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это подводит к переосмыслению роли родного языка и родной культуры с точки зрения новых языковых и культурных стандартов. Учащийся пытается усвоить языковую систему русского языка, понять систему мышления, ценностей и действий представителей русской культуры и внедрить ее в своё культурно-языковое пространство, а затем действовать в соответствии с этим пониманием.

Однако структура и форма повседневного общения между людьми, говорящими на одном языке, не может быть автоматически перенесена в ситуацию межкультурного общения. Самостоятельные попытки найти объяснение новым культурным явлениям, противоречащим сложившейся системе ценностей, могут привести к недопониманию и коммуникативной неудаче в межкультурном общении. В зависимости от контекста ситуации коммуникативное намерение может активировать родной культурный фон, определяющий понимание ситуации, тем самым запуская речевые действия и поведение, характерные для родной культуры.

Несоответствие культурного фона коммуникативной ситуации приводит к непониманию между участниками межкультурного диалога. Это непонимание может быть устранено на уроках русского языка как иностранного путем глубокого анализа и сравнения определенных фактов двух культур. Тематические беседы на основе изучаемой культуроведческой темы, нахождение общего и различного, объяснение данных несовпадений с позиции русской ментальности постепенно формируют в сознании учащихся реалистичную картину характера и поведения русского человека.

II. Воспитательный компонент

При общении представителей разных национальных культур обе стороны приносят в ситуацию общения свой собственный стиль общения, понимание окружающей действительности, имеющиеся страноведческие знания о стране собеседника (география, история, политическая ситуация и т.д.), а также стереотипные знания национально-культурных особенностей собеседника. Эти знания наделяют ситуацию общения коммуникативным смыслом,

имеющим решающее значение для взаимопонимания обеих сторон.

Межкультурное образование направлено на понимание фактов «чужой» культуры и преодоление сознания о собственной исключительности представителей разных культур, пониманию друг друга в процессе общения и ломке сложившихся стереотипов. Поэтому важным элементом межкультурного образования на уроках РКИ является воспитание толерантности и эмпатии у учащихся, способствующих не только пониманию системы культурных ценностей страны изучаемого языка, но и пониманию значимости данных культурных факторов в процессе межкультурной коммуникации.

III. Адаптивный компонент

Динамичная структура межкультурного образования соединяет старые и новые знания учащихся. Этот процесс имеет определенные стадии, включая так называемый «культурный шок», и сопровождается постоянной работой личности по преодолению различных трудностей адаптации, в том числе в рамках учебного процесса. Например, корейские и китайские учащиеся, приезжая в Россию, сталкиваются уже на первых уроках с трудностями, связанными с новыми образовательными традициями и условиями обучения:

Во-первых, это длительность уроков. В Китае и в Корее уроки длятся только 45 минут, тогда как в России 90 минут. Конечно, иностранцам трудно сохранить нужную концентрацию внимания на протяжении долгого времени.

Во-вторых, российская модель обучения ориентирует студентов на критическое мышление и предоставляет много времени для самостоятельной работы и изучения дополнительного материала, поощряя развитие творческого мышления студентов. На уроке преподаватель стремится вовлечь в диалог каждого студента, подтолкнуть его к выражению своего мнения, аргументировать свою позицию. Коммуникативные приемы обучения на уроках РКИ развивают одновременно все 4 вида речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение, смещая акцент в зависимости от учебных целей. Преследуя эти цели, российский преподаватель, как правило, стремится разнообразить учебно-методический материал, дополняя его и творчески перерабатывая. На уроке используется основной учебник и много дополнительной литературы, а также собственные разработки педагога.

Азиатская же модель обучения смещена в сторону идеологического образования, обычно позволяя учащимся делать выводы шаг за шагом в соответствии с принятыми стандартами. Китайские и корейские студенты, как правило, не тяготеют к выражению своего индивидуального мнения.

В работе с учебником они также привыкли к однолинейности, когда материал изучается в строгой последовательности, а упражнения выполняются одно за другим в рамках одного учебника. Поэтому использование большого и разнообраз-

ного учебного материала на уроках в России приводит данных студентов поначалу в смятение, они видят в этом некоторую хаотичность и отсутствие эффективной системы.

Кроме того, языковой и психологический барьер мешает азиатским студентам участвовать в обсуждении изучаемого материала, особенно, если в группе есть представители европейской культуры, которые быстрее овладевают русским языком. В восточных культурах недопустимо «потерять лицо» и свой авторитет на глазах у других. Возможно, отсюда идет отсутствие инициативы при проведении тематической беседы. Преподаватели нередко жалуются на то, что таких студентов трудно разговаривать. Боясь допустить речевую ошибку, они опасаются выражать свои мысли публично. Поэтому, исправляя ошибки и анализируя неправильные ответы на занятиях, преподаватель должен проявлять сдержанность и такт.

В-третьих, в сознании корейских и китайских учащихся прежде всего преподаватель несет моральную ответственность за успеваемость. Студенты считают, что их успех или неудача в учебе напрямую зависят от преподавателя, при этом важны не только знания преподавателя и его опыт, но и его психологические качества. По мнению иностранных студентов, преподаватель русского языка всегда должен быть доброжелателен, выглядеть бодро и иметь оптимистический настрой, он не должен выглядеть уставшим.

Также большую трудность для иностранных студентов составляет аудирование речи российских преподавателей, скорость речи которых различная, а произношение имеет индивидуальную окраску и различные голосовые характеристики. С этой точки зрения следует приучать студентов к восприятию разных голосов, особенно в аутентичных условиях (например, прослушивать тематические диалоги, записанные на фоне уличного шума) с помощью ежедневного включения в урок РКИ различных аудио- и видеоматериалов.

Наконец, известно, что большинство иностранных студентов тоскуют по дому и своим домашним привычкам. Депрессия не способствует повышению языкового уровня студентов и эффективности их обучения в языковой среде, поэтому необходимо уделять внимание психологическому состоянию иностранных студентов. Стратегия межкультурного образования включает разнообразные формы работы, в том числе во внеаудиторное время, направленные на предупреждения возникающих проблем адаптации.

Так, кураторы учебных групп-российские преподаватели РКИ, безусловно, вносят большой вклад в социализацию студентов. Они помогают учащимся в решении насущных бытовых и социальных проблем, проводят экскурсионную программу с целью ознакомления с новым городом и его культурной средой. Организуют различные студенческие встречи и тематические вечера с участием российских студентов, что хорошо способствует налаживанию межличностных контак-

тов и расширению форм межкультурного общения в аутентичных условиях.

IV. Практический компонент

В рамках урока РКИ практический опыт межкультурного общения приобретает благодаря коммуникативной практике в форме ролевых игр на основе различных коммуникативных ситуаций, где речевым партнером выступает как преподаватель, так и иностранные учащиеся из других стран. На основе учебных культурно-значимых текстов, описывающих культурные традиции и нормы речевого и неречевого поведения, анализируются и разучиваются этикетные формулы общения в бытовых и социокультурных ситуациях. Важно, чтобы учащиеся имели в арсенале языковые модели интенций, характерных для данных ситуаций общения, например, выражение согласия/согласия, радости, сожаления, сомнения, удивления, поддержки и др.

Кроме того, активизации межкультурных умений в условиях языковой среды способствует включение в учебный процесс метода тандем с привлечением к общению российских студентов – носителей языка, изучающих, в свою очередь, родной язык иностранцев. Это благоприятная возможность смоделировать аутентичную среду общения в свободной форме.

Тандем начал внедряться в российское образование сравнительно недавно, в частности, в практике изучения русского языка как иностранного он используется как дополнительный метод и уже хорошо зарекомендовал себя. Работа в тандеме основана на принципе взаимопомощи. Русскоязычный и иностранный учащиеся получают общее языковое и коммуникативное задание. Каждый участник поочередно помогает своему иностранному партнеру выполнить задание на изучаемом языке. В этой ситуации участник тандема поочередно выступает то в роли учителя, то в роли ученика. Преподаватель наблюдает, контролирует, стимулирует, не нарушая автономность общения. Коммуникативные партнеры меняются при каждой тандем-встрече. Меняются и темы общения, коммуникативные ситуации в зависимости от изученного языкового материала и лексического потенциала учащихся.

Яковлева Т.А. справедливо выделяет следующие моменты успешности тандема: «1. Языковые партнеры должны уделять каждому языку одинаковое количество времени, которое обычно длится около часа. 2. Большое значение имеет умение партнеров приспособиться друг к другу: партнер – «учитель» должен приспособиться к уровню владения языком партнера – «ученика» и помочь ему выполнить задание на доступном для него уровне. Необходима заинтересованность в продвижении своего партнера и ответственность за него. 3. Наличие мотивации. Каждый из партнеров должен быть активен и максимально вовлечен в процесс коммуникации. В противном случае между участниками будет дисбаланс усилий и возникнет напряжение». [4, с. 87].

По мнению приверженцев этого метода, одним из самых важных преимуществ тандема является его гибкость, он может осуществляться самостоятельно или интегрироваться в языковой курс в определенный момент по предварительному согласованию преподавателей иностранных языков, подготавливающих одну учебную тему на разных языках.

Действительно, систематическое использование данного метода в учебном процессе значительно повышает эффективность уроков русского языка как иностранного. Прежде всего, тандем развивает языковую компетенцию: помогает восполнить пробелы и скорректировать языковые ошибки. Кроме того, на уроках формате тандем улучшаются социальные и коммуникативные навыки: происходит процесс применения усвоенных ранее знаний в практике межкультурного общения. Наконец, тандем способствует формированию межкультурной компетенции, основанной на аутентичной ситуации общения со сверстниками-носителями изучаемого языка. Общие возрастные интересы раскрепощают участников тандема и стимулируют к началу диалога. Внимательное и толерантное отношение к собеседнику, оценка и принятие его мнения, выявление сходства и различий на культурном уровне, переосмысление собственных стереотипов активизирует эмоциональную сферу и рефлексивное мышление иностранных учащихся и побуждает учащихся глубже изучать иностранный язык.

Учитывая данное содержание компонентов межкультурного образования, можно предположить, что процесс формирования межкультурной компетенции проходит через несколько уровней:

1) Когнитивный уровень – овладение знаниями об общих чертах и различиях ценностей, норм поведения и методов двух стран. Это познание нового.

2) Эмоциональный уровень – овладение пониманием специфики межкультурной коммуникации с точки зрения другой стороны, умение расценивать возможные коммуникативные конфликты как причины различий культурно-ценностных ориентаций и норм. Это индивидуальное осмысление, оценка и принятие нового понятия для использования в реальной жизни.

3) Коммуникативный уровень – овладение умением осуществлять конкретные речевые действия в межкультурных ситуациях. Это практическое применение новых знаний в реальных ситуациях межкультурной коммуникации.

Таким образом, стратегия межкультурного образования на уроках русского языка как иностранного, на наш взгляд, имеет многокомпонентную форму. На первом этапе наряду с развитием языковой и речевой компетенции происходит знакомство учащихся с актуальными понятиями из области русской культуры и быта. На следующем этапе стимулируется рефлексивное мышление учащихся, рождающее умение понимать и толерантно оценивать культурные факты и ценностные ориентиры русских людей, критически сравнивать

их со своими национально-культурными стандартами. На заключительном этапе активизируются сформированные ранее коммуникативные навыки в различных формах практики межкультурного общения. На протяжении всех этих этапов урока РКИ формируется межкультурная компетенция и происходит естественная адаптация учащихся к новым условиям жизни и обучения.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2005. С. 26.
2. Суворова С.Л. Современное языковое образование с позиций межкультурной лингводидактики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 64–70.
3. Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С. 11–12.
4. Яковлева Т.А. Изучение иностранного языка в тандеме // Гуманитарные социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10–2. – С. 86–92.

THE CONTENT COMPONENTS OF THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION

Tarchimaeva L.C.

FGBOU VO Banzarov Buryat State University

Teaching Russian as a foreign language is gaining an increasingly pronounced intercultural orientation every year, associated with the trends of expanding international contacts in various spheres of life and activities of the world community. In addition, the communication of students in a multicultural language group, both in Russian lessons and outside the educational process, is constantly in the nature of intercultural communication. From this point of view, the relevant issue is the definition of the components of the lesson of Russian as a foreign language, which are aimed at the formation of intercultural competence of students.

The article examines the process of teaching Russian as a foreign language in the context of intercultural education. The author describes the content of the components of the lesson of Russian as a foreign language, significant for the goal, and offers methodological techniques that are effective from his point of view. Based on reflections from his own pedagogical experience, he substantiates the expediency of this approach in the modern practice of teaching Russian to foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, intercultural competence, intercultural communication, intercultural education, meaningful components of intercultural education.

References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. M., 2005. p. 26.
2. Suvorova S.L. Modern language education from the standpoint of intercultural linguodidactics // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences. – 2014. – No.3. – pp.64–70.
3. Khaleeva I.I. On gender approaches to the theory of teaching languages and cultures / I.I. Khaleeva News of the Russian Academy of Education. – 2000. – No. 1. – pp.11–12.
4. Yakovleva T.A. Learning a foreign language in tandem // Humanities socio-economic and social sciences. – 2014. – No. 10 2. – pp. 86–92.

Роль вузовской научно-исследовательской работы в обучении студентов в области медицинского и фармацевтического образования

Турчина Жанна Евгеньевна,

к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina-09@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,

к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук. ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Бакшеева Светлана Лукинична,

д.м.н., доцент, заведующий кафедрой терапевтической стоматологии. ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: sbacsheeva@mail.ru

Гусаренко Виктория Владимировна,

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: vikyse2007@ya.ru

Шепелева Юлия Сергеевна,

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: LADY-BOMG@yandex.ru

Современный этап развития медицины характеризуется появлением новых направлений, усилением тенденций интеграции медицинских исследований, ростом объемов медицинской информации, расширением внедрения достижений медицинской науки в клиническую практику.

В статье дается характеристика научно-исследовательской работы студентов (НИРС) высших медицинских учебных заведений, доказано, что она является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности. Определяется влияние НИРС на формирование творческого потенциала студенческой молодежи. Представлены проблемы организации НИРС как образовательной профессионально ориентированной технологии подготовки будущих медицинских работников.

Сделан вывод, что использование НИРС как профессионально ориентированной технологии позволяет решить студентам определенный комплекс проблем, связанных с формированием их профессиональной компетентности, в частности: повышение престижности научной деятельности; ориентация студентов, которые проявляют способности к научной деятельности, на решение приоритетных медицинских проблем; издание в рамках вузов сборников научных работ студентов; постоянное использование системы грантов; создание единой информационной системы для студентов, активно занимающихся НИРС.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов (НИРС), личностно-деятельностный подход, проблемное обучение, профессиональная компетентность.

Повышение роли человеческого фактора в медицинской сфере предопределяет повышение требований, предъявляемых к будущему медицинскому работнику. Постоянно растет спрос на высококвалифицированных врачей, способных творчески решать сложные задачи, прогнозировать и моделировать результаты собственной профессиональной деятельности, искать пути и средства самовыражения и самоутверждения в ней.

В то же время, существующая система организации работы со студентами не соответствует требованиям современного общества. Формы и методы обучения, используемые в высшей школе, не позволяют будущим специалистам влиять на содержание, темп и качество своего образования, а научная работа со студентами слишком формализована и нацелена на достижение количественных показателей, а не количественных результатов, полученных в творческом поиске. В связи с этим необходимо использовать новые педагогические технологии, позволяющие не только донести до студентов определенную систему знаний, а также научить их самостоятельно добывать, преобразовывать, анализировать научные знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности [1].

Значительный потенциал в решении указанных задач принадлежит НИРС, которая может рассматриваться как одно из средств профессионального становления будущих медиков и фармацевтов в условиях современности.

Цель исследования

Цель исследования – рассмотреть и проанализировать роль и место НИРС в деятельности высших медицинских учебных заведений в качестве метода повышения профессиональной компетентности будущих выпускников в области медицинского и фармацевтического образования.

Материалы и методы

В психолого-педагогической науке вопросы НИРС рассматривались в следующих направлениях: философские взгляды на проблему научных исследований освещены в работах [2]; особенности, методология и организация НИРС исследованы в [3, 4]; НИРС как элемент подготовки будущих специалистов рассмотрена в [5, 6]; методико-технологические рекомендации по организации НИРС представлены в [7]; специфика педагогического руководства НИРС в вузах раскрыта в [8].

Многие ученые [3] отмечают, что НИРС определяется высшей формой самостоятельного учебного познания, поскольку оно приобретает формы научного предвидения (самостоятельная постановка цели и нахождение пути ее решения).

Целями организации НИРС, по мнению Л.В. Чуровой [6], являются: предоставление максимальной возможности для развития личности и профессиональных качеств, творческой индивидуальности будущего специалиста; развитие творческих способностей и активизация умственной деятельности; формирование потребности непрерывного самостоятельного пополнения знаний; получение глубокой системы знаний как признака прочности.

Результаты исследования

НИРС позволяет раскрыть потенциал будущего специалиста, сделать свой вклад в исследование актуальных проблем медицинской науки, и, что главное для студента, осознать важность такой работы для повышения своей конкурентоспособности [8]. Для того, чтобы эта работа проводилась в течение всего периода обучения, необходимо поддерживать интерес к исследованию, стимулировать эту деятельность.

Стоит заметить, что отечественный опыт приобрел определенные успехи в становлении и развитии НИРС в медицинских вузах, цель которой – через систематизацию знаний по фундаментальным (анатомия, физиология, патология, микробиология, фармакология и др.) и профессионально-ориентированным дисциплинам (терапия, хирургия, акушерство-гинекология, педиатрия и проч.) глубже и полнее раскрыть мир клинической медицины, фармации, помочь молодым исследователям овладеть методикой исследований [8]. Содержание готовности к выполнению НИРС должны составлять такие элементы, как знание, умение, творчество, желание [9]. В то же время должны констатировать слишком позднее (в большинстве случаев на последних курсах) привлечение студентов к НИРС [10], ее недостаточную мотивацию, нечеткий характер связи с будущей профессиональной деятельностью, отсутствие научной инициативы со стороны самих студентов [7, 11].

Существенных изменений можно ожидать, если перестроить содержание и методику преподавания профессионально-ориентированных дисциплин [12]. Среди факторов, способствующих формированию соответствующих качеств исследователя в ходе НИРС, необходимо выделить личностно-деятельностный подход в обучении [5]. Таким образом, современная система учебно-научной деятельности медицинского вуза должна быть личностно ориентированной, то есть воспитание научной культуры личности с максимальной возможной индивидуализацией, созданием условий для саморазвития, утверждением медицинской этики [13, 14]. В медицинском вузе необходимо создание научной среды, способствующей формированию и развитию у студентов-медиков

умений научных исследований, клинического мышления, привлечения их к активной самостоятельной деятельности в научной сфере [15, 16].

В эффективной организации и осуществлении НИРС на протяжении всех лет обучения будущих медиков и фармацевтов важную роль должен играть системный подход, основанный на четких скоординированных учебных планах специальности, переориентации медицинских вузов на необходимость научно-методического обеспечения изучаемых дисциплин, создании положения о НИРС с определением функций структурных подразделений при отделениях вуза, действенном организационно-экономическом механизме привлечения талантливых студентов к научной деятельности [17].

Система НИРС должна быть нацелена на развитие личности медицинского работника и фармацевта, которые, используя полученные в высшей школе проектировочные (умения спланировать любой вид работы), адаптационные (умения применить данный план в конкретных условиях), организационные, мотивационные, коммуникативные, познавательные умения таким образом повысят свою конкурентоспособность [18].

Заключение

Использование НИРС как профессионально ориентированной технологии позволяет решить определенный комплекс проблем, связанных с формированием их профессиональной компетентности, в частности: повышение престижности научной деятельности; ориентация студентов, которые проявляют способности к научной деятельности, на решение приоритетных медицинских проблем; издание в рамках вузов сборников научных работ студентов; систематическое использование системы грантов; создание единой информационной системы для студентов, активно занимающихся НИРС.

Литература

1. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.
2. Аверченков В.И., Малахов Ю.А. Основы научного творчества: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2011. 156 с.
3. Ефанов А.В., Федоров В.А., Приходько Л.С., Зуева А.С., Комарова К.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО РГПУ, 2009. 144 с.
4. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Научно-исследовательская работа студента как гума-

- нитарная технология: Учебное пособие. – СПб.: Книжный Дом, 2007. 208 с.
5. Суслова И.А. Научно-исследовательская работа студентов в образовательной программе вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2011. № 3. С. 50–55.
 6. Чупрова Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Теория и практика образования в современном мире. – СПб.: Реноме, 2012. С. 380–383.
 7. Ольховая Т.А. Развитие студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 11. С. 122–124.
 8. Власова В.Н., Таирова Н.Ю. Организация научно-исследовательской работы студентов в медицинском университете // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4. С. 173–182.
 9. Гомза Т.В., Селиванова А.И. НИРС на общенаучной кафедре с позиций компетентностного подхода // Проблемы высшего образования. 2009. № 1. С. 290–293.
 10. Силина Д.О. Статистическое исследование студентов ВУЗа по проблеме вовлеченности в научно-исследовательскую работу (НИРС) // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17. № 1–1 (19). С. 311–313.
 11. Крапивина И.В. Учебно-педагогическое сотрудничество в условиях НИРС как фактор формирования профессиональной компетентности студентов медицинского ВУЗа // Дальневосточный медицинский журнал. 2019. № 4. С. 53–57.
 12. Гусева А.Х. Способы модернизации НИРС: основные положения инновационной технологии государственной итоговой аттестации // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. № 35. С. 223–229.
 13. Абдикаликова Д.Р., Кожанова Р.Т., Кошкарбаева Б.С., Касымбекова Б.К., Дедова О.Ю., Измайлович М.Р., Рахимжанова Г.К. Проблемы внедрения научно ориентированного обучения в медицинское образование // Медицина и экология. 2017. № 3 (84). С. 127–129.
 14. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Шарова О.Я., Нор О.В. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 137–140.
 15. Чорненькая Ж., Грицюк М. Основные направления внедрения компетентностного подхода в высшее медицинское образование как средство модернизации ее содержания // Modern Science – Moderni Veda. 2017. Т. 4. № 1. С. 135–142.
 16. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386

17. Федотенко И.Л., Тимохина А.В. Формирование профессиональной направленности будущих фармацевтов в условиях ВУЗа: теоретический анализ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 139–151.
18. Бакшеев А.И. Анализ возможных вариантов организации подготовки преподавателей медицинских вузов на основе требований стандартов WFME // Инновационные технологии в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск, 2019. – С. 24–30.

THE ROLE OF UNIVERSITY RESEARCH WORK IN TEACHING STUDENTS IN THE FIELD OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Gusarenko V.V., Shepeleva Yu.S.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

The current stage of medical development is characterized by the emergence of new directions, the strengthening of trends in the integration of medical research, the growth of medical information, the expansion of the introduction of medical science achievements into clinical practice. The content of education is gradually becoming focused on the development of creative abilities of students, the level of which will determine the professionalism of the employee. Constant effective stimulation of intellectual development, the need for relevant, purposeful independence, the formation of appropriate psychological qualities. The article describes the research work of students (R&D) of higher medical educational institutions, it is proved that it is an integral component of professional competence. The influence of R&D on the formation of the creative potential of students is determined. The problems of the organization of R&D as an educational professionally oriented technology for training future medical workers are presented. It is concluded that the use of R&D as a professionally oriented technology allows solving a certain set of problems related to the formation of their professional competence, in particular: increasing the prestige of scientific activity; orientation of students who show abilities for scientific activity to solve priority medical problems; publication of collections of scientific works of students within universities; systematic use of the grant system; creation of a unified information system for students actively engaged in research and development.

Keywords: research work of students (R&D), personal-activity approach, problem-based learning, professional competence.

References

1. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. articles of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ser. «University Pedagogy» Ch. ed. S. Yu. Nikulin. – 2020. – S. 328–334.
2. Averchenkov V.I., Malakhov Yu.A. Fundamentals of scientific creativity: textbook. allowance. – М.: FLINTA, 2011. 156 p.
3. Efanov A.V., Fedorov V.A., Prikhodko L.S., Zueva A.S., Komarova K.V. Organization of research work of students at the university: textbook.-method. allowance. – Yekaterinburg: Publishing House of GOU VPO RGPU, 2009.144 p.

4. Berezhnova L.N., Bogoslovsky V.I. Research work of a student as a humanitarian technology: Textbook. – St. Petersburg: Book House, 2007. 208 p.
5. Suslova I.A. Research work of students in the educational program of the university // Bulletin of the association of universities of tourism and service. 2011. No. 3. S. 50–55.
6. Chuprova L.V. Research work of students in the educational process of the university // Theory and practice of education in the modern world. – St. Petersburg: Renome, 2012. S. 380–383.
7. Olkhovaya T.A. Development of students as subjects of research activity // International Journal of Experimental Education. 2010. No. 11. P. 122–124.
8. Vlasova V.N., Tairova N. Yu. Organization of research work of students at the medical university // Humanitarian and social sciences. 2016. No. 4. S. 173–182.
9. Gomza T.V., Selivonova A.I. Research work at the general scientific department from the standpoint of the competence approach // Problems of higher education. 2009. No. 1. S. 290–293.
10. Silina D.O. Statistical study of university students on the problem of involvement in research work (NIRS) // Student science and the XXI century. 2020. V. 17. No. 1–1 (19). pp. 311–313. eleven.
11. Krapivina I.V. Educational and pedagogical cooperation in the conditions of scientific research as a factor in the formation of professional competence of students of a medical university // Far Eastern Medical Journal. 2019. No. 4. S. 53–57.
12. Guseva A. Kh. Ways to modernize NIRS: the main provisions of the innovative technology of the state final certification // Modern problems of linguistics and methods of teaching the Russian language at the university and school. 2022. No. 35. S. 223–229.
13. Abdikalikova D.R., Kozhanova R.T., Koshkarbaeva B.S., Kasymbekova B.K., Dedova O. Yu., Izmailovich M.R., Rakhimzhanova G.K. Problems of implementation of scientifically oriented education in medical education // Medicine and Ecology. 2017. No. 3 (84). pp. 127–129.
14. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Sharova O. Ya., Nor O.V. Interactive teaching methods in the system of higher education // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 4. – P. 137–140.
15. Chornenkaya Zh., Gritsyuk M. The main directions of introducing a competency-based approach to higher medical education as a means of modernizing its content // Modern Science – Modern Veda. 2017. V. 4. No. 1. S. 135–142.
16. Baksheev A.I. The need to educate the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. «University Pedagogy». Ch. ed. S. Yu. Nikulin. KrasGMU them. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – S. 381–386
17. Fedotenko I.L., Timokhina A.V. Formation of the professional orientation of future pharmacists in the conditions of the university: theoretical analysis // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2022. No. 1. S. 139–151.
18. Baksheev A.I. Analysis of possible options for organizing the training of teachers of medical universities based on the requirements of WFME standards // Innovative technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. «University Pedagogy». Ch. ed. S. Yu. Nikulin. KrasGMU them. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2019. – S. 24–30.

Разработка проектных технологий в преподавании русского языка: подходы и принципы обучения

Мусаева Лиана Селимсолдовна,

к.пед.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: liana.liana1969@mail.ru

Сельмурзаева Хеди Рамзановна,

к.филол.н., доцент кафедры чеченской филологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»
E-mail: solnuhko00@mail.ru

В статье на материалах научно-теоретических и практических исследований, учебно-методической литературы приводятся обзорные сведения о современном состоянии теории и методики проектного обучения русскому языку в контексте реализации новой Концепции преподавания русского языка и литературы и ФГОС третьего поколения. Охарактеризованы теоретико-методологические основы, принципы, технологии, направления реализации проектного обучения, с целью формирования лингво-коммуникативной компетенции. Подчеркивается важность применения дидактических ресурсов в контексте развития коммуникативных и познавательных УУД. Умелое использование проектных технологий в преподавании русского языка позволит обеспечить взаимосвязь между познавательным и речевым развитием, сформировать положительную мотивацию и интерес к изучению языка, научить сотрудничеству и взаимопомощи. Соблюдая принципы деятельностного подхода возможно обеспечить формирование коммуникативных, метапредметных и познавательных УУД, составляющих основу лингво-коммуникативной компетенции. Главное условие эффективности проектного метода заключается в организации творческой деятельности, обеспечивающей целостность процесса обучения и воспитания.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, деятельностный подход, лингво-коммуникативная компетенция, проектная деятельность, проектная культура, проектные технологии, русский язык, универсальные учебные действия.

Современная ситуация в отечественном образовании предполагает рассмотрение теории и методики обучения русскому языку в инновационном аспекте. Происходит качественное обновление содержания школьного и профессионального образования, разрабатываются и вводятся в практику эффективные методы и технологии преподавания. В обществе и государстве зреет необходимость в формировании профессиональной и творчески одаренной личности, воспитанной в идеалах гуманистической и личностно-ориентированной педагогики.

Достижение подобной цели обучения и воспитания невозможно без активизации научно-исследовательской и практической работы в области педагогических инноваций, затрагивающих все предметные области. Так, одним из ведущих предметов в школьной программе обучения является русский язык, который закладывает основы лингвистического образования, языковой и духовно-нравственной культуры, познавательного развития.

Современный учитель русского языка должен максимально эффективно использовать имеющееся у него время и педагогические ресурсы. Приоритетное значение в школьной программе русского отдается формированию коммуникативных и речевых универсальных учебных действий (УУД), составляющих опору лингво-коммуникативной компетенции [9].

Согласно положениям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), приоритетным подходом в обучении и воспитании языковым дисциплинам признается деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев), в рамках которого посредством реализации различных педагогических методик обеспечивается движение к цели образования – формированию всесторонне развитой личности [7]. Так, одной из таких методик, не теряющей актуальность уже долгое время, является технология проектной деятельности, применяемая, в том числе, и в преподавании предметной области «Русский язык и литература».

Однако непрерывный характер современной системы обучения обуславливает необходимость не только в постоянном совершенствовании своих знаний и компетенций в течение жизни, но и в постоянном совершенствовании всей педагогической науки, благодаря чему качество образования поддерживается на высоком уровне.

Поэтому актуальным, на наш взгляд, является рассмотрение сущности, принципов и направле-

ний реализации проектной деятельности в обучении русскому языку в контексте последних изменений, произошедших в системе отечественного образования – переходом к новой концепции преподавания русского языка и литературы и ФГОС третьего поколения.

Проектная деятельность – форма учебной деятельности, основанная на технологии проблемного обучения, сущность которой заключается в постановке проблемы, определении наилучших способов её решения и обязательной презентации полученных результатов [8, с. 4]. Как видно из названия, специфика проектной методики заключается в создании проекта – практикоориентированной модели разрешения той или иной проблемной ситуации [5, с. 6].

Реализация проектной деятельности в школьном обучении предполагает наличие у преподавателя определенных профессиональных компетенций, составляющих основу проектной культуры педагога, и формирование соответствующей проектной культуры у обучающихся. Выделяют следующие направления формирования проектной культуры:

1. *Творческо-поисковая и научно-исследовательская деятельность.*
2. *Инновационно-педагогическая деятельность (развитие теории и практики проектного обучения).*
3. *Контрольно-оценочная деятельность.*
4. *Самостоятельная деятельность учащихся и педагога*[10, с. 364].

Результатами формирования проектной культуры являются не только объективные показатели (продукты педагогической деятельности), но и субъективные, заключающиеся в качественных положительных изменениях в динамике основных психических процессов, составляющих ядро личностного развития педагога и обучающегося.

Концептуальными основами организации проектной деятельности являются следующие положения:

1. *Центральным звеном проектного обучения является личность ученика.*
2. *Логика процесса обучения строится исходя из принципа деятельности, а не принципа последовательности.*
3. *Свобода и ответственность в выборе темы, вида и времени реализации проекта.*
4. *Дифференцированный характер обучения: проект должен соответствовать интересам и возможностям обучающегося.*
5. *Результатом реализации проектной деятельности должен быть ценный в практическом плане продукт* [1, с. 170].

Говоря о преподавании русского языка и литературы в контексте применения метода проекта, необходимо отметить, что в соответствии с новой Концепцией, обучение должно строиться с приоритетом речевого и коммуникативного развития (формирование лингво-коммуникативной компе-

тенции) [9]. Подобное условие определяет значимость применения проектной технологии в обучении русскому языку, поскольку позволяет создать такие условия, при которых активизируются не только процессы запоминания и восприятия, но и процессы анализа, сравнения, систематизации, обобщения и т.п.

В целом метод проектов ориентирован на решение следующих задач обучения русскому языку:

- *формирование интереса и мотивации к изучению родного языка;*
- *развитие творческих и познавательных способностей, навыков самостоятельной работы;*
- *обретение коммуникативной уверенности, воспитание просоциальности поведения* [3, с. 128].

Проектное обучение русскому языку строится с учетом следующих принципов: коммуникативности, ситуативности, проблемности, совместного обучения, автономности.

В теории и практике преподавания русского языка сложилась следующая классификация учебных проектов, основанных на учете ведущей деятельности:

1. Информационный проект предполагает сбор, обработку и презентации данных об объектах и явлениях речевой культуры: «Культура речевого общения в Интернете», «Язык современных видеоблогеров» и т.д.
2. Ролевой проект выступает как средство активизации действенного воображения – ученик, принимая образ литературного или исторического героя, представляет свое видение проблемы.
3. В основе практико-ориентированных проектов лежит изначально определенный результат. Это может быть, например, словарь непроизносимых звуков в рамках изучения темы «Причины появления сдвоенной и непроизносимой согласной».
4. Творческие проекты максимально свободны в выборе методов и форм работы и презентации. Это может быть и классическое устное выступление, а может быть и театрализованное представление, и даже фильм.
5. Исследовательский проект предполагает организацию и проведению учеником научного исследования в соответствии с общенаучной методологией: постановкой проблемы, определением её актуальности, целей, задач, методов; обработка и обсуждение результатов. Это, например, проект по теме «Регионализмы в словаре В.И. Даля» [6, с. 92].

Стоит отметить, что в той или иной степени каждое из представленных направлений проектной деятельности реализуется в каждом из них.

Исследователи отмечают, что языковой материал не только открывает широкие возможности для проектного познания, но и способствует повышению познавательной мотивации. Так, М.Л. Кусова и И.А. Чиликова в ходе контрольного психологического мониторинга уровня сформирован-

ности мотивации к занятиям по русскому языку у младших школьников отметили, что применение проектного обучения способствовало положительной динамике, снижению отвлекаемости [2, с. 32].

Наибольшая эффективность проектных технологий доказана во внеурочной деятельности, поскольку обеспечивает наибольшую творческую свободу и самостоятельность [2, с. 29]. В современных УМК по русскому языку проектная деятельность представлена отдельным разделом, при этом отмечается необходимость её организации именно во внеурочное время. Так, в новейшей линии УМК под редакцией М.М. Разумовской для 5–9 классов целью проектной работы является «формирование речевой и языковой культуры, развитие навыков творческой самостоятельной работы» [4]. Учебники предлагают учащимся на выбор различные проекты: игровые (создание языковых дидактических игр), просоциальные (спектакль для младших школьников, поздравление для ветеранов), исследовательские (найди исторический корень слова) и др. При этом соблюдается дифференцированный подход: сложность проектов возрастает от класса к классу. В целом, линия учебников М.М. Разумовской обеспечивает эффективное развитие метапредметных, регулятивных и познавательных УУД.

В целом, работа учителя по организации проектного обучения русскому языку должна строиться по следующим направлениям:

1. Соблюдение системности, целенаправленности и последовательности в формировании навыков говорения, письма, слушания и чтения. Подготовительная работа к исследованию языкового материала должна включать в себя примеры готовых решений и наиболее эффективные способы продуктивной деятельности по изучению текстов.
2. Использование сравнений, аналогий, обобщений и классификаций с опорой на материалы учебника. Через сравнение и сопоставление текстов, языковых явлений обучающийся осваивает практические навыки решения проблем.
3. Моделирование различных языковых ситуаций, ситуаций общений, благодаря которым развивается коммуникативный опыт, умение ориентироваться в различных жизненных условиях. Целесообразно организация проектной деятельности в формате живой экскурсии, журналистского расследования, воссоздания эпизода из литературы или кино [8, с. 12].

Таким образом, умелое использование проектных технологий в преподавании русского языка позволит обеспечить взаимосвязь между познавательным и речевым развитием, сформировать положительную мотивацию и интерес к изучению языка, научить сотрудничеству и взаимопомощи. Соблюдая принципы деятельностного подхода возможно обеспечить формирование коммуникативных, метапредметных и познавательных УУД, составляющих основу лингво-коммуникативной компетенции. Существенная роль в проектном

обучении отводится дидактическому материалу – учебным пособиям и учебникам по русскому языку. Главное условие эффективности проектного метода заключается в организации творческой деятельности, обеспечивающей целостность процесса обучения и воспитания.

Литература

1. Гавенко Н.В. Проектная деятельность как средство развития коммуникативных и познавательных навыков, обучающихся // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 март 2020 г.) / Под ред. Ж.В. Мурзиной. Чебоксары: Среда, 2020. С. 170–173.
2. Кусова М.Л., Чиликова И.А. Проектно-исследовательская деятельность культуроведческой направленности как средство повышения мотивации младших школьников к изучению русского языка в условиях полиэтнического класса // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 28–34.
3. Лепехина В.Е., Шурупова М.В. Проектная деятельность как способ формирования коммуникативной лингвистической компетенции на уроках русского языка // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2021. № 2 (20). С. 127–132.
4. Линия УМК М.М. Разумовской. Русский язык (5–9) / Российский учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-m-m-razumovskoy-russkiy-yazyk-5-9/#components> (дата обращения: 01.06.2022).
5. Подругина И.А., Ильичева И.В. Проектно-исследовательская деятельность. Развитие одаренности: монография / И.А. Подругина, И.В. Ильичева. 2-е изд. М.: Изд-во МПГУ, 2017. 300 с.
6. Полежаева А.Н. Цифровые ресурсы и проектная деятельность // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации: материалы Всерос. науч.-метод. конф. с международным участием (Чебоксары, 31 дек. 2019 г.) / Под ред. Л.А. Ивановой. Чебоксары: Среда, 2019. С. 91–93.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) / Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 01.06.2022).
8. Русский язык. 6–11 классы. Проектная деятельность учащихся. ФГОС / Ред. Л.Е. Гринин, Н.Е. Волкова. М.: Учитель. 169 с.
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р

«Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» / Официальный сайт Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 01.06.2022).

10. Рогова Т.И. Проектная культура педагога в современной системе образования: методология осмысления и методика формирования // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 март 2018 г.) / Чебоксары: Среда, 2018. С. 363–366.

DEVELOPMENT OF PROJECT TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN: APPROACHES AND PRINCIPLES OF TEACHING

Musayeva L.S., Selmurzayeva H.R.

Chechen State Pedagogical University; Chechen Philology Kadyrov Chechen State University

Russian Language Teaching theory and methodology in the context of the implementation of a new Concept of teaching Russian language and literature and the third generation of the Federal State Educational Standard are reviewed in the article based on the materials of scientific, theoretical and practical research, educational and methodological literature. The theoretical and methodological foundations, principles, technologies, and directions of project-based learning are characterized in order to form linguistic and communicative competence. The importance of the use of didactic resources in the context of the development of communicative and cognitive skills is emphasized. The skillful use of project technologies in teaching the Russian language will ensure the relationship between cognitive and speech development, form positive motivation and interest in learning the language, teach cooperation and mutual assistance. Observing the principles of the activity approach, it is possible to ensure the formation of communicative, meta-subject and cognitive UDS that form the basis of linguistic and communicative competence. The main condition for the effectiveness of the project method is the organization of creative activity that ensures the integrity of the learning and upbringing process.

Keywords: extracurricular activities, activity approach, linguistic and communicative competence, project activity, project culture, project technologies, Russian language, universal educational activities.

References

1. Gavenko N.V. Project activity as a means of developing students' communicative and cognitive skills // Pedagogical and social issues of education: materials of the International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, March 6, 2020) / Edited by Zh.V. Murzina. Cheboksary: Wednesday, 2020. pp. 170–173.
2. Kusova M.L., Chilikova I.A. Design and research activities of cultural studies as a means of increasing the motivation of younger schoolchildren to study the Russian language in a multiethnic class // Pedagogical education in Russia. 2019. No. 3. pp. 28–34.
3. Lepekhina V.E., Shurupova M.V. Project activity as a way of forming communicative linguistic competence in Russian language lessons // At the intersection of languages and cultures. Topical issues of humanitarian knowledge. 2021. No. 2 (20). pp. 127–132.
4. M.M. Razumovskaya's UMK line. Russian language (5–9) / Russian textbook [Electronic resource]. URL: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-m-m-razumovskoy-russkiy-yazyk-5-9/#components> (accessed: 06/01/2022).
5. Drugina I.A., Ilyicheva I.V. Design and research activities. The development of giftedness: a monograph / I.A. Druzhina, I.V. Ilyicheva. 2nd ed. Moscow: Publishing House of the Moscow State University, 2017. 300 p.
6. Polezhaeva A.N. Digital resources and project activity // Development and dissemination of the best experience in the field of digital skills formation in an educational organization: materials of the All-Russian scientific method. conf. with international participation (Cheboksary, 31 Dec. 2019) / Edited by L.A. Ivanova. Cheboksary: Wednesday, 2019. pp. 91–93.
7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated 31.05.2021 "On approval of the Federal State educational standard of basic general education" (registered 05.07.2021 No. 64101) / Official Internet Portal of Legal Information [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (date of application: 01.06.2022).
8. Russian. Grades 6–11. Project activity of students. FGOS / Ed. L.E. Grinin, N.E. Volkova. M.: Teacher. 169 p.
9. Decree of the Government of the Russian Federation No. 637-r dated April 9, 2016 "On approval of the Concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation" / Official Website of the Government of Russia [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (accessed: 01.06.2022).
10. Rogova T.I. Project culture of a teacher in the modern education system: methodology of comprehension and methodology of formation // Modern trends in the development of the education system: materials of the International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, March 28, 2018) / Cheboksary: Wednesday, 2018. pp. 363–366.

Внедрение программ наставничества в образовательной организации на основе реализации краткосрочных проектов различной направленности

Шенкнехт Наталья Юрьевна,

директор МБОУ «СОШ № 16» Еманжелинского муниципального района Челябинской области
nuchenknecht@mail.ru

В статье рассматривается практика применения технологий наставничества в общеобразовательной организации на примере МБОУ «СОШ № 16» г. Еманжелинска. Особое внимание уделяется реализации краткосрочных проектов различной направленности. Описан опыт работы образовательной организации в роли муниципальной пилотной площадки по внедрению наставничества. Автор рассматривает условия успешности технологии наставничества в школе. Необходимость в обновлении основных и дополнительных общеобразовательных программ, их содержания и технологий реализации за счет внедрения целевых моделей наставничества по форме «ученик-ученик», «учитель-ученик», направленных на повышение качества общего образования, а также на раннее профессиональное самоопределение учащихся на современном рынке труда региона. В основу рассматриваемых моделей, а также соответствующих программ заложены проектные технологии. Автор анализирует эффективность внедрения технологии наставничества в образовательной организации.

Ключевые слова: наставничество, проектные технологии, краткосрочные проекты, региональная инновационная площадка.

На протяжении последних лет в образовании все чаще говорят о необходимости расширения практик наставничества на различных уровнях управления. Тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование». В федеральном проекте «Современная школа» определен целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций должны быть вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества. В Челябинской области был создан «Региональный ресурсный центр наставничества «ОРБИТА». Педагогическое сообщество осознало, что система наставничества позволит повысить качество образования. Наставничество может стать социальным лифтом как для детей, так и для молодых специалистов в системе образования.

Как известно, в образовании исполнение поручений в логике «взять под козырек» не работает. Необходимо хотя бы минимальное осмысление вводимых изменений, а на основе этого – комплекс работ по подготовке участников и созданию других необходимых условий. В частности, продвижение темы наставничества будет успешным, если будут получены ответы на три главных вопроса:

1. Чем на практике обусловлена актуализация проблемы наставничества?
2. Что именно делает наставник и что отличает его деятельность от любого другого вида деятельности?
3. Какие условия должны быть созданы, чтобы институт наставничества эффективно функционировал и развивался в образовательной организации? [2]

Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Проблемы наставничества активно обсуждаются в прессе, специальной литературе, среди общественности.

Некоторые опасения вызывают существующие противоречия:

1. Современная образовательная среда чрезмерно насыщена. И это приводит к усилению ее несогласованности и противоречивости. С одной стороны, непрерывно увеличивается количество и многообразие образовательных услуг и образовательно значимых социальных практик. С другой – этот процесс развивается стихийно. В результате «самонавигация» обучающегося в «океане возможностей» становится все более затруднительной.

2. Противоречие между требованием максимальной включенности современного человека

в широкую систему социальных отношений и замыкание современных детей и молодежи в пространство виртуального (сетевое) общения;

– нарастание доли формализованного общения, подчиненного логике стандартов, программ, планов и жесткого контроля результативности (учебный процесс, «развивающие занятия», «подготовка» к следующей образовательной ступени, репетиторство, раннее трудоустройство и т.д.). [2]

Таким образом, данные противоречия приводят к резкому снижению готовности молодых людей к развитию самостоятельности, наблюдается неразвитость субъектной позиции, неспособность понять самого себя. Возникает необходимость в посреднике между растущим человеком и миром (представленным множеством локальных социальных и образовательных сред). В качестве такого посредника и выступает наставник [7].

Формулируя идею нашего проекта, мы опирались в том числе и на региональную модель, разработанную ГБУ ДПО ЧИППКРО [6].

В основу наших моделей, а также соответствующих программ заложены проектные технологии. За счет внедрения целевых моделей наставничества по форме «ученик-ученик», «учитель-ученик» будет повышено качество образования.

С целью максимального охвата детей проектной деятельностью мы делаем упор на реализацию краткосрочных проектов как воспитательных и учебных, так и методических. Достижение цели проекта – сама по себе мощная мотивирующая сила, активизирующая потребность преодоления образовательных и личностных дефицитов [4].

Работу по внедрению моделей наставничества мы разбили на этапы. В результате реализации организационно – содержательного этапа работы над проектом была создана рабочая группа, позже мы ее назвали «штаб наставничества», разработана структура управления внедрения программ наставничества.

В МБОУ «СОШ № 16» были разработаны локальные нормативные акты по основным вопросам реализации целевых моделей наставничества. Все они размещены на специальной странице сайта школы: <http://emobr-16.ru/rip.html>. Были внесены изменения и в уже имеющиеся локальные акты. Сформирована база наставников. Надо отметить, что в данной базе среди наставников есть наши родители, а также наши выпускники, которые откликнулись на предложение принять участие в реализации проекта.

Итак, мы разработали кейс краткосрочных проектов различной направленности. Для каждого такого проекта был создан паспорт проекта, который содержит схему построения взаимодействия наставнической пары и примерный индивидуальный план развития возможностей наставляемого под руководством наставника.

На сегодняшний день у нас в кейсе таких проектов 14 и мы, конечно же, продолжаем пополнять перечень. Все разработанные проекты легли в ос-

нову программ наставничества, которые мы разработали по форме «Учитель-ученик», «ученик-ученик», сейчас заканчиваем разработку программ по форме «учитель-учитель». Для разработки программ мы использовали методические рекомендации, разработанные ГБУ ДПО ЧИППКРО [6].

Дальнейшая работа была направлена на обучение наставников. Были проведены педсовет, интенсивы, школы наставников, кейс сессии сначала для своих педагогов и обучающихся, затем и для всего района.

Очень важен этап мониторинга эффективности реализации программ. На основе методологии наставничества обучающихся мы сформировали для себя пакет диагностик для решения этой задачи.

Мониторинг проходит в два этапа:

1) мониторинг процесса

2) мониторинг влияния программ на всех участников.

Разнонаправленность проектов, которые мы реализуем, позволяет улучшать предметные результаты и способствует формированию метапредметных компетенций и функциональной грамотности, что особенно актуально сегодня. Родители обучающихся активно участвуют в проектах «Экологобиологическая акция «Крышечка добра», социальном проекте «Тепло сердец». Кроме этого, в некоторых проектах, наставниками являются выпускники школы.

В школе запустили проект «Школа наставников». Для наставников девяти общеобразовательных организаций района были проведены интенсивы для 5–9 и 10–11 классов «Рука помощи» и «Портрет наставника».

Заключительным этапом цикла является проведение итогов, проведение какого-то мероприятия. В апреле 2021 года в школе было разработано Положение о школьном конкурсе «Лучший наставник» и «Лучшая пара наставник-наставляемый». По инициативе нашей ОО в Еманжелинском районе в рамках конкурса профессионального мастерства «Педагог года» была введена новая номинация «Педагог-наставник».

Что мы ждем от нашей деятельности?

С нашей точки зрения, главным результатом работы наставников будет высокий уровень включенности наставляемых в деятельности образовательной организации. Это, несомненно, положительно отразится на эмоциональном состоянии коллектива. Наставничество позволит наставляемым получить необходимые знания, мотивацию к личностному развитию.

Все наши проекты мы реализуем в тесном сотрудничестве с социальными партнерами. Соглашения о сотрудничестве заключено со всеми образовательными учреждениями района, с двумя учреждениями дополнительного образования.

Наставничество для нашей образовательной организации не цель, а средство. Сейчас идет активное переосмысление этой практики, идет развитие на новом уровне культурного, социального развития. Прийти к полноценной системе образо-

вательного наставничества, «перепрыгнув» через эти ступени, вряд ли возможно [2].

Литература

1. Барыбина И. А., Организация наставничества в школе // И. А. Барыбина // Школа. – 2012. – № 7. – С. 16–24.
2. Блинов В. И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
3. Васильева А.С. Организация наставничества в школе – URL: <https://www.menobr.ru/article/5174-organizatsiyanastavnichestva-v-shkole>. (Дата обращения 09.06.2022 г.)
4. Кинева Е. Л., Лямцева Е.В., Ребикова Ю.В. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 42 с. Методические рекомендации по вопросам сопровождения, наставничества и шефства для обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам: методические рекомендации / – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/6f5/6f5ff7e87b5464be383f7c8d-37de0379.pdf>. (Дата обращения 09.06.2022 г.)
5. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – Москва: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
6. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. Ю.Г. Маковецкая, Н.В. Грачева, В.И. Серикова. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 904 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – URL: <https://ipk74.ru/study/docs/metodicheskie-rekomendatsii-po-voprosam-soprovozhdeniya-nastavnichestva-i-shefstva-dlya-obuchayushch/> (Дата обращения 09.06.2022 г.)
7. РЦ МЕНТОРИ: национальный ресурсный центр наставничества. – URL: <https://mentori.ru/nacproekt-obrazovanie> (Дата обращения 09.06.2022 г.)

INTRODUCTION OF MENTORING PROGRAMS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION BASED ON THE IMPLEMENTATION OF SHORT-TERM PROJECTS OF VARIOUS DIRECTIONS

Shenkneht N. Yu.

School № 16 of the Emanzhelinsk municipal district of the Chelyabinsk region

The article discusses the practice of using mentoring technologies in a general education organization on the example of Secondary school № 16 in the city of Emanzhelinsk. Special attention is paid to the implementation of short-term projects of various directions. The experience of an educational organization in the role of a municipal pilot site for the introduction of mentoring is described. The author examines the conditions for the success of mentoring technology at school. The need to update basic and additional general education programs, their content and implementation technologies through the introduction of targeted mentoring models in the form of “student-student”, “teacher-student”, aimed at improving the quality of general education, as well as early professional self-determination of students in the modern labor market of the region. The models under consideration, as well as the corresponding programs, are based on design technologies. The author analyzes the effectiveness of the introduction of mentoring technology in an educational organization.

Keywords: mentoring, project technologies, short-term projects, regional innovation platform.

References

1. Barybina I. A., Organization of mentoring at school // I. A. Barybina // School. – 2012. – No. 7. – pp. 16–24.
2. Blinov V. I., Yesenina E. Yu., Sergeev I.S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed // Vocational education and the labor market. – 2019. – No. 3. – pp. 4–18.
3. Vasilyeva A.S. Organization of mentoring at school – URL: <https://www.menobr.ru/article/5174-organizatsiyanastavnichestva-v-shkole> (date of request 09.06.2022 g.)
4. Kineva E. L., Lyamtseva E.V., Rebikova Yu. V. – Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2020. – 42 p. Methodological recommendations on support, mentoring and patronage for students of organizations engaged in educational activities for additional general education programs: methodological recommendations / – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/6f5/6f5ff7e87b5464be383f7c8d-37de0379.pdf>.
5. Mentoring in the Russian education system: a practical guide for curators in educational organizations / edited by N.Y. Sin-yagina, T.Y. Raifschneider. – Moscow: Rybakov Foundation, 2016. – 153 p.
6. Implementation of the target model of mentoring in educational organizations [Electronic resource]: methodological recommendations / comp. Yu.G. Makovetskaya, N.V. Gracheva, V.I. Surikova. – Electron. text data. (1 file: 904 KB). – Chelyabinsk: CHIPPCRO, 2021. – URL: <https://ipk74.ru/study/docs/metodicheskie-rekomendatsii-po-voprosam-soprovozhdeniya-nastavnichestva-i-shefstva-dlya-obuchayushch/> (date of request 09.06.2022 g.)
7. RC MENTORS: National Mentoring Resource Center. – URL: <https://mentori.ru/nacproekt-obrazovanie> (date of request 09.06.2022 g.).

Повышение эффективности обучения студентов медицинского вуза на основе их группового взаимодействия

Амиров Артур Фердсович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail amirov.af@yandex.ru

Коньшина Юлия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail Evgulia@yandex.ru

Трусов Сергей Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail trusovsergei@mail.ru

Учитывая, что в учебной и профессиональной деятельности врача часто возникает необходимость командной работы, в статье обосновывается необходимость групповых форм обучения с целью формирования у обучающихся медицинских вузов навыков коллективного взаимодействия, начиная с первого курса. Раскрывается значимость формирования универсальной компетенции, связанной с командным взаимодействием обучающихся для их дальнейшей профессиональной деятельности. Выявляются коммуникативные и организаторские склонности студентов-первокурсников медицинского вуза. Исследование показало, что групповые формы учебного взаимодействия позволяют реализовать компенсирующую функцию обучения и нивелировать определенное снижение качества подготовки обучающихся, связанное с переводом их на дистанционное обучение. База исследования: студенты 1 курса лечебного факультета в количестве 120 человек ФГБОУ ВО БГМУ.

Ключевые слова: компетенция; групповые формы обучения; коммуникативные и организаторские склонности; коллегиальное мышление врача.

Введение

Анализируя состояние системы высшего образования в Российской Федерации и мире на настоящий момент времени, можно констатировать, что ее жизнеспособность устояла перед внезапно проявившимися современными вызовами: пандемия коронавирусной инфекции, усиление социальной и политической неопределенности, появление и доминирование нового формата образовательного процесса в виде удаленного обучения. У обучающихся исчезла возможность «вживую строить отношения в коллективе (с преподавателями, одноклассниками, администрацией вуза), выступать перед аудиторией; ...возможность сравнивать промежуточные результаты своего обучения с другими студентами, причем сравнивать «вживую» при работе у доски, на конференциях и т.д.» [1, с. 363]. Как следствие действия этих факторов в условиях современного вуза еще большее значение приобретает проблема формирования самоэффективности личности будущего специалиста, его социальной и профессиональной мобильности, а также развитие личности студента как субъекта познавательной и профессиональной деятельности. Педагогические коллективы высшей школы четко осознают важность условий, «... при которых профессионально ориентированное командное взаимодействие студентов в учебном процессе становится фактором формирования профессиональной компетентности» [2, с. 88]. Говоря о командном взаимодействии участников образовательного процесса, отметим, что под понятием «команда» понимается не только группа лиц, объединенная едиными целями и задачами. Любая команда – это сплоченная социальная структура, сосредоточенная на качественном и эффективном выполнении поставленных задач на основе тесного сотрудничества и четкой координации совместной работы. По мнению Мордовиной Е.Л. и Ростовцевой И.А. «...сотрудничество является важным для команды, так как это такой тип взаимоотношений между людьми, главные аспекты которого – согласованность и слаженность мнений, действий. Если сотрудничество организовано правильно, то оно имеет ряд преимуществ для команды и организации в целом» [3, с. 45]. Переносим понятие «команда» на студенческую группу как социальную общность, осуществляющую различные виды

образовательной деятельности на основе тесных и продуктивных контактов, в рамках которых субъекты образовательного процесса осваивают необходимые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, мы неизбежно соприкоснемся с таким понятием, как «командообразование».

Имеются различные точки зрения на социально-психологический феномен «командообразование». Не будем приводить различные трактовки этому понятию, встречающиеся в психолого-педагогической литературе – их действительно много [4;5;6]. В смысловом отношении вполне универсальным можно считать определение, данное Жуковым Ю.М., Журавлевым А.В. и Павловой Е.Н., которые под командообразованием понимают процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям команды [7]. К данному определению необходимо лишь добавить, что речь идет не просто о взаимодействии людей в группе, а о мотивированном их взаимодействии.

Для преподавателя медицинского вуза вопросы организации команды и командного взаимодействия обучающихся являются одними из наиболее значимых, поскольку навыки группового, коллективного взаимодействия являются важной составляющей профессионализма врача [8]. Навыки командной работы могут считаться универсальными, поскольку они реализуются практически во всех сторонах врачебной деятельности. Указанные навыки, в том числе, выступают базисной основой терапевтического сотрудничества врача с пациентами [9].

В современной зарубежной и отечественной медицине и медицинском образовании появился новый термин «нетехнические навыки медицинского работника». Что входит в перечень нетехнических навыков? К ним, прежде всего, относят социально-психологические, когнитивные и интеллектуальные навыки, которые обеспечивают эффективную деятельность команды, включая умение мотивированно решать поставленные задачи, обеспечение лидерства, эффективную коммуникацию, уверенность в себе и адекватную оценку возможностей [10].

Командная работа это по сути – метадеятельность, а командообразование мы рассматриваем как педагогически целенаправленный поиск действий по совершенствованию образовательного процесса на основе сплочения его субъектов, а также развитию деятельности в которую включены преподаватели и обучающиеся. В современных образовательных системах сегодня даже используется новый термин «тимбилдинг» от английского team – команда, building – формирование, создание. Это инструмент и, одновременно, способ создания команды. Результатом проведенного «... тимбилдинга в студенческой среде можно считать

формирование команды и единства, навыков командной работы, командного духа, нормализацию атмосферы и налаживание взаимоотношений внутри коллектива, распределение ролей в команде и их исполнителей, повышение инициативности и уровня доверия участников тимбилдинга, получение навыков эффективного общения, выявление внутренних ресурсов каждого участника команды, обсуждение возникающих проблем и путей их решения, повышения результативности совместной работы» [11, с. 163].

Профессия врача предполагает развитое коллегиальное взаимодействие в различных системах: «врач-врач», «врач-пациент». «врач-родственники (родители) пациента», «врач-сестринский персонал» [12;13]. Практика показывает, что становление человека в профессии происходит в процессе систематического развития. Качественное развитие субъекта труда приводит к ожидаемым изменениям, достижениям в его профессиональной деятельности, стимулирует его к постановке новых целей и задач [14]. Под профессиональным саморазвитием мы понимаем активную жизненную позицию субъекта, устойчивую познавательную мотивацию, потребность и возможность овладевать знаниями и компетенциями по конкретной специальности, достижение предполагаемых результатов в деятельности. Мы согласны с точкой зрения ряда исследователей данной проблемы, что профессиональное саморазвитие является и результатом, и средством развития личности в зависимости от этапа трудовой социализации [15]. В частности, первый этап профессионального становления совпадает с вузовским этапом получения профессионального образования, который в последние годы жестко регламентирован обобщенными трудовыми функциями Профессиональных стандартов в сфере здравоохранения по конкретной специальности и компетенциями Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В ФГОС ВО 3++ конкретно прописана необходимость формирования в современном вузе универсальной компетенции выпускника: «УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Одним из индикаторов достижения данной компетенции социального взаимодействия, с нашей точки зрения, является отношение и готовность обучающегося к успешной командной учебной работе в вузе [16].

Цель исследования – организация эффективного группового взаимодействия обучающихся в образовательном процессе на практических занятиях в вузе.

Материалы и методы. В исследовании использованы методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, методика Р.М. Белбина «Групповые роли», проводился опрос испытуемых в соответствии с критериями классификации «Типы командной мотивации» Ф. Пьюселика.

Методика проведения исследования

На первом этапе исследования мы использовали методику «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина. [17;18;19]. Методика состоит из 40 вопросов, на каждый из которых требуется дать ответ «да» или «нет». Затем с помощью ключа за ответы начисляются баллы. По сумме баллов определяются в отдельности уровень коммуникативных и организаторских склонностей. 1–4 балла соответствуют очень низкому уровню, 5–8 низкому, 9–12 среднему, 13–16 высокому, 17–20 высшему.

На втором этапе исследования испытуемым была предложена методика Р.М. Белбина «Групповые роли» [17;19]. Методика состоит из 7 разделов. В каждом разделе необходимо распределить сумму в 10 баллов между утверждениями, которые, по мнению испытуемого, лучше всего характеризуют его поведение. Затем баллы заносятся в таблицу в соответствии с ключом и по сумме баллов определяется роль, которую играет участник в групповом взаимодействии: I роль – председатель, II роль – формирователь, III роль – генератор идей, IV роль – критик, V роль – организатор работы, VI роль – организатор группы, VII роль – исследователь ресурсов, VIII роль – завершитель.

На третьем этапе исследования мы использовали классификацию по типу командной мотивации Ф. Пьюселика [20]. В основе системы лежит классификация людей по трем типам в зависимости от присущего им преобладающего мотива – власти, достижения или причастности. Различать типы мотивации можно как по визуальным признакам, так и по поведенческим штампам. Мотив власти выражается в желании воздействовать на других людей. «Властники» энергичны, часто занимают руководящие позиции. «Достиженцы» стремятся к достижению определенных целей. Их деятельность направлена на самосовершенствование, раскрытие собственных талантов. «Причастники» нацелены в первую очередь на развитие межличностных связей, налаживание дружеских отношений, приобщение к группе.

Результаты исследований

Посредством методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина мы выяснили, что большинство испытуемых имеют средний – 28% или высокий – 26% уровень коммуникативных склонностей. 12% опрошенных имеют очень низкий уровень, 12% низкий. Высший уровень выявлен у 22% испытуемых. Процентное соотношение по уровню организаторских склонностей: высший – 16%, высокий – 25%, средний – 33%, низкий – 24%, очень низкий уровень – 2%.

Результаты методики Р.М. Белбина «Групповые роли» показали, что наиболее распространена среди опрошенных роль «организатор работы» – 29%. На втором месте по распространенности

«организатор группы» – 18%. Оставшиеся роли распределены следующим образом: «председатель» – 15%, «генератор идей» – 11%, «завершитель» – 8%, «формирователь» – 8%, «критик» – 7%, «исследователь ресурсов» – 4%.

По завершению обработки результатов опроса с использованием классификации Ф. Пьюселика мы установили, что среди испытуемых наиболее распространен тип «причастник» – 36%. Тип «властник» имеют 15%, «достиженец» – 20%, смешанный тип – 29% опрошенных.

Обсуждение результатов

Новый взгляд на проблему заключается в том, что дистанционное обучение в последние годы привело к дефициту командных форм обучения в учебном процессе, однако их необходимость, особенно, для будущей медицинской профессии весьма значима. В ходе исследования мы установили, что большинство испытуемых (54%) имеют «средний» или «высокий» уровень коммуникативных склонностей по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина. Они легко налаживают контакты с людьми, умеют отстаивать свое мнение, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. Только 24% опрошенных, имеющих «очень низкий» и «низкий» уровень, не стремятся к общению, испытывают трудности в установлении контактов с людьми. «Высший» уровень, выявленный у 22% испытуемых, свидетельствует об инициативности, самостоятельности, хорошей адаптивности.

Что касается организаторских склонностей, то у большей части испытуемых (74%) организаторские склонности устойчивы, лидерские качества достаточно сформированы. По результатам методики мы получили более высокие показатели организаторских склонностей по сравнению с коммуникативными склонностями респондентов. Возможно, данное несоответствие связано с сосредоточенностью студентов на саморазвитии, а также их лидерским потенциалом и готовностью принять на себя в дальнейшем руководство средним и младшим медперсоналом.

По результатам методики Р.М. Белбина «Групповые роли» мы видим, что наиболее распространены среди опрошенных роли «организатор работы» – 29% и «организатор группы» – 38%. К функциям «организатора работы» относятся преобразование идей в конкретные задания и организация их выполнения. «Организатор работы» обладает решительным, волевым характером. «Организатор группы» же способствует налаживанию контактов в группе, устраняет разногласия. Ему свойственны чувствительность, дипломатичность, доброта; эмпативный и коммуникативный тип личности. Доминирование ролей «организатор работы» и «организатор группы» демонстрирует, что студенты медицинского университета инициативны и ориентированы на командную работу, то есть обладают качествами характера, необхо-

димыми для дальнейшего успешного осуществления профессиональной деятельности. Интересен тот факт, что практически не выявлено среди испытуемых студентов, готовых играть роль в группе «генератора идей» (6%) – «ум, богатое воображение, креативность» и «оценщика идей (критика)» (8%) – «анализ и логические выводы, эрудированность». Его мы объясняем высоким уровнем конформности пока для этого возраста.

Анализ результатов опроса с использованием классификации Ф. Пьюселика позволяет нам преобладание типа «причастник» среди респондентов объяснить спецификой профессиональной деятельности врача и чертами характера медработника, такими как дружелюбие, отзывчивость, нацеленность помогать другим. Распространенный среди студентов «смешанный тип» является наиболее подходящим для медицинской деятельности, поскольку врачу важно сочетать в себе лидерские качества, ответственность, целеустремленность, а также гуманность и альтруистичность [21].

В рамках обсуждения результатов мы на заключительном этапе нашего исследования сопоставили данные по анализируемым параметрам для определения взаимосвязи между типом мотивации, групповой ролью и уровнем организаторских и коммуникативных склонностей. Среди «властников» преобладающей групповой ролью является «формирователь» (30%). На втором месте «организатор работы» (20%) и председатель (20%). Для «достиженцев» наиболее характерна роль «организатора работы» (42%). Для «причастников» – также роль «организатора работы» (47%). Таким образом, мы видим, что тип командной мотивации оказывает непосредственное влияние на принятие испытуемым той или иной групповой роли.

Уровень коммуникативных склонностей «властников» преимущественно высокий – 57% или высший – 29%. То же можно сказать об уровне их организаторских склонностей: высокий уровень – 33%, высший – 33%. Это подтверждает справедливость характеристик, данных «властникам» Ф. Пьюселиком. Среди «достиженцев» преобладает средний уровень коммуникативных склонностей – 33%, а уровень их организаторских склонностей колеблется от низкого – 27% и среднего – 18% до высокого – 27% и высшего – 27%. Вероятно, невысокая развитость навыков коммуникации и управления у данного типа объясняется тем, что «достиженцы» предпочитают работать в одиночестве и не стремятся к руководящим позициям. Коммуникативные склонности «причастников» разнообразны: у 16% они находятся на высшем уровне, на высоком – 22%, на среднем – 34%, низком – 11%, очень низком – 17%. Организаторские склонности чаще всего на среднем – 39% и высоком – 39% уровне. Таким образом, благодаря своей командоориентированности «причастники» обладают хорошими навыками организации, что согласуется с их групповой ролью «организаторов работы».

Полученные результаты были нами использованы при выполнении групповых проектов с целью достижения высокой эффективности командного взаимодействия и поддержания благоприятного психологического климата в коллективе. Практические занятия на психолого-педагогических дисциплинах ориентированы на формирование универсальных компетенций студентов, а потому на занятиях обучающиеся рассматривают и решают типичные проблемы, характерные для их будущей профессиональной деятельности. В ряде студенческих групп на практических занятиях по решению учебных задач и заданий проблемного характера, составляющих содержание специально разработанного нами практикума «Психология и педагогика» для студентов медицинских вузов [18], рабочие группы студентов формировались с учетом выявленных коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся. В студенческих группах, взятых в качестве контрольных, распределение осуществлялось безотносительно полученных данных. Результаты оказались предсказуемые: в группах же обучающихся, которые формировались с учетом склонностей данные экспресс-исследования показали более высокие результаты и уровень освоения учебного материала. Это относится к скорости решения проблемных задач и заданий, улучшению количественных и качественных учебной деятельности, прочности усвоения и выживаемости знаний, формирования коммуникативных навыков. Немаловажным показателем результативности такого обучения является отмеченная студентами удовлетворенность обучением.

Выводы

Чтобы добиться максимальной эффективности взаимодействия учебной группы, педагогу необходимо четко понимать мотивы поведения каждого отдельного члена команды, учитывать его управленческий и лидерский потенциал и в соответствии с этими аспектами распределять обязанности. Одна из важнейших составляющих успешной работы в данном направлении является формирование правильной учебной и командной мотивации студентов.

Педагог вуза должен быть готов и способен проводить практические занятия по принципу бригадного взаимодействия, чтобы помочь студентам раскрыть свой управленческий потенциал.

Полученные данные целесообразно использовать для распределения студенческих рабочих команд при выполнении групповых проектов с целью достижения высокой эффективности коллективного взаимодействия и поддержания благоприятного психологического климата в учебном сообществе.

Вместе с тем, необходимо отметить, что изыскания в данном направлении находятся лишь на начальном пути, но наше экспресс-исследование позволило определить существенные тенденции и перспективы использования такого подхода.

Литература

1. Кузнецова О.В. Дистанционное обучение: «за» и «против»// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8. С. 362–364.
2. Васильева Ю.В., Белоновская И.Д. Командное взаимодействие как средство формирования конкурентного ресурса будущего техника // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 86–90.
3. Мордвинова Е.Л., Ростовцева И.А.. Эффективное командообразование с помощью методов мотивации// Наука и образование сегодня. 2019. № 1. С 45–51.
4. Бэрн Р., Керр Н., Миллер Х и др. Социальная психология группы. СПб: Питер, 2003. 269с.
5. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001. 318с.
6. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Лидерство как структурный феномен// Хрестоматия по социальной психологии/ Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 268–274
7. Жуков Ю.М., Журавлев А.В. Павлова Е.Н. Технологии командообразования. М.: Аспект-Пресс, 2008. 320с.
8. Лопанова Е.В. Развитие профессиональной устойчивости у студентов медицинского вуза: проблемы и пути решения// Омский научный вестник. 2014. № 2. С. 146–150.
9. Толмачев В.Г. Эффективность терапевтического сотрудничества врача и пациента в условиях инновационного общества // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 9. С. 42–48.
10. Dzau V.J. National Academy of Medicine (U.S.), Eds. Vital directions for health & health care: an initiative of the National Academy of Medicine / Dzau V.J., McClellan M. B., McGinnis J. M., Finkelstein E., Washington, DC: National Academy of Medicine, 2017.
11. Смыслова Л.В. Тимбилдинг в студенческой среде// Молодой ученый. 2020. № 19 (309). С. 163–164.
12. Чирикова А.Е., Шишкин С.В. Взаимодействие врачей и пациентов в современной России: векторы изменений// Мир России. № 2 2014. С. 154–179.
13. Болучевская В.В. Павлюкова А.И., Сергеева Н.В. Общение врача: особенности профессионального взаимодействия// Медицинская психология в России. № 3. 2011. С. 66–72.
14. Неволина В.В. Белоновская И.Д., Баранов В.В. Саморазвитие студента в медицинском образовании: факторный анализ и сравнительная диагностика // Дискуссия. 2016. № 4 (67). С. 134–141.
15. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд-во Академия. 2004. 320с.
16. Апенько С.Н., Лямин Г.В. Влияние кадрового ядра на вовлеченность и мотивацию персонала медицинского учреждения / // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 2. С. 10–16.
17. Основы психологии. Практикум/ Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2000. 576с.
18. Психология и педагогика: практикум для студентов медицинских вузов. В 2ч. Ч. 2./Под общ ред. А.Ф. Амирова, Ю.Е. Коньшиной. –Москва-Уфа, 2022. 150с.
19. Справочник практического психолога. Психодиагностика/ Под общ. ред. С.Т. Посоховой. М.: АСТ, СПб, 2005. 671с.
20. Пьюселик Р. Фрэнк, Сударкин А.Р. Власть. Управление. Лидерство. М.: Психология, 2016, С. 85.
21. Крайнова Д.В. Концепция командных ролей Р.М. Белбина // Академия педагогических идей Новация. Серия: Студенческий научный вестник. 2016. С. 164–169.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS BASED ON THEIR GROUP INTERACTION

Amirov A.F., Konshina Yu.E., Trusov S.V.

Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of Russia

Considering that in the educational and professional activities of a doctor, there is often a need for teamwork, the article substantiates the need for group forms of training in order to form the skills of collective interaction among students of medical universities, starting from the first year. The importance of the formation of universal competence related to the team interaction of students for their further professional activities is revealed. The communicative and organizational inclinations of first-year medical university students are revealed. The study showed that group forms of educational interaction make it possible to realize the compensating function of learning and offset a certain decrease in the quality of training of students associated with their transfer to distance learning. Research base: 1st year students of the Faculty of Medicine in the number of 120 people of the BSMU.

Keywords: competence; group forms of training; communicative and organizational inclinations; collegial thinking of a doctor.

References

1. Kuznetsova O.V. Distance learning: «pros» and «cons»// International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. No. 8. pp. 362–364.
2. Vasilyeva Yu.V., Belonovskaya I.D. Team interaction as a means of forming a competitive resource of the future technician // Modern problems of science and education. 2015. No. 3. pp. 86–90.
3. Mordvinova E.L., Rostovtseva I.A. Effective team building using motivation methods// Science and Education today. 2019. No. 1. From 45–51.
4. Baron R., Kerr N., Miller X, etc. Social psychology of the group. St. Petersburg: Peter, 2003. 269s.
5. Krichevsky R.L., Dubovskaya E.M. Social psychology of a small group. M.: Aspect Press, 2001. 318p.
6. Krichevsky R.L., Ryzhak M.M. Leadership as a structural phenomenon// Textbook on social psychology/ Comp. E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandriцkaya. Moscow: Aspect Press, 2003. pp. 268–274
7. Zhukov Yu.M., Zhuravlev A.V. Pavlova E.N. Technologies of team building. M.: Aspect-Press, 2008. 320s.
8. Lopanova E.V. Development of professional stability among medical university students: problems and solutions// Omsk Scientific Bulletin. 2014. No. 2. pp. 146–150.

9. Tolmachev V.G. Effectiveness of therapeutic cooperation between a doctor and a patient in an innovative society // Modern scientific research and innovation. 2016. No. 9. pp. 42–48.
10. Dzau V.J. National Academy of Medicine (U.S.), Eds. Vital directions for health & health care: an initiative of the National Academy of Medicine / Dzau V.J., McClellan M. B., McGinnis J. M., Finkelman E., Washington, DC: National Academy of Medicine, 2017.
11. Smyslova L.V. Team building in the student environment// A young scientist. 2020. No. 19 (309). pp. 163–164.
12. Chirikova A.E., Shishkin S.V. Interaction of doctors and patients in modern Russia: vectors of changes// The world of Russia. No.22014. pp.154–179.
13. Boluchevskaya V.V. Pavlyukova A.I., Sergeeva N.V. Communication of a doctor: features of professional interaction// Medical psychology in Russia.No.3. 2011.pp.66–72.
14. Nevolina V.V. Belonovskaya I.D., Baranov V.V. Student self-development in medical education: factor analysis and comparative diagnostics // Discussion. 2016. No.4 (67). pp.134–141.
15. Mitina L.M. Psychology of labor and professional development of teachers. M.: Publishing House of the Academy. 2004. 320s.
16. Apenko S.N., Lyamin G.V. The influence of the personnel core on the involvement and motivation of medical institution personnel // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies. 2016. No. 2. pp. 10–16.
17. Fundamentals of psychology. Practicum/ Ed.-comp. L.D. Stolyarenko.Rostov n/A: Publishing house «Phoenix», 2000.576p.
17. Psychology and pedagogy: a workshop for students of medical universities. At 2h.h.2./Under the general editorship of A.F. Amirov, Yu.E. Konshina. –Moscow-Ufa, 2022.150p
18. Handbook of a practical psychologist. Psychodiagnostics/ Under the general editorship of S.T. Posokhova. M.: AST, St. Petersburg, 2005. 671s.
19. Pucelik R. Frank, Sudarkin A.R. Power. Management. Leadership. M.: Psychology, 2016, p. 85.
20. Krainova D.V. The concept of team roles by R.M. Belbina // Academy of Pedagogical Ideas Novation. Series: Student Scientific Bulletin. 2016. pp. 164–169.
21. Krainova D.V. The concept of team roles R.M. Belbina // Academy of Pedagogical Ideas Novation. Series: Student Scientific Bulletin. 2016. S. 164–169.

Формирование профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «основы художественной обработки текстильных материалов»

Битюкеева Лариса Харитоновна,

старший преподаватель, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»
E-mail: lora-bit@mail.ru

Турдуматов Болот Мусаевич,

кандидат технических наук, доцент, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»
E-mail: turdumatovbm@mail.ru

Сангаджиева Ангелина Сергеевна,

студент, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»
E-mail: sangelina2508@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональных компетентностей бакалавров педагогического образования в КалмГУ. Профессиональная компетентность студента предполагает понимание теоретической и практической базы, готовность к проектной, технологической, художественной, эстетической, педагогической деятельности, которая будет направлена на практическое качественное образование. Формирование профессиональных компетентностей студентов осуществляется в процессе их обучения дисциплинам предметной подготовки в вузе. Огромным потенциалом в формировании профессиональных компетентностей у студентов обладают прикладные ремесла, где накоплен богатый опыт художественной обработки текстильных материалов, изготовления текстильных изделий.

Цель статьи – создание целостного представления о дисциплине «Основы художественной обработки текстильных материалов» и методической системы формирования профессиональных компетентностей студентов. В статье выявлены особенности профессиональной подготовки будущих учителей технологии в современных условиях вузовского образования с позиции компетентностного, личностно-деятельностного и гуманитарного подходов.

Ключевые слова Профессиональная компетентность, компетенции, деятельность, художественная обработка материалов, модель формирования профессиональных компетенций.

Повышение качества подготовки студентов высшей школы является одной из актуальных проблем современного российского образования. Вузовское сообщество формирует основные образовательные программы на основе ФГОС, отличительными особенностями которых является компетентностная направленность, применение результатов образования и компетенций как одного из главных структурирующих принципов. Результатом образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих сегодня выступают компетентности специалистов. Профессиональная компетентность педагога это – единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, его профессионализм. Под профессиональными компетентностями студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов» будем понимать теоретическую и практическую готовность к проектной, технологической, художественно-эстетической и педагогической видам деятельности, направленную на обеспечение качественного образования. Основным принципом формирования профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов» выступает включение студентов в практико-ориентированную образовательную деятельность.

Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с формированием художественной культуры как составной части материальной и духовной культуры, художественно-творческой активности, освоением технологических знаний по художественной обработке текстильных материалов, необходимых для проектирования и создания предметов декоративно-прикладного искусства. Подлежат рассмотрению особенности художественного оформления изделий из текстиля, знание основ композиции и цветоведения, традиции народной культуры, профессиональные компетенции в области художественного оформления текстильных изделий, эстетика традиционного искусства.

Целью освоения дисциплины является формирование у студентов художественной культуры как составной части материальной и духовной культуры, художественно-творческой активности; освоение технологических знаний, овладение специальными умениями, необходимыми для проектирования и создания изделий из текстильных материалов; развитие познавательных интересов, про-

странственного воображения, интеллектуальных и творческих способностей.

Особенностью проведения лабораторных занятий по дисциплине «Основы художественной обработки текстильных материалов» является обязательное оснащение мастерских швейным оборудованием, оборудованием влажно-тепловой обработки, раскройными столами. В наличии должны иметься в достаточном количестве инструмен-

ты и приспособления для работы с текстильным материалом. Важным моментом при проведении лабораторных работ является и обеспечение студентов различным текстильным материалом с различной фактурой, переплетением, плотностью, составом, так как у студентов не всегда есть возможность приобрести необходимый материал для конкретного изделия.



Рис. 1. Модель формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов»

На лабораторных занятиях студенты осваивают различные технологические приемы работы с текстильными материалами, учатся разрабатывать техническую документацию к готовым изделиям. По каждой освоенной технике обработки текстильных материалов студенты отшивают зачетные работы.

Особенностью процесса освоения данного курса является творческая работа студентов над

собственными проектами по созданию изделий из текстильных материалов. Разработка и выполнение творческих работ является лучшим тренингом для будущих учителей технологии и позволяет наглядно представить конечный результат обучения студентов основам цветокомпозиции, цветовой гармонии, технологии изготовления различных изделий в различных техниках. Таким обра-

зом, проектная деятельность студентов определяет направленность и регулирует осуществление процесса формирования их профессиональных компетентностей в учебно-профессиональной деятельности. Исходя из вышеизложенных умений, возникает необходимость разработки модели профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе изучения «Основ художественной обработки текстильных материалов».

Мы рассматриваем модель как упрощенный объект самого исследования в рамках его структуры, и по сложности внутренних и внешних связей, но которое обязательно отражает те основные свойства, которые интересуют исследователя. По мнению М. Вартофского, «с одной стороны модель – это воплощение идеи, а с другой – она в динамическом аспекте является средством реализации идеи».[2]

Конструируя модель, мы формируем основы профессиональной компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов». Мы исходим из того, что в ней должны отразиться и социальный заказ, и требования общества к профессиональному качеству подготовки студентов. Педагогическими условиями формирования их профессиональной компетентности являются содержание обучения, критерии и показатели уровня сформированности профессиональной компетентности студентов.

При формировании основ профессиональной компетентности студентов были выделены компетентностный, личностно-деятельностный и гуманитарный подходы.

Как известно, системообразующей характеристикой любой деятельности является ее цель. Основная цель – формирование профессиональной компетентности студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов», обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Достижению этой цели подчинены все компоненты модели процесса формирования профессиональной компетентности (рис. 1).

Модель формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов» состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: цели, методологической основы исследования, педагогических условий, содержания, организационных форм, методов и средств, широко используемых сегодня высшей педагогической школой.

Для реализации модели нами была разработана технология формирования профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов».

Она включает следующие этапы:

1-й этап (Подготовительный) – входной мониторинг, определение потребностей и мотивации, опрос преподавателей;

2-й этап – реализация профессиональной программы;

3-й этап – анализ результатов.

Основными задачами первого этапа являлось: подготовка методического обеспечения и инструментария для проведения диагностики профессиональных компетентностей студентов; мотивирование студентов на приобретение профессиональных знаний и умений; определение уровня сформированности профессиональных компетентностей студента.

На втором (основном) этапе ставились следующие задачи: реализация учебной программы, организация различных форм обучения студентов, развитие профессионального роста будущего учителя технологии.

Задачей третьего этапа являлось определение уровня профессиональных компетентностей студентов при изучении дисциплины. На этом этапе проводилась обработка эмпирических данных, анализ изменения показателей уровня сформированности профессиональных компетентностей студентов. Собранный материал подвергся систематизации и обобщению и послужил основой для дальнейшей работы по развитию профессиональных компетентностей.

В нашем исследовании приняло участие 18 студентов направления «Педагогическое образование» профиль «Технология и экономика». На подготовительном этапе эксперимента проводилась процедура диагностирования студентов с целью выяснения уровня мотивации, профессиональных компетентностей. Входной контроль в виде тестирования проводился в начале обучения и имел целью выявить уровень профессиональных компетентностей, степень сформированности мотивационной сферы. При определении уровня сформированности профессиональных компетентностей по мотивационному критерию были разработаны тестовые задания, состоящие из 16 вопросов.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен исходный уровень сформированности профессиональных компетентностей студентов, на основе оценочных показателей следующих структурных компонентов: проектного, технологического, художественно-эстетического и педагогического (рис. 2).

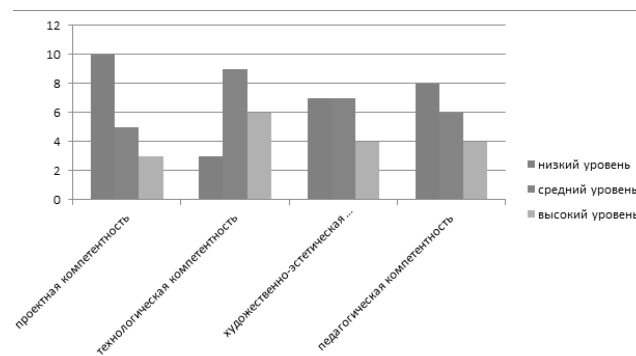


Рис. 2. Уровни сформированности профессиональных компетентностей студентов на начало обучения

После обработки результатов нами было выявлено, что студенты 3 курса обладают, в целом, невысоким уровнем сформированности проектной компетентности (низкий уровень – 56%, средний – 28%, высокий – 16%); художественно-эстетической (низкий уровень – 39%, средний – 39%, высокий – 22%) и педагогической компетентностей (низкий уровень – 44%, средний – 33%, высокий – 23%)

Технологическая компетентность у студентов сформирована на среднем уровне (низкий уровень – 17%, средний – 50%, высокий – 33%). Это объясняется тем, что на 1–2 курсах изучали дисциплины «Технология обработки швейных изделий», «Материаловедение швейного производства», «Оборудование швейного производства». Студенты владеют первоначальными знаниями, умениями и навыками работы на швейной машине, работы с тканями материалами, способами обработки деталей и узлов, распознавания текстуры материалов. Эти компетенции будут служить основой для формирования технологической компетентности у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов».

При определении уровня сформированности профессиональных компетентностей по когнитивному критерию были разработаны тестовые задания для проверки уровня знаний после прохождения теоретического материала и были получены результаты, которые показывают о достаточно высоком уровне усвоения теоретических знаний (рис. 3).

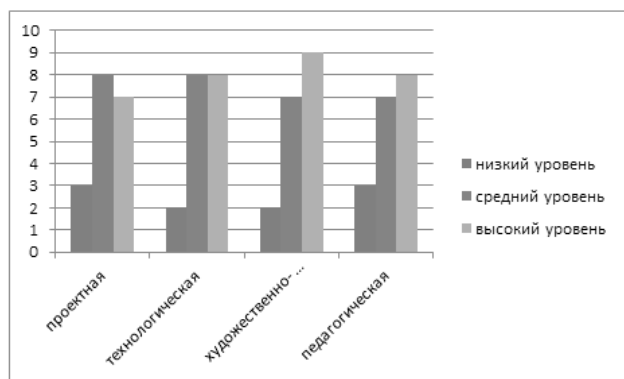


Рис. 3. Уровни сформированности профессиональных компетентностей студентов

Для определения показателей уровня сформированности профессиональных компетентностей по деятельностному критерию нами были проведены следующие мероприятия: анализ проекта, анализ изделий студентов, участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, самодиагностика.

В рамках изучения дисциплины студенты выполняли творческие проекты, где оценивались проектные, технологические, художественно-эстетические и педагогические компетентности в совокупности. Можно отметить в целом достаточный уровень выполнения творческих работ. У большинства студентов была тщательно проработана структура творческих проектов, представ-

лены интересные работы, выполненные в различных техниках, защита была проведена на высоком уровне.

Анализ изделий студентов мы проводили на лабораторных занятиях дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов». В начале обучения студенты на лабораторных занятиях нарабатывают умения работы на швейной машине, работу с тканью, выполнению аппликации. После ряда упражнений по отработке практических навыков, обучающиеся приступают к изготовлению конкретных изделий.

В ходе работы студенты выбирают блок из предложенных преподавателем вариантов схем, примерно одинаковой сложности, размера, объема. Они самостоятельно подбирают цветовые сочетания в блоке, выбирают основные и вспомогательные материалы, проводят подготовительные работы. Для сборки блока в лекальной технике студенты готовят шаблоны из картона, выкраивают необходимое количество деталей и сшивают в единое полотно. При сборке блоков пэчворка лекальным способом у студентов вырабатываются навыки выполнения ровных строчек при соединении деталей, их совмещения между собой. После завершения работы в швейной лаборатории была организована выставка выполненных работ, где студенты смогли обсудить, оценить, дать характеристику каждому изделию. При оценке готовых работ студентов мы смогли оценить уровень сформированности профессиональных компетентностей (рис. 4). В целом, студенты показали хороший уровень умений работы с подбором лоскутов, швейным оборудованием, техникой соединений деталей.

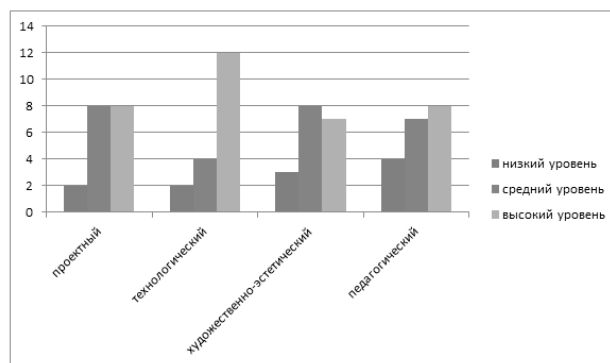


Рис. 4. Уровни сформированности профессиональных компетентностей студентов при выполнении работ на лабораторных занятиях

Как показало наше исследование, на формирование профессиональных компетентностей студентов за время обучения в вузе оказали влияние проведение предметных олимпиад среди студентов, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, участие в профориентационных мероприятиях вуза, социальные проекты, выставки работ студентов.

При проведении входного тестирования на вопрос об участии студентов в текущем году в олимпиадах, выставках, мастер-классах, социальных

проектах были выявлены довольно низкие показатели – 5 студентов (28%), то при окончании обучения этот показатель повысился до 15 человек (83%). Эти данные показывают нам рост активности студентов в этом направлении.

По окончании изучения дисциплины для определения у студентов уровня сформированности профессиональных компетентностей проводился итоговый контроль. Результаты его показаны на рисунке 5.

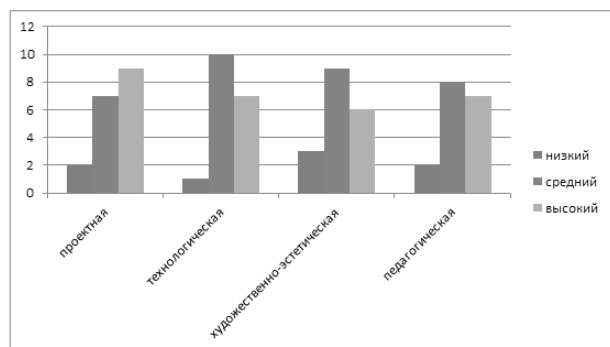


Рис. 5. Уровни сформированности профессиональных компетентностей студентов (завершающий этап эксперимента)

Проведя сравнительный анализ результатов диагностики на начальном и итоговом этапах исследования, можно утверждать, что у всех студентов можно наблюдать положительные изменения всех профессиональных компетентностей (таблица 1).

Таблица 1. Показатели сформированности профессиональных компетентностей студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов»

Профессиональные компетентности	первичные показатели уровня, %			показатели после обучения уровня, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
проектная	56	28	16	11	39	50
технологическая	17	50	33	6	56	38
художественно-эстетическая	39	39	22	17	50	33
педагогическая	44	44	23	17	44	61

Это подтверждает эффективность проведения всех мероприятий в процессе обучения студентов художественной обработке текстильных материалов. Обобщенные результаты эксперимента показывают, что обучение студентов художественной обработке текстильных материалов способствует качественному изменению уровня профессиональных компетентностей.

Выводы

В рамках нашего исследования нами раскрыто содержание профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материала-

лов», разработана теоретическая модель процесса формирования профессиональных компетентностей у студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов». Модель, разработанная нами в исследовании, позволяет выстраивать исследуемый процесс целостно, ориентируясь на компетентности: проектную, технологическую, художественно-эстетическую и педагогическую и отслеживает изменения в процессе его профессионального развития.

Оценка реализации модели формирования профессиональных компетентностей студентов при изучении дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов» позволяет утверждать, что определяющим фактором является внедрение в процесс обучения совокупности содержания, форм, методов и средств, отобранных с учетом их высокой профессиональной значимости.

Литература

1. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКИПРО, 2006. – 360 с.
2. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 508 с.
3. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий// Высшее образование в России. 2006. – Ноябрь. – С. 3946.
4. Жукова, М. Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема Электронный ресурс. / М. Жукова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
5. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д.П., Лопес Е.Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 129 с.
6. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса»: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#p244>
7. Рабочая программа дисциплины «Основы художественной обработки текстильных материалов» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль Технология и экономика, разработчик Битюкеева Л.Х., КалмГУ, 2018.
8. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. – № 3. – С. 20–26.
9. Тлеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога/Научный журнал. Международный журнал экспериментального образования. Выпуск журнала № 10. 2013.<https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4119>

10. Хуторской; А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. – № 2. – С. 58–64.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES STUDENTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF ARTISTIC PROCESSING OF TEXTILE MATERIALS”

Bityukeeva L. Kh., Turdumatov B.M., Sangadzhieva A.S.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The article is devoted to the actual problem of the formation of professional competencies of bachelors of pedagogical education at KalmGU. The professional competence of a student implies an understanding of the theoretical and practical base, readiness for design, technological, artistic, aesthetic, pedagogical activities, which will be aimed at practical quality education. The formation of students' professional competencies is carried out in the process of their training in the disciplines of subject training at the university. Applied crafts, which have accumulated rich experience in the artistic processing of textile materials and the manufacture of textile products, have a huge potential in the formation of professional competencies among students.

The purpose of the article is to create a holistic view of the discipline “Fundamentals of artistic processing of textile materials” and a methodological system for the formation of students' professional competencies. The article reveals the features of the professional training of future technology teachers in modern conditions of higher education from the standpoint of competence-based, personal-activity and humanitarian approaches.

Keywords Professional competence, competencies, activities, artistic processing of materials, model of the formation of professional competencies.

References

1. Belova S.V. Dialogue Pedagogy: Theory and Practice of Humanities Education. M.: APKiPRO, 2006. – 360 p.
2. Vartofsky M. Models. Representation and scientific understanding. – M.: Progress, 1988. – 508 p.
3. Verbitsky, A.A. Contextual learning in the competence-based approach / A.A. Verbitsky // Higher education in Russia. 2006. – November. – S. 3946.
4. Zhukova, M. Development of key competencies of future teachers of vocational training as a pedagogical problem Electronic resource. / M. Zhukova // Internet magazine “Eidos”. – 2007. Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930–10.htm>.
5. Zeer E. F., Zavodchikov D.P., Lopez E.G. Implementation of the competency-based approach in vocational education. Yekaterinburg: Ros. state prof.-ped. un-t, 2007
6. Zimnyaya, I.A. Personal-activity approach as the basis for organizing the educational process “: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#p244>
7. The work program of the discipline “Fundamentals of artistic processing of textile materials” in the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), profile Technology and Economics, developer Bityukeeva L. Kh., KalmGU, 2018.
8. Tatur, Yu.G. Competence in the structure of the quality model of specialist training / Yu.G. Tatur // Higher education today. 2004. – No. 3. – S. 20–26.
9. Tleuberdiev B.M., Rysbaeva G.A., Medetbekova N.N. Professional competence of the teacher / Scientific journal. International Journal of Experimental Education. Journal issue No. 10. 2013. <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4119>
10. Khutorskoy; A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education / A.V. Khutorskoy // National education. 2003. – No. 2. – S. 58–64.

Преимственность педагогических традиций: на примере профессиональной подготовки служителей императорской пожарной команды

Смирнова Тамара Михайловна,

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения
E-mail: mokva@inbox.ru.

Бородин Михаил Павлович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России
E-mail: michaelborodin@mail.ru

В статье проанализирована роль человеческого фактора в профессиональной подготовке служителей императорской пожарной команды, а также в процессе обучения специалистов пожарно-спасательных подразделений в настоящее время. Актуальность статьи обусловлена возможностью повышения эффективности пожарных и спасателей с учетом преимуществ отечественного обучения и соответствующего накопленного опыта. Целью исследования является выявление приемов, направленных на обучение пожарно-спасательных специалистов оптимальному выполнению задач по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций, на основе исторического опыта и профессиональных компетенций в области пожарной безопасности. Анализ профессиональной подготовки специалистов пожарной охраны свидетельствует об эффективности обучения в области противопожарной безопасности в условиях современной системы учебных заведений соответствующего профиля.

Ключевые слова: пожарные служители, фальшивая (учебная) тревога, брандмайор, брандмейстер, человеческий фактор.

Как только возникнет пожар, необходимо его тушить и тушить быстро, чтобы огонь не успел приобрести силу и пожар не превратился бы в опустошительный. А это возможно только в том случае, если будут в наличии главные средства пожаротушения. Таких средств три, а именно: вода, пожарные инструменты и умелые «пожаротушители» (служители пожарной охраны).

Пожары в больших благоустроенных городах в XIX веке, как правило, тушились быстро и успешно. Это связано с тем, что в подобных городах имелись: 1. Водопроводы, водоемы, запасы воды в водных чанах, удобные подъезды к ним, а также была организована быстрая подача воды в необходимом количестве; 2. Пожарные инструменты всех родов, которые тотчас же доставлялись на особых, постоянно содержащихся для этого лошадях; 3. Пожарные команды, умевшие обращаться с необходимыми орудиями и тушить пожары.

Кроме этого, в городах имелись особые сторожа, день и ночь следящие с высоты каланчей за появлением пожаров, и средства связи, посредством которых тотчас же сообщалось о возникновении пожара. Немедленно после получения такого сигнала пожарные команды в несколько минут закладывали лошадей и прибывали со всеми орудиями на пожар. По прибытии пожарные, немедленно приступали к работам, каждый брался за определенное назначенное ему дело, которому он был заранее обучен. Начальник распоряжался; «лазальщики» – влезали в дома, спасали людей и имущество; «трубники» качали машину и заливали огонь; водовозы подвозили воду в бочках и т.п. При таких условиях пожары тушились так успешно, что огонь ограничивался одним или двумя домами, а иногда только частью дома.

Среди причин пожаров в России наиважнейшее значение имели и имеют: недостаточная культура населения, отсутствие противопожарных знаний и умений, надежда на «авось», вследствие чего и проявляется непредусмотрительность, беспечность, небрежность и т.п. в отношении пожаров. В старой России резко проявлялась вопиющая небрежность и неосторожность в обращении с огнем. Сжигая свое и чужое имущество, неосторожный обездоливал сотни своих соседей, но совершенно не сознавал себя преступником, напротив, успокаивая себя, утверждал, что „так, значит, богу было угодно». Еще преступнее были умышленные поджигатели, которые, ради мести или получения страхового вознаграждения, поджигая строения обидчиков или свои, вместе с тем сжигали имущество многих, совершенно ни в чем неповинных людей.

Учебных заведений для подготовки лиц для борьбы с пожарами, с таким ужасным врагом, наносящим в десятилетие миллиардные убытки, совсем не было. Периодических изданий, посвященных разработке пожарно-страховых вопросов, не было и десятка, а имеющиеся были распространены слабо; популярных же для масс не издавались ни одного. Лекции на противопожарные темы не читались. Противопожарные съезды были редки. В низших и средних учебных заведениях о пожарах не говорилось ни слова. Книг и брошюр о борьбе с пожарами существовало крайне ограниченное количество, да и они для населения неведомы, почему и спросом не пользовались. Естественно, что население не имело и не получало никаких противопожарных знаний [05].

При всяком пожаре прежде всего необходимо: 1) известить о пожаре; 2) доставить на пожар инструменты; 3) спасти людей и животных из горящих зданий и 4) тушить пожар. Наставления о поведении при известии о пожаре заключались в следующем: первый узнавший о пожаре человек, если он один и не может потушить его, должен кричать, бить в доску, стучать в окна, звонить в колокол и так или иначе стараться оповестить население о пожаре.

Формирование в 1803 г. профессиональной пожарной охраны в столице Российской империи вызвало много вопросов на первом этапе ее строительства, и в том числе по профессиональной подготовке пожарных служивых. В решение этих вопросов внесли свой вклад, как руководители пожарной команды, так и специалисты пожарного дела.

Первым брандмайором императорской пожарной команды был назначен полковник Г. Домрачев. Свою главную задачу брандмайор Г. Домрачев видел в том, чтобы в короткие сроки создать «правильно организованную пожарную охрану» города. Эту напряженную работу брандмайор сочетал с самообразованием: не имея опыта, каких-либо инструкций, сам получал знания из книг, искал их повсюду. Его пылкость была неистощима. В круг его интересов входила не только организационная работа, но и теория горения веществ и материалов, состав воздуха, «огнегасительные» свойства воды и т.д. Выписки, сделанные им по этим теоретическим вопросам пожарного дела, впоследствии вошли в первое практическое наставление для брандмейстеров. Брандмайор Г. Домрачев внедрил оригинальную систему оповещения о пожарах с помощью каланчовой службы, разработал обязанности часовых на каланчах и систему оповещения и вызова пожарных частей на пожар при любых метеоусловиях.

Брандмайор Владимир Карлович Грандфельд с первых дней вступления в должность охотно взялся за новую службу, стремясь привнести в нее все то полезное, что накопил ранее в управлении воинскими подразделениями на полях сражений. Он понимал: в одиночку нельзя добиться исполнения даже самых благих пожеланий. К этой

работе брандмайор стремился привлечь всех чиннов пожарной команды. Чтобы их помощь стала более действенной, он учреждает учебную команду, в которой проходят профессиональную подготовку все вновь прикомандированные к пожарной команде воинские чины, а впоследствии и гражданские лица, принимаемые на пожарную службу по вольному найму.

Развитие пожарного дела за рубежом давало возможность пополнить и расширить профессиональные знания российских пожарных. Брандмайор Грандфельд выехал на родину своих предков, в Германию, где прошел двухмесячную стажировку в пожарной охране. Обогащенный передовым опытом, он по возвращении посвятил все свое время дальнейшему совершенствованию техники борьбы с пожарами.

Все брандмайоры императорской пожарной команды – коллеги по «пожарному братству», а именно: Г. Домрачев, И.С. Орловский, Л.Н. Эртель, К.Х. Элерман, В.К. Грандфельд, Я.А. Гардепин, А.П. Паскин, М.А. Кириллов, А.В. Литвинов, без исключения, внесли неоценимый, уникальный вклад в подготовку пожарных служителей [06].

Непосредственно же подготовка пожарных служителей возлагалась, прежде всего, на брандмейстеров, возглавлявших ту или иную пожарную часть. Они должны были как своему помощнику, так и пожарным служителям «показать и объяснить состав заливных труб и прочих пожарных инструментов, как оные складываются и разбираются, какие именно материалы употребляются для делания инструментов и как действовать ими на пожарах». На этих занятиях пожарные изучали основы строительного дела. Они попеременно по 2–3 человека выходили на новостройки и всматривались, «как составляются сваи стен, кроются крыши досками, гонтом, черепицею и железом, как оные укрепляются, настилаются полы, связываются косяки дверей и окон и проч.». Их учили там пользоваться домкратами, топорами, пешнями, кирками и другими инструментами, используемыми при пожаре. Все эти способы «обязуют пожарных служителей быть совершенно готовыми в случае пожара неукоснительно разбирать каменные и деревянные всякого рода строения при жесточайшем огне и преследовать оный повсюду, где бы ни укрывался».

Кроме этого, каждый брандмейстер в свободное время занимал пожарных служителей теми упражнениями, которые встречаются во время действия на пожарах: «иным из них приказывает он действовать примерно заливною трубою, другим на руках перетаскивать с места на место ручную трубу, иному действовать стволом, устремляя воду на назначенный самим брандмейстером пункт прямо вверх, вниз, косвенно с боков, вдоль стены и проч., другим развязывать повозку с лестницами и баграми, брать и приставлять лестницы к стене, на крышу, влезать на оные, входить, переставлять в другие места, брать багры, крючья, накладывать их, где только брандмейстер прикажет,

действовать ими, опускаться и подниматься по веревке или на подставленном багре, разверстывать большие войлоки, втаскивать на крышу, поднимать и опускать оные...». Одним словом, пожар-

ных служителей учили «быть готовыми проворно, смело и искусно действовать на пожарах и в опасных случаях себя спасать от пламени».

Таблица 1

Год	Пожаров							Итого	Фальшивых тревог		
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 7	без №				
1874	11	218	148	22	–	3	–	402	Сведений не имеется	На фальшивые тревоги команда выезжает, как и на пожар	
1875	18	226	190	35	–	5	–	474			
1876	3	205	231	49	–	7	–	495			
1877	12	189	201	2	–	4	–	434			
1878	3	183	184	23	–	2	–	395			
1879	8	275	153	19	–	2	–	454			
1880	6	455	146	26	1	4	–	638			
1881	13	397	168	29	–	–	–	607			
1882	21	465	198	29	–	–	–	713			
1883	7	341	130	22	1	1	38	540			44
1884	12	379	115	14	–	5	6	531			44
1885	8	345	140	13	–	2	2	510			54
1886	15	399	139	7	–	1	9	570			48
1887	8	440	95	8	–	4	5	560	75		
1888	7	471	100	9	–	3	3	593	45		
1889	9	413	100	8	–	2	3	535	50		
1890	11	442	126	3	–	3	5	590	48		
1891	17	396	99	5	–	3	1	521	44		
1892	9	422	133	5	–	5	13	587	46		
1893	8	399	101	4	–	–	9	521	45		
1894	6	439	86	11	–	2	6	550	35		
1895	10	510	129	9	–	2	10	670	64		
1896	20	548	131	11	–	9	5	724	84		
1897	17	729	155	14	–	4	4	923	98		
1898	21	652	168	11	–	10	5	867	86		
1899	15	671	152	15	–	6	4	763	67		
1900	12	881	136	13	–	9	2	1053	98		
1901	16	844	125	17	–	14	4	1021	100		
1902	8	766	89	6	1	5	3	877	83		
Итого	328	13100	4068	456	3	115	137	18218	1258		

Два раза в неделю брандмейстер объявлял в части «фальшивые» (учебные) тревоги – иногда днем, а иногда ночью. Фальшивая тревога, производимая время от времени брандмейстером, является самым удобным и верным средством для быстрого и успешного обучения пожарных служителей всем действиям, которые они обязаны исполнять во время настоящей тревоги. Но для того, чтобы фальшивая тревога достигала цели, необходимо соблюдать было следующие условия: 1) фальшивую тревогу следует производить таким образом, чтобы она, по возможности, напоминала собою настоящую тревогу, т.е. без всяких сокращений или упущений, с такою же строгою тре-

бовательностью, – с тою целью, чтобы служители не относились к такой тревоге с пренебрежением, но с должным вниманием; 2) новичкам, еще ни разу не принимавшим участия в тревоге, брандмейстер должен предварительно, до их вызова по тревоге, объяснить все возлагаемые на них обязанности. Если фальшивая тревога подавалась по требованию высшего начальства, то брандмейстер никоим образом не должен был предупреждать команду о предполагающейся тревоге и, вообще, никоим образом не должен отступать от вышеизложенных правил. Однако, умышленное предупреждение служителей со стороны брандмейстеров о фальшивой тревоге (конечно, с целью блеснуть

пред высшим начальством образцовым устройством своей команды) практиковалось почти повсеместно в России, как прочно установившийся обычай; а между тем, такой неблагоприятный образ действия брандмейстера, кажущийся на первый взгляд невинною хитростью, оказывал крайне развращающее влияние на всю команду, подрывал в корне всякую дисциплину, открывая пожарным служителям возможность относиться с неуместным пренебрежением как к исполнению своих обязанностей, так и к самому брандмейстеру[03].

Общее количество пожаров и фальшивых тревог приведено в таблице 1 [04]. Свою лепту в развитие подготовки пожарных служителей императорской пожарной команды внесли специалисты, организаторы, меценаты пожарного дела. Так, например, выдающийся деятель пожарного дела, князь Александр Дмитриевич Львов написал в 1890 г. пишет учебное пособие для пожарных деятелей «Городская пожарная команда» со следующим содержанием: «Глава I. Материальная часть»; «Глава II. Личный состав команды»; «Глава III. Лошадь»; «Глава IV. Об устройстве зданий для пожарных команд»; «Глава V. Обучение команды»; «Глава VI. Внутренний порядок»; «Глава VII. Пожарная сигнализация»; «Глава VIII. Пожарная тактика». Таким образом, в пособии были изложены все направления деятельности пожарной охраны.

А.Д. Львов содержал свою частную пожарную команду, на базе которой организовал краткосрочные курсы повышения квалификации для брандмейстеров вновь созданных городских и добровольных пожарных команд [01].

Александр Дмитриевич Шереметев – выдающийся деятель пожарной охраны, организатор добровольной пожарной охраны в России. В 1894 г. его командировали в США по линии государственной службы, там он знакомится с передовой по тем временам огнегасительной вооружённостью пожарных команд, на базе чего издал объёмный труд «Пожарная техника», который в дальнейшем использовался при изучении современной и перспективной пожарной техники в России [06].

Приведенный список «патриотов» пожарного дела, внесших неоценимый вклад в развитие, совершенствование, модернизацию подготовки служителей императорской пожарной охраны, далеко не полный. Эти люди заложили основы подготовки специалистов пожарной охраны на следующих этапах ее развития, вплоть до настоящего времени.

Таким образом, человеческий фактор в становлении и развитии подготовки служителей императорской пожарной команды играл большую роль.

Исследование истории становления и развития системы связи профессиональной пожарной охраны в XIX – начале XX века [02], показало, что сдерживающим фактором увеличения количества крупных пожаров в исследуемый период стал технический прогресс в системе оповещения (известия) о пожарах, но очевидно, что немаловажное

значение в этом процессе имел и уровень профессиональной подготовки пожарных служителей.

В дальнейшем, по мере развития пожарного дела, роль отдельных энтузиастов в подготовке пожарных специалистов уменьшалась, и в настоящее время не является определяющим фактором. Это связано с прогрессом противопожарной техники и созданием системы профильных учебных заведений, где в учебном процессе используются достижения науки и техники, современная и перспективная материально-техническая, нормативно-правовая база, передовой опыт противопожарной службы.

В то же время примеры самоотверженного исполнения своего долга по предотвращению и тушению пожаров продолжают быть актуальными в подготовке специалистов-пожарных.

Литература

1. Бородин Д.Н. Пожарное дело в царствование дома Романовых / Д.Н. Бородин. – СПб.: Издание Императорского Российского Пожарного Общества, 1913. – 155 с.
2. Бородин М.П. История становления и развития системы связи профессиональной пожарной охраны (XIX – начало XX в.в.) / М.П. Бородин. Дисс. канд. ист. наук. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. 2012.
3. Львов А.Д. Городские пожарные команды / А.Д. Львов. – СПб.: Типография А. Якобсона, 1890.
4. Рудницкий В.С. Пожарное дело в С.-Петербурге. Исторический очерк / В.С. Рудницкий. – СПб.: Северная Электротпечатная Эд. Эд. Новицкого, 1903.
5. Селивановский Ив. Борьба с деревенскими пожарами / Ив. Селивановский. – Вологодское Отделение Государственного Издательства, 1923. – 212 с.
6. Щаблов Н.Н. Рыцари огня / Н.Н. Щаблов, В.Н. Виноградов – СПб.: Государственное предприятие «Полиграфическое предприятие № 3», 1997.

CONTINUITY OF PEDAGOGICAL TRADITIONS: ON THE EXAMPLE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF SERVANTS OF THE IMPERIAL FIRE BRIGADE

Smirnova T.M., Borodin M.P.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation; St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article analyzes the role of the human factor in the professional training of servants of the imperial fire brigade, as well as in the process of training specialists of fire and rescue units at the present time.

The relevance of the article is due to the possibility of improving the efficiency of firefighters and rescuers, taking into account the continuity of domestic training and the corresponding accumulated experience.

The purpose of the study is to identify techniques aimed at training fire and rescue specialists in the optimal performance of fire extinguishing and emergency response tasks, based on historical experience and professional competencies in the field of fire safety.

The analysis of the professional training of fire protection specialists testifies to the effectiveness of training in the field of fire safety in the conditions of the modern system of educational institutions of the relevant profile.

Keywords: fire attendants, fake (training) alarm, fire marshal, fire chief, human factor.

References

1. Borodin D.N. Firefighting in the reign of the House of Romanov / D.N. Borodin. – St. Petersburg: Publication of the Imperial Russian Fire Society, 1913. – 155 p.
2. Borodin M.P. The history of the formation and development of the communication system of professional fire protection (XIX –

early XX century)/ M.P. Borodin. Diss. Candidate of Historical Sciences. –St. Petersburg: Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2012.

3. Lviv A.D. City fire brigades / A.D. Lviv. – St. Petersburg: A. Yakobson Printing House, 1890.
4. Rudnitsky V.S. Firefighting in St. Petersburg. Historical essay / V.S. Rudnitsky. – St. Petersburg: Severnaya Electroprint Ed. of Novitsky, 1903.
5. Selivanovsky Iv. Fighting village fires / Iv. Selivanvsky. – Vologda Branch of the State Publishing House, 1923. –212 p.
6. Shchablov N.N. Knights of Fire / N.N. Shchablov, V.N. Vinogradov – St. Petersburg: State Enterprise "Polygraphic Enterprise No. 3", 1997.

Педагогический феномен информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях трансграничного симулякративного смыслового пространства

Юдина Анна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, педагогического института, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
E-mail: anna-yudina@mail.ru

В статье представлен анализ педагогического феномена информационно-коммуникативной культуры студентов в условиях трансграничного симулякративного смыслового пространства современной российской действительности. Констатируется, что в современных реалиях отсутствуют всесторонние исследования последствий цифровых новаций, инициируемых государственными структурами, а также образовательными организациями высшего уровня. В исследовании обоснована потребность поиска инновационных педагогических инструментов для трансформации новых цифровых симулякров в их социокультурной контекстности традиционного воспитательно-го пространства.

Мы полагаем, что исследование сущности информационно-коммуникативной культуры в ее цифровом и социокультурном понимании будет способствовать изменению качества образовательного процесса в высшей школе через интеграцию когнитивного, семиотического, симулякративного компонентов. В качестве достигнутых результатов авторами представлены выводы о возможности педагогической адаптации к феноменам «virtus», симулякра, симуляционной мировоззренческой субсистемы с применением информационно-коммуникативной культуры.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная культура, студенты, цифровизация, киберинформационная среда, социокультурная среда, высшая школа, трансдисциплинарность.

Глобализация мирового пространства характеризуется возрастающим значением интеллектуального потенциала, а также информационных технологий. Информация сегодня – это незаменимый элемент коммуникации, социализации, профессионализации личности. Это ключевое звено информационно-коммуникативной культуры. Окинавская хартия глобального информационного общества отметила, что информационно-коммуникативная культура – один из значимых факторов, влияющих на формирование общества XXI века [1]. Качественно новый уровень развития общества будет определять его информированность о мировых трендах, а также активная деятельность в коммуникативных сетях.

Таким образом, рост дифференцированных цифровых феноменов инициирует потребность поиска новой образовательной парадигмы, в которой было бы возможно сориентировать студента не только в контексте традиционной социокультурной пространственной нормы, но и в контексте инновационных трансграничных цифровых границ [5;6].

Информационно-коммуникативная культура как часть общей культуры повышает процесс информированности общества, способствует повышению конкурентоспособности специалистов в профессиональной сфере, трансформирует социальные процессы и взаимодействие граждан. Не секрет, что информатизация обладает как позитивными, так и негативными чертами. Значение информационно-коммуникативной культуры состоит в том, что она предупреждает деструктивные социальные явления за счет профессионализма, социальной зрелости и избирательности межличностных контактов.

Проблема высшего образования состоит в том, что современное общество нуждается в специалистах, творчески решающих поставленные задачи, работающих на опережение, гибких, мобильных, обладающих качественным тайм-менеджментом, сформированными digital, soft, meta skills.

В современных реалиях изменение сознания аудитории происходит в основном, за счет трансформации характера коммуникаций, оказывающих влияние на духовно-нравственное развитие личности, поведенческую стратегию, поскольку информационно-коммуникативная культура передается через формы, усиливающих виртуализацию. При поглощении виртуальным миром реальной действительности, размываются духовно-нравственные ценности. Необходимость педаго-

гического осмысления вызывает новая гипостазированная смесь виртуально-реальных ценностей, которые снижают возможности конструктивной самореализации для молодого человека в современном мире.

Мы убеждены, что сложившаяся социокультурная ситуация дает возможность разрешить следующие противоречия:

- между значимостью информационно-коммуникативной культуры в современном обществе и ее искаженным применением при подготовке специалистов в информационно-коммуникативной сфере;
- между социальным заказом общества на специалистов нового типа, обладающих логическим мышлением, гибкостью, мобильностью, креативностью, достойным уровнем правосознания, общей и правовой культуры и состоянием гуманитарного образования, ориентированного на решение узкоспециальных задач в формате только традиционной педагогики;
- между желанием обучающихся овладеть не только традиционными, но и инновационными технологиями коммуникации и недостаточным осмыслением духовно-нравственного контекста приобретенных знаний как будущих специалистов, которым придется творить в современном конкурентном обществе и участвовать в решении сложнейших проблем антропологического характера [4].

Мы постулируем информационно-коммуникативную культуру как инструмент, помогающий формированию гармоничной, успешной личности, четко дифференцирующей главные вопросы профессии и жизни от второстепенных. Чтобы этот инструмент работал, его целесообразно осмыслить, а информационно-коммуникативный потенциал университета необходимо использовать как средство формирования аналитического мышления обучающихся.

Мы разделяем мнение Э. Хирша, что культурная образованность представлена, в первую очередь, когнитивным компонентом, инициирующим создание единого коммуникативного поля культуры [7]. Нельзя не согласиться с ученым, что в условиях глобальных перемен человеку поможет культурная грамотность для грамотного осмысления происходящих перемен. Логично, как нам представляется, прежде, чем определить квинтэссенцию информационно-коммуникативной культуры, разобраться с дефиницией «культура».

Единого определения этой категории нет. Каждый из исследователей, представляя свою точку зрения, пытается аргументировать свое видение этого понятия: И. Кант утверждал, что культура – это интегративное качество личности, позволяющее ей самодетерминироваться; по мнению А. Швейцера, в содержание культуры включены духовная и материальная составляющие, определяющие нравственный ресурс как конкретного индивида, так и всего человечества в целом; К. Ламберг-Карловски и Дж. Саблов определяют

исследуемый феномен как область высшей самоактуализации личности; Х. Ортега-и-Гассет убеждены, что культура олицетворяет феномен, созданный самим человеком, а не присвоенный извне; М.Л. Гаспаров рассматривает исследуемое понятие как межличностный конструктивный диалог, признанный пантеон, эталон для подражания.

Чрезвычайно важным аспектом феномена «культура» являются ценностные ориентации, показывающие индивидам траектории их поведенческой стратегии. Именно культура является фундаментом ареала, воспроизводящего подлинные ценности, правовые и моральные нормы поведения, помогающие гражданам социализироваться в конкретном обществе, сохраняя монолитность и целостность социального анклава. Взаимосвязь культуры и информации состоит в том, что только на передаче информации и возможно воспроизводство культуры.

Дефиниция «информация» в глобализованном трансграничном пространстве, детерминированном неопределённостью от плюс бесконечности до минус бесконечности, соприкасается со смысловым семиотическим полем. В такой парадигме информационная единица взаимодействует с интерпретацией содержания, облекая его в многообразные формы цифрового общества. Исследователь Ж. Фурастье рассматривал постиндустриальное общество как «цивилизацию услуг». Информационное общество – критерий работы с новой, «интеллектуальной», технологией. Многие авторы считают, что постиндустриальное общество и информационное общество идентичны (В.М. Глушко, Г.Т. Артамонов, И.С. Мелюхин, Е.Н. Пасхин и другие) [8;9].

Нам импонирует концепция Ю.М. Лотмана, предложенная в контексте трактовки дефиниции «культура». С его точки зрения, «культура» – это интеграция всего модификационного анклава, механизмов ее формирования и сбережения. Квинтэссенция его методологии состоит в том, что культура – это симбиоз процессов коммуникации, все формы которых зиждется на создании и использовании знаковых символов. Ученый делает вывод, что для осознания исследуемого феномена требуется четкое структурирование реальности и ее символической интерпретации [2]. По мнению исследователя, во всех общественно-экономических формациях человечество было представлено в семиотическом пространстве и функционировало в нем.

Концептуальной идее о том, что совершенствование культуры происходит в тех условиях, которые сопровождаются инновационной модификацией коммуникации, придерживается Гербер Маршал Маклюэн, утверждающий, что именно трансформация информации с помощью символов и образов, декодирующих коммуникацию, придает общению культурный характер, сказывается на проявлении культуры и является основополагающим средством формирования социума.

Мы живем в сложном, глобальном мире, чтобы сохранить достоинство, самоуважение, выжить духовно и физически человек обязан пытаться понять других и признать их индивидуальность. Сегодня очевидно, что достойно сохранить себя можно только в случае успешной адаптации к новым реалиям и прогрессу.

Для М. Бахтина сама жизнь носит диалоговый характер, когда все органы человека участвуют в диалоге, который постулируется как инструмент функционирования коммуникационных зависимостей. По Ю.М. Лотману, диалог – это самоцель, а не средство с его завершением, заканчивается все [3].

Современный язык как средство человеческой коммуникации деформирован. В качестве доказательства можно привести довод, когда с помощью языка, декларируются некие очевидности, характеризующие конкретные ситуации, а недостаток абстрактной рефлексивной терминологии компенсируется с помощью экспрессивно-выразительных компонентов. Самое печальное состоит в том, что высокий уровень культуры личности характеризуется обширностью ассоциативных систем, но жизнь в мире, где правит реклама, слоганы, коллажи, примитивные фильмы рано или поздно подведет человечество отрицательному росту возможностей герменевтического анализа онтологически единых смысловых конструкций

Можно утверждать, что имеющиеся на сегодняшний день информационно-коммуникативные среды частично вытеснили социокультурный анклав.

Таким образом, информационно-коммуникативная культура понимается нами как сложное собирательное явление, интегрирующее в себе дифференцированные возможности развития и формирования коммуникативной культуры в киберинформационном и социокультурном пространстве на основе изменения подхода к анализу информации как важной единицы кибер- и социализации. Таким образом, понимание информационно-коммуникативной культуры невозможно вне определения социокультурной толерантности в дискурсе о ее неопределенности. Применительно к исследованию дискурса о специфике информационно-коммуникативной культуры мы не можем игнорировать категории толерантности в социокультурном понимании и ее стремлении к неопределенности, так как именно социокультурная толерантность инициирует способности к исследованию большого количества информации для поиска истины [10;11].

Выявление достоверных связей в информационных ресурсах позволяет формулировать сложные суждения, отягощенные субъектностью смыслов, стремящиеся к своей определенности. В этом состоит информационный парадокс. Для развития и понимания информационных ресурсов в контексте культуры, среды необходим высокий уровень креативного осмысления фактов, их совершенно новый анализ, но бытийный прагматизм – состав-

ляющая обыденного восприятия формулирует амбивалентность, двойственность этого процесса.

Таким образом, проведенное нами исследование дает основание для определения информационно-коммуникативной культуры как междисциплинарной предметной области, максимально интегрированного знания, в основе которого должна располагаться поливалентная система семиотической аксиологии и сформированный навык правового и герменевтического исследования социальных ценностей и норм. Дальнейшие перспективы ее развития в контексте цифровизации высшего профессионального образования располагаются в плоскости разработки всесторонней, в частности, цифровой концепции развития личности человека, затрагивая пересмотр роли педагога и организацию специальной подготовки участников смешанного образовательного процесса в контексте интеграции социализации с ее киберсоставляющей.

Литература

1. Окинавская хартия глобального информационного общества // Концепции и программы: сб. докл. и материалов / под ред. Н.В. Борисова, Ю.Е. Хохлова. СПб., 2001. С. 63–71.
2. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв /Ю. М. Лотман. М.: Прогресс, Гнозис,– 1992. – 270 с.
3. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур /Ю. М. Лотман// Новая литература по культурологии. 1995. – № 3. – С. 30–42.
4. Матвеева, Ю.А. Информационно-коммуникативная культура как основная характеристика современного общества/ Ю.А. Матвеева// Вестник Бурятского государственного университета. 2010 – № 6. – С. 243–247.
5. Galchenko, N.A. University student digital culture: essence and formation mechanisms / N.A. Galchenko, V.A. Kazinets, N.V. Garashkina, V.E. Chernik, A.M. Yudina, T.B. Lisitsyna// Journal of Positive School Psychology. – Vol. 6 – No. 2. – P. 2055–2061.
6. Galchenko, N.A. Student hood spiritual needs in self-isolation period: features and ways to meet them / N.A. Galchenko, I.I. Shatskaya, E.V. Makarova, E.V. Kulesh, S.M. Nizamutdinova, A.M. Yudina, O.A. Skutelnik // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – № 1. – 2020. – P. 2229–2234.
7. Hirsch, E.D. The New Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch, J.F. Kett, J. Trefil. – Boston: New York: Houghton Muffin Company, 2002. – 254 p.
8. Marchenko, A.A. Student communication in Internet space: Problems and features of communication in the blogs field /A. A. Marchenko, E.V. Evdokimova, O.G. Murzakova, A.M. Yudina, M.A. Gorshkova, B.A. Karev, G.V. Mitina, I.G. Kartushina // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – № 2. – 2020. – P. 5797–5802.

9. Nevolina, V.V. Language and Society: Adult Population Value Orientations Active Lifestyle in Communication and Social Mobility/ V.V. Nevolina, K. Prokhodtsev, N.V. Osipova, A.M. Yudina, A.A. Zharkova, G. Karpenko, V. Volkova // APPLIED LINGUISTICS RESEARCH JOURNAL–V. 5. – № 6–2021. – P. 189–194.
10. Fortova, L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects / L.K. Fortova, A.M. Yudina, M.S. Fabrikov, M.V. Deneko // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, 26–27 декабря 2018 года / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, 2019 – P. 526–530.
11. Fortova, L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile L.K. Fortova, A.M. Yudina, A.V. Gudkova, V.A. Mashkina // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, 26–27 декабря 2018 года / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, 2019. – P. 531–534.

THE PEDAGOGICAL PHENOMENON OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A CROSS-BORDER SIMULATIVE SEMANTIC SPACE

Yudina A.M.

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs

The article presents an analysis of the pedagogical phenomenon of the information and communication culture of students in the conditions of a transboundary simulative semantic space of modern Russian reality. It is stated that in modern realities there are no comprehensive studies of the consequences of digital innovations initiated by government agencies, as well as top-level educational organizations. The study substantiates the need to search for innovative pedagogical tools for the transformation of new digital simulacra in their socio-cultural context of the traditional educational space.

We believe that the study of the essence of information and communication culture in its digital and socio-cultural understanding will contribute to changing the quality of the educational process in higher education through the integration of cognitive, semiotic, simulacrate components. As the results achieved, the authors present conclusions about the possibility of pedagogical adaptation to the phenomena of “virtus”, simulacrum, simulation worldview subsystem using information and communication culture.

Keywords: information and communication culture, students, digitalization, cyberinformation environment, sociocultural environment, higher education, transdisciplinarity.

References

1. Okinawa charter of the global information society // Concepts and programs: Sat. report and materials / ed. N.V. Borisov, Yu.E. Khokhlova. SPb., 2001. S.63–71.
2. Lotman, Yu.M. Culture and explosion / Yu.M. Lotman. M.: Progress, Gnosis,– 1992. – 270 p.
3. Lotman, Yu.M. Some thoughts on the typology of cultures / Yu.M. Lotman // New Literature in Cultural Studies. 1995. – No. 3. – P. 30–42.
4. Matveeva, Yu.A. Information and communication culture as the main characteristic of modern society / Yu.A. Matveeva // Bulletin of the Buryat State University. 2010 – No. 6. – S. 243–247.
5. Galchenko, N.A. University student digital culture: essence and formation mechanisms / N.A. Galchenko, V.A. Kazinets, N.V. Garashkina, V.E. Chernik, A.M. Yudina, T.B. Lisitsyna // Journal of Positive School Psychology. – Vol. 6 – no. 2. – P. 2055–2061.
6. Galchenko, N.A. Student hood spiritual needs in self-isolation period: features and ways to meet them / N.A. Galchenko, I.I. Shatskaya, E.V. Makarova, E.V. Kulesh, S.M. Nizamutdinova, A.M. Yudina, O.A. Skutelnik // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – No. 1. – 2020. – P. 2229–2234.
7. Hirsch, E.D. The New Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch, J.F. Kett, J. Trefil. – Boston: New York: Houghton Muffin Company, 2002. – 254 p.
8. Marchenko, A.A. Student communication in Internet space: Problems and features of communication in the blogs field /A. A. Marchenko, E.V. Evdokimova, O.G. Murzakova, A.M. Yudina, M.A. Gorshkova, B.A. Karev, G.V. Mitina, I.G. Kartushina // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – No. 2. – 2020. – P. 5797–5802.
9. Nevolina, V.V. Language and Society: Adult Population Value Orientations Active Lifestyle in Communication and Social Mobility/ V.V. Nevolina, K. Prokhodtsev, N.V. Osipova, A.M. Yudina, A.A. Zharkova, G. Karpenko, V. Volkova // APPLIED LINGUISTICS RESEARCH JOURNAL–V. 5. – No. 6–2021. – P. 189–194.
10. Fortova, L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects / L.K. Fortova, A.M. Yudina, M.S. Fabrikov, M.V. Deneko // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, December 26–27, 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, 2019 – P. 526–530.
11. Fortova, L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile L.K. Fortova, A.M. Yudina, A.V. Gudkova, V.A. Mashkina // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, December 26–27, 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, 2019. – P. 531–534.

Обобщение опыта реализации национальной кластерной модели научного взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования: на примере ДФО

Булавенко Олег Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
E-mail: o-bul@yandex.ru

Дмитроченко Татьяна Вячеславовна,

ассистент кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
E-mail: bossyblond7@mail.ru

Церельникова Анастасия Юрьевна,

старший преподаватель кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
E-mail: cerelnikova@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению аспектов реализации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования в Дальневосточном федеральном округе. Статья представляет собой описание результатов работы временного научно-исследовательского коллектива ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» над фундаментальным научным исследованием по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Министерства Просвещения РФ и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073–03–2022–101/3 от 12 апреля 2022 г.). Описаны результаты уже имеющегося научного взаимодействия образовательных организаций-партнеров ДВФО, намечены направления и формы дальнейшего научного (научно-методического) взаимодействия в рамках апробации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО. В статье представлены перспективы данного взаимодействия, связанные с повышением качества общего и профессионального образования в ДВФО.

Ключевые слова: модель, кластер, кластерная модель, национальная кластерная модель, научное (научно-методическое) взаимодействие, педагогический вуз, институт развития образования (ИРО), Дальневосточный федеральный округ.

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073–03–2022–101/3 от 12 апреля 2022 г.).

Одной из приоритетных задач государства в области политики в сфере образования является повышение конкурентоспособности выпускников образовательных организаций, повышение качества общего и профессионального образования в РФ, вхождение нашего государства в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования. Основываясь на нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность в РФ (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г., Национальный проект «Образование», Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р и др.), можно сделать вывод, что достижение этих целей будет возможным только в случае кооперации и объединении усилий всех участников образовательного процесса.

С целью укрепления единого национально-образовательного пространства, координации деятельности всех участников образовательного процесса, причастных к профессиональной подготовке будущего педагога, от квалификации которого в том числе зависит качество образования в РФ, была разработана национальная кластерная модель научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования (далее – ИРО). Данная модель явилась результатом работы временного научно-исследовательского коллектива над фундаментальным научным исследованием по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Министерства Просвещения РФ и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073–03–2022–101/3 от 12 апреля 2022 г.).

Проанализировав уровни научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО, временный научно-исследовательский коллектив ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (далее – ФГБОУ ВО «АмГПГУ») разработал следующую динамическую модель научного (научно-педагогического

взаимодействия) педагогических вузов и ИРО представленную на рисунке 1 [4].



Рис. 1. Схема динамической модели научного (научно-педагогического взаимодействия) педагогических вузов и ИРО

Согласно представленной схеме, можно выделить следующие уровни научного (научно-педагогического взаимодействия) педагогических вузов и ИРО.

1. Ресурсный уровень. Характеризует доступность ресурсов организаций, включенных в сетевое взаимодействие, используемых с целью реализации общих целей повышения качества взаимодействия, а также качества общего и профессионального образования в регионе. К ним можно отнести, во-первых, формальную и неформальную коммуникацию между педагогическими вузами и ИРО. Формальная коммуникация регламентируется нормативно-правовыми документами, заключенными между организациями: договоры, соглашения, дополнительные соглашения и др. Неформальная коммуникация осуществляется на уровне личных контактов работников образовательных организаций (профессорско-преподавательского состава, вспомогательного персонала и др.), предполагающих устную договоренность о научном (научно-методическом) взаимодействии. Во-вторых, важным ресурсом партнерских организаций является научный потенциал высоко квалифицированных кадров, профессорско-преподавательского состава, осуществляющих партнерское взаимодействие. В-третьих, к ресурсам образовательных организаций следует отнести также материально-техническую базу, объекты материально-технической, научно-исследовательской, информационно-коммуникативной инфраструктуры, используемые при реализации совместных проектов. В-четвертых, к ресурсам следует отнести также финансирование – процент используемых организацией собственных финансов от общих затрат на реализацию совместных научных проектов (из бюджетных средств – федерального или регионального бюджета или внебюджетных (привлеченных) средств).
2. Проектный уровень. Предполагает наличие совместных научных проектов, плановых мероприятий, проводимых в рамках краткосрочного

(от 1 года) или долгосрочного сотрудничества (от 5 лет).

3. Программный уровень. Предполагает наличие для партнерских организаций единой комплексной программы научного (научно-методического) взаимодействия, включает в себя заключение договоров, подписание соглашений длительного взаимодействия (от 6 лет), программу сетевого взаимодействия педагогических вузов и ИРО. В рамках комплексной программы взаимодействия определяются направления совместной научной деятельности, способствующие более эффективной реализации федеральных стратегических программ. Программой определяется состав профессорско-преподавательского состава, ответственного за реализацию совместных проектов научного (научно-методического) взаимодействия; определяется объем финансирования, необходимого для реализации федеральных стратегических программ развития образования, в том числе определяются пути привлечения внешних финансовых ресурсов, а также объекты инфраструктуры, необходимые для реализации совместных проектов.

4. Стратегический уровень. Представляет собой высший уровень взаимодействия партнерских организаций. В стратегической программе взаимодействия педагогических вузов и ИРО обозначена цель взаимодействия организаций в дальнейшей перспективе (до 10 лет) с учетом интеграции компетенций и ресурсов субъектов взаимодействия. Стратегическая программа определяет ориентиры партнеров и приоритетные целевые установки научного (научно-методического) сотрудничества.

Совместная деятельность педагогических вузов и ИРО должна быть направлена на создание инновационных образовательных продуктов, способствующих развитию региональных систем образования и повышению качества образования в рассматриваемом регионе.

В Дальневосточном федеральном округе (далее – ДВФО) уровень научного (научно-методического взаимодействия) педагогических вузов и ИРО является относительно низким. По результатам опроса, большая часть респондентов отметила отсутствие такого взаимодействия, но проявила заинтересованность и обозначила необходимость реализации совместных научных проектов с целью повышения качества общего и профессионального образования в ДВФО.

ФГБОУ ВО «АмГПГУ» осуществляет научное взаимодействие со следующими образовательными организациями ДВФО в рамках уже заключенных договоров о сотрудничестве.

1. ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ФГАОУ ВО «ДВФУ»), являющийся базовой площадкой Регионального научного центра Российской академии образования (ДРНЦ РАО) в Дальневосточном федеральном округе. В рамках данного взаимодействия было осуществлено научное сотрудничество в сфере

исследований в области наук об образовании, разработки образовательных программ, методических и учебных пособий. Взаимодействие было направлено на повышение профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «АмГПГУ», в том числе в форме организации обучения по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре ДВФУ, также по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации педагогических кадров. Были организованы научные и научно-педагогические стажировки магистрантов и аспирантов ФГБОУ ВО «АмГПГУ» на базе ДВФУ и образовательных организаций-партнеров ДВФУ. Совместно с ДВФУ были организованы и проведены научно-практические конференции. Преподаватели ДВФУ принимали участие в научной экспертизе и рецензировании учебно-методических материалов, разработанных сотрудниками ФГБОУ ВО «АмГПГУ».

2. КГБ ПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша». В рамках взаимодействия ФГБОУ ВО «АмГПГУ» с КГБ ПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» осуществлялось привлечение контингента выпускников системы СПО к обучению по программам высшего образования ФГБОУ ВО «АмГПГУ», в том числе по ускоренным профессиональным образовательным программам. Выпускники педагогического колледжа получают образование по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль подготовки «Начальное образование» и 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль подготовки «Дошкольное образование». Взаимодействие также предполагало проведение совместных научно-методических мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических работников системы высшего и среднего профессионального образования.

3. МКУ «Информационно-методический центр г. Комсомольска-на-Амуре». ФГБОУ ВО «АмГПГУ» совместно с МКУ «Информационно-методический центр г. Комсомольска-на-Амуре» осуществлялось организационно-методическое сопровождение профессионального развития педагогических работников университета и молодых специалистов – выпускников ФГБОУ ВО «АмГПГУ». В рамках взаимодействия были организованы проблемные группы с целью создания оптимальных условий для «вхождения» молодого педагога в профессию, что предполагало оказание выпускникам педагогического университета методической, консультационной, психологической помощи. Данное взаимодействие предполагало проведение ведущими специалистами сферы образования г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровского края открытых занятий, мастер-классов, педагогических чтений, научно-методических конференций, семинаров, методических выставок и др.

4. КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования». В сфере научно-методического взаимодействия совместная деятельность ФГБОУ ВО «АмГПГУ» и КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования» предполагала организацию и проведение совместных научно-практических конференций, семинаров, выставок по актуальным проблемам развития педагогического образования в регионе. КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования» осуществлял научно-методическое сопровождение реализации инновационных проектов и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «АмГПГУ», связанной с модернизацией содержания регионального педагогического образования. КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования» оказывал методическую помощь в разработке и актуализации содержания основных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования, реализуемых ФГБОУ ВО «АмГПГУ», а также программ государственной итоговой аттестации выпускников вуза.

В рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Министерства Просвещения РФ и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073–03–2022–101/3 от 12 апреля 2022 г.) и апробации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО планируется заключение договора со следующими образовательными организациями ДВФО о научном (научно-методическом) взаимодействии:

1. ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск).
2. ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан).
3. ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (г. Благовещенск).
4. ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (г. Южно-Сахалинск).
5. ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга» (г. Петропавловск-Камчатский).
6. ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск).
7. ГОАУ ДПО «Амурский областной институт развития образования» (г. Благовещенск).
8. ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования» (г. Владивосток).
9. ГАОУ ДПО «Институт развития образования сахалинской области» (г. Южно-Сахалинск).
10. ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Еврейской автономной области» (г. Биробиджан).

11. КГАУ ДПО «Камчатский институт развития образования» (г. Петропавловск-Камчатский).
12. ГПОАУ АО «Амурский педагогический колледж» (г. Благовещенск).
13. ЮСПК СахГУ «Южно-Сахалинский педагогический колледж» (г. Южно-Сахалинск).
14. КГПОБУ «Камчатский педагогический колледж» (г. Петропавловск-Камчатский).

В качестве приоритетных направлений и форм взаимодействия в рамках апробации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО будут предложены следующие:

- организация и выполнение научно-исследовательских, опытно-экспериментальных работ по заявленной научной тематике организаций ДВФО;
- организация и проведение научных исследований, касающихся основных тенденций развития в образовательной сфере ДВФО;
- организация и проведение международных и всероссийских научно-практических конференций по профильной образовательной тематике ДВФО;
- организация инфраструктуры инновационного характера на базе образовательных организаций ДВФО (технопарковые структуры, Инкубаторы, лаборатории и т.д.);
- реализация совместных инновационных образовательных проектов;
- разработка или корректировка вариативной части образовательных стандартов, основных образовательных программ профессионального образования и учебных курсов в интересах образовательных организаций-партнеров ДВФО;
- разработка и реализация образовательных программ дополнительного профессионального образования (программ профессиональной подготовки и переподготовки, программ повышения квалификации) с целью совершенствования квалификации педагогических кадров новой формации, владеющих знаниями и навыками работы с ИКТ и современными педагогическими технологиями.

Взаимодействие между организациями-партнерами ДВФО основано на принципе территориальной локализации, поскольку предполагает взаимодействие географически близко расположенных друг к другу организаций, занимающихся образовательной, научной, научно-методической, инновационной деятельностью и получающих положительные эффекты от такого взаимодействия.

Объединение организаций-партнеров в рамках апробации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО основано на добровольном объединении образовательных организаций региона для достижения общих целей, направленных на повышение конкурентоспособности, как самих организаций, так и ДВФО в целом.

Данное взаимодействие предполагает консолидацию ресурсов (материально-технических и интеллектуальных) всех партнеров для развития научно-образовательной среды образовательных организаций региона, реализации исследовательской деятельности, повышения доступности и качества образовательных программ, создания единой информационной среды между партнерами для обеспечения доступа всем участникам к информации и распространения лучших практик, поиска и обмена идеями.

Таким образом, теоретическая разработка и экспериментальная апробация национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО представляет собой один из возможных вариантов разрешения проблемы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО в ДВФО. На наш взгляд, реализация представленной модели позволит повысить уровень научной (научно-методической) кооперации между образовательными организациями Дальневосточного федерального региона, повысить эффективность научного (научно-методического) сопровождения реализации приоритетных направлений развития региональной системы образования, инновационных образовательных проектов, эффективного внедрения федеральных государственных стандартов в образовательных организациях ДВФО. Достижение этой цели будет способствовать укреплению единого национального образовательного пространства, выравниванию научно-образовательных потенциалов различных регионов страны посредством снятия региональных барьеров для трансфера передового опыта, повышению качества общего и профессионального образования в РФ.

Литература

1. Porter, M.E. The Competitive Advantage of Nations // Harvard Business Review. – 1990. – March-April. – P. 73–91. – URL: https://economics.psl.eu/IMG/pdf/porter_1990_-_the_competitive_advantage_of_nations.pdf (дата обращения: 06.06.2022).
2. Булавенко О.А. Использование кластерного подхода в системе профессиональной подготовки будущих педагогов /Е.В. Анкудинова, О.А. Булавенко // Современный ученый. – Белгород. – 2022. – № 1. – с.–171–176
3. Бармин, Н.Ю. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования/ Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатьева // Интеграция образования. – 2011. – № 1 (62). – С. 91–97. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/11-1.pdf> (дата обращения: 04.06.2022)
4. Готного, А.В. Рекомендации по применению национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО / А.В. Готного, Е.В. Анкудинова, А.В. Бакина, О.А. Булавенко,

- Л.С. Голубничая, С.М. Ситяева, С.В. Яремчук // Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2022. – 38 с.
5. Дмитроченко, Т.В. Методологические основы создания регионального научно-образовательного кластера / Т.В. Дмитроченко // Амурский научный вестник – 2021. – № 3. С. 11–15. – ISSN 2658–5847 (online). – URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=1> (дата обращения 13.12.2021)
 6. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). – URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFdkmBB.pdf> (дата обращения: 06.06.2022).
 7. Рябова, Н.В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров / Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и
 8. Церельникова, А.Ю. Региональный опыт научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО (на примере Омской, Челябинской и Ярославской областей) / А.Ю. Церельникова // Амурский научный вестник – 2021. – № 3. С. 45–49. – ISSN 2658–5847 (online). – URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=5> (дата обращения 06.06.2022) – Текст: электронный

GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE NATIONAL CLUSTER MODEL OF SCIENTIFIC INTERACTION BETWEEN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND INSTITUTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: ON THE EXAMPLE OF THE FAR EASTERN FEDERAL DISTRICT

Bulavenko O.A., Dmitrochenko T.V., Tserelnikova A. Yu.
Amur Humanitarian and Pedagogical State University

The article is devoted to the consideration of aspects of the implementation of the national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction between pedagogical universities and institutions for the development of education in the Far Eastern Federal District. The article is a description of the results of the work of the temporary research team of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Amur Humanitarian and Pedagogical State University” on fundamental scientific research on the topic “Development of a national cluster model of scientific (scientific

and methodological) interaction between pedagogical universities and the IRO” (Additional agreement of the Ministry of Education of the Russian Federation and FGBOU VO “AmGPGU” № . 073–03–2022–101/3 dated April 12, 2022). The results of the existing scientific interaction between educational partner organizations of the Far East Federal District are described, directions and forms of further scientific (scientific and methodological) interaction are outlined as part of testing the national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction between pedagogical universities and the IRO. The article presents the prospects for this interaction related to improving the quality of general and vocational education in the Far Eastern Federal District.

Keywords: model, cluster, cluster model, national cluster model, scientific (scientific and methodological) interaction, pedagogical university, Institute for the Development of Education (IRO), Far Eastern Federal District.

References

1. Porter, M.E. The Competitive Advantage of Nations // Harvard Business Review. – 1990. – March–April. – P. 73–91. – URL: https://economie.ens.psl.eu/IMG/pdf/porter_1990_-_the_competitive_advantage_of_nations.pdf (accessed 06.06.2022).
2. Bulavenko O.A. Using the cluster approach in the system of professional training of future teachers / E.V. Ankudinova, O.A. Bulavenko // Modern scientist. – Belgorod. – 2022. – No. 1. – p. 171–176
3. Barmin, N. Yu. Designing a regional network institute for innovative education / N. Yu. Barmin, G.A. Ignatieva // Education Integration. – 2011. – No. 1 (62). – S. 91–97. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/11-1.pdf> (date of access: 06/04/2022)
4. Gotnoga, A.V. Recommendations on the application of the national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction between pedagogical universities and IRO / A.V. Gotnoga, E.V. Ankudinova, A.V. Bakina, O.A. Bulavenko, L.S. Golubnichaya, S.M. Sityaeva, S.V. Yaremchuk // Komsomolsk-on-Amur: AmGPGU, 2022. – 38 p.
5. Dmitrochenko, T.V. Methodological foundations for creating a regional scientific and educational cluster / T.V. Dmitrochenko // Amur Scientific Bulletin – 2021. – No. 3. pp.11–15. – ISSN 2658–5847 (online). – URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=1> (accessed 12/13/2021)
6. Passport of the national project “Education”. Approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes No. 16 dated December 24, 2018). – URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFdkmBB.pdf> (date of access: 06.06.2022).
7. Ryabova, N.V. Network interaction of educational organizations as a necessary condition for the training of teaching staff / N.V. Ryabova // Humanities and
8. Tserelnikova A. Yu. Regional experience of scientific (scientific-methodical) interaction of pedagogical universities and IRO (on the example of Omsk, Chelyabinsk and Yaroslavl regions) / A. Yu. Tserelnikova // Amur Scientific Bulletin – 2021. – No. 3. pp.45–49. – ISSN 2658–5847 (online). – URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=5> (accessed 06.06.2022) – Text: electronic

Модель профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе

Иванова Елена Александровна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии,
Амурский государственный университет
E-mail: 2009_irbis@mail.ru

Крицкая Анастасия Олеговна

студент, кафедра педагогики и психологии. Амурский
государственный университет
E-mail: anastasiya.kritskaya99@yandex.ru

В статье представлены результаты разработки модели профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе. Описаны практические варианты совершенствования подготовки будущих педагогов-психологов к здоровьесберегающей деятельности, указаны мероприятия предполагаемые для осуществления подготовки студентов психолого-педагогического направления подготовки к здоровьесберегающей деятельности. Представленная модель включает 4 блока: целевой блок, содержательный блок, операционно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок. Целевой блок содержит цель, задачи и принципы модели. Основная работа со студентами предполагает ориентацию на следующие компоненты: гносеологический, аксиологический и практический. Операционно-деятельностный блок включает основные формы, средства и методы работы с будущими педагогами-психологами. Оценочно-результативный блок подразумевает оценку результатов профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления ориентируясь на критерии эффективности. Применение на практике данной модели планируется на базе ФГБОУ ВО «Амгу».

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, модель, профессиональная подготовка, педагог-психолог, образовательный процесс.

Профессиональная подготовка педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих технологий в малокомплектной сельской школе обусловлена тем, что здоровье является первой и главенствующей потребностью человека, определяющей его качественную жизнедеятельность и гармоничное развитие. Чем крепче здоровье учащихся, тем продуктивнее обучение, и, следовательно, чем выше активность и противостояние возможному негативному воздействию, тем успешнее протекает адаптация к условиям среды.

Исходя из ранее проведенного анализа, были выявлены условия профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе требующие более широкого спектра выполнения [4]. Модель рассчитана на студентов психолого-педагогического направления подготовки.

Цель: организация профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе.

Задачи:

1. Формирование знаний и представлений о здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе.
2. Развитие у педагогов-психологов представления о методах формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся сельской малокомплектной школы.
3. Становление умений и навыков применения здоровьесберегающих технологий в будущей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Разработка модели осуществляется на основе методологических подходов:

- 1) аксиологического (ценностного) подхода, с позиций которого рассматриваются личностно значимые для субъекта образовательного процесса ценности, а также нравственные и социальные ценности, являющиеся наиболее значимыми для профессиональной деятельности, в области здоровьесбережения сельских школьников;
- 2) компетентностный подход, позволяющий определить профессиональные компетенции и значимые личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности [5].

В предлагаемой модели акцент в подготовке специалиста делается на универсальные компетенции, которые позволяют выпускнику ориентироваться в здоровьесберегающей деятельности.

Представленная модель предполагает поэтапную профессиональную подготовку педагога-

психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе. Её детальное рассмотрение необходимо начать с принципов, предусмотренных данной моделью. К ним относятся:

Принцип природосообразности – подразумевает использование таких форм и методов работы со студентами, чтобы организовывать деятельность согласно индивидуальным особенностям, также включается целостное представление об учащимся со стороны психолого-педагогического знания.

Принцип единства теории и практики – в процессе реализации профессиональной подготовки материал необходимо подбирать таким образом, чтобы у будущего педагога-психолога складывалось общее мнение о непосредственной важности получаемых знаний и то, таким образом их можно применить в дальнейшей работе. Единство теории и практики, это также интеграция теоретических знаний и практических умений, полученная информация должна соответствовать реальной жизни.

Принцип личностной ориентации – будущие педагоги-психологи должны иметь личностные ориентиры на сохранение своего здоровья и занятия спортом. Наиболее важно, чтобы специалист, который осуществляет свою профессиональную деятельность в рамках здоровьесбережения, придерживался основ здорового образа жизни, мог показать на личном примере его пользу.

Принцип системности – относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими.

Принцип научности и достоверности – применяется для актуализации научных знаний, также в работе применяются только признанные наукой методы работы [1].

Разрабатываемая модель включает работу в рамках трех компонентов: гносеологического, аксиологического, и практического [2]. Профессиональная подготовка будущего специалиста к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе узконаправленная имеет свои особенности, но при этом затрагивает обширный диапазон информации. Поэтому целесообразно рассмотреть предполагаемую структуру по каждому компоненту содержательного блока модели.

Гносеологический компонент включает работу будущих педагогов-психологов в рамках учебных занятий и самостоятельной работы. Студенты должны освоить общепрофессиональные, профессиональные и специальные знания. Общепрофессиональные знания, это основа, педагог-психолог должен ориентироваться в своей профессиональной деятельности, понимать её специфику и рамки компетенции. Профессиональные знания включают основу здоровья и здоровьесбережения: сущность, основные принципы, особенности, структуру и т.д. Специальные знания, это узконаправленная информационная база, в нашем случае, это теоретическая составляющая в области здоро-

вьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе. Педагог-психолог должен понимать разницу между сельской и городской школой, специфику применения здоровьесберегающих технологий в сельской малокомплектной школе, особенности сельских школьников и т.д.

Исходя из проведенного исследования, по выявлению педагогических условий профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе мы предлагаем внедрение в дисциплины тем здоровьесберегающей направленности. Предполагается расширение спектра знаний о здоровьесбережении не только в рамках дисциплины «Здоровьесбережение в образовательных учреждениях», но и в других, наиболее приближенных к организации здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении (сельской школы).

Так в дисциплину «Психолого-педагогическая диагностика» можно включить раздел с изучением методов исследования мотивационно-ценностной ориентации школьников, с уклон на выявление значимости здоровья и здорового образа жизни. Для дисциплины «Профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков» возможно, предложить раздел: физическая культура и спорт как способ борьбы с зависимостями у подростков. В дисциплину «Психология развития и возрастная психология» следует добавить тему «Виды физической активности на разных возрастных этапах».

Аксиологический компонент предусматривает работу над ценностной составляющей личности педагога-психолога, в данном случае, это ценность здоровья. В компонент включается: целеполагание, профессионально-ценностная направленность, позиция, профессионально значимые качества и способности. В процессе работы с ценностными ориентациями студентов предлагается проведение тренингов, деловых игр, экскурсий, бесед и дискуссий. В совокупности использование методов возможно изменение восприятия здоровья как ценности, а также переориентация специалиста на здоровьесберегающую деятельность в сельском образовательном учреждении. Личностная ориентация педагога-психолога на ценность здоровья является одной из гарантий эффективности здоровьесберегающей деятельности специалиста.

В качестве первостепенных мероприятий мы предлагаем организацию экскурсий в анатомический музей Амурской государственной медицинской академии. На базе музея рекомендуется посещение студентами лекций по темам: профилактика врождённых уродств, о влиянии вредных привычек (алкоголь, наркотики, курение) на развитие плода и строение внутренних органов. Так студенты смогут оценить собственные действия и их возможные негативные последствия.

Возможно проведение занятий с элементами тренинга на темы: «Здоровье – главная цен-

ность человека», «Моё здоровье», «Ценность жизни». Занятия направлены на проработку студентами своих жизненных установок, переосмысление жизненных ориентиров и поведения, осознание ценности жизни и здоровья. Помимо занятий с элементами тренинга необходима организация беседы и дискуссии со студентами психолого-педагогического направления подготовки в следующих направлениях: ценность жизни, пагубные привычки, физическая и социальная активность, влияние стрессовых ситуаций и т.д.

После принятия студентом ценности здоровья и здорового образа жизни, а также освоения необходимой теоретической базы студенты психолого-педагогического направления должны овладеть практическими умениями. Практический компонент подразумевает овладение педагогом-психологом следующими умениями:

- рефлексивные – органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося;
- прогностические – способность прогнозирования деятельности педагога-психолога как процесс получения опережающей информации о результатах здоровьесберегающей деятельности. Это позволяет предвидеть, влияние негативных факторов, какие могут быть ошибки при восприятии материала учащимися в связи с имеющимися у сельских школьников житейскими представлениями и, напротив, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого. Без прогностических умений не обойтись и в том случае, если педагог-психолог обращается к проблеме выдвигания близких, средних и далеких перспектив развития коллектива и личности, в частности это работа по сохранению и укреплению здоровья учащихся сельской малокомплектной школы.
- аналитические – это умение наблюдать, анализировать и оценивать. Умение анализировать конкретные педагогические ситуации, оценивать их и учитывать при организации активного педагогического воздействия.
- здоровьесберегающие – это активная форма поведения, обеспечивающая сохранение психического и физического здоровья, повышение адаптационных возможностей организма, его максимальной дееспособности [2].

Организуя работу с педагогами-психологами по становлению практического компонента мы предлагаем проведение мероприятий на базе кафедры психологии и педагогики в здоровьесберегающей направленности. Можно рекомендовать следующие мероприятия: спортивный флэш-моб «Будь с нами – живи активно!», конкурс проектов «Профессиональные ценности в работе педагога-психолога», деловая игра «Путь от стресса к гармонии».

Неотъемлемой частью освоения практических умений будущего специалиста является прохождение практик, включенных в образовательный процесс. Там студенты смогут закрепить полученные умения и усовершенствовать их. Также важно привлекать педагогов-психологов к участию в спортивных мероприятиях, организуемых в ФГБОУ ВО «АмГУ» [8].

Организуя профессиональную подготовку педагогов-психологов к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе необходимо определить формы деятельности:

- познавательно-исследовательская деятельность: участие в Научной конференции «День науки», проведение исследований в области здоровьесбережения и здорового образа жизни, написание научных работ и их публикация (примерные темы: исследование участия студентов в здоровьесберегающих мероприятиях, условия в образовательном процессе негативно влияющие на здоровье субъектов образования, исследование ценности здоровья среди школьников и т.д.);
- коммуникативная деятельность: взаимодействие двух и более людей, направленное на согласованное объединение усилий, налаживание отношений и достижение общего результата в освоении знаний умений и навыков в области здоровьесбережения;
- двигательная деятельность: активное включение студента в мероприятия здоровьесберегающей направленности (спартакиады, спортивные соревнования, волонтерство в организациях здравоохранения), с целью освоения необходимых навыков помогающих в организации мероприятий по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса в профессиональной деятельности;
- проективная деятельность: создание психолого-педагогического продукта (проект улучшения системы здоровьесбережения в образовательных учреждениях), обладающего субъективной и объективной новизной, решающего проблему здоровьесбережения. Продуктом проектной деятельности является решение конкретной проблемы, а также: формирование опыта, расширение кругозора, совершенствование профессиональных умений, повышение профессиональной компетенции.

К средствам организации профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности относятся:

- учебно-методические и наглядные пособия (наглядная демонстрация студентам связи здоровья и образа жизни, влияющих негативных факторов, негативных последствий вредных привычек и т.д.);
- научная и справочная литература (изучение специальной литературы, в области здоровьесбережения и прилегающих наук, в процессе самостоятельного изучения, либо в рамках занятий);

- технические средства;
- средства двигательной направленности (физические упражнения, подвижные игры, психогимнастика) [6].

Реализовать содержание профессиональной подготовки к здоровьесберегающей деятельности возможно посредством методов активного обучения:

1. Не имитационные методы, в основе которых лежит создание модели здоровьесберегающих действий профессиональной деятельности и ее анализ в процессе обсуждения, дискуссии обучающегося и преподавателя.

2. Имитационные методы, использующие дидактические возможности игровой деятельности (имитация производственной (проблемной) ситуации в игровом сюжете, рефлексия процесса и результата игры) и коллективного мышления (ситуационные решения, тренинги и др.) [7]. Помимо методов активного обучения предусмотрено использование в профессиональной подготовке педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности соревновательного метода и метода демонстрации:

Соревновательный метод предусматривает использование соревновательного начала в качестве подчиненного цели обучения. Определяющей чертой его является сопоставление сил в борьбе за первенство, за возможно более высокое достижение. К примеру, в рамках профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности данный метод возможно использовать в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт».

Метод демонстрации заключается в том, что студентам предоставляют возможность ознакомиться с реальным опытом организации здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе, с использованием технических средств, а также непосредственного посещения образовательных учреждений.

Внедрения в учебный процесс наиболее эффективных методов и приемов преподавания, направленных на формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности студентов предусматривает интеграцию привычных методов обучения, с наиболее специфичными методами. К примеру, студенты на практических занятиях не только находят примеры на вопросы, но и представляют собранную информацию, но практически раскрывают её содержание.

Оценочно-результативный блок модели включает в себя мониторинг сформировавшегося в процессе освоения образовательной программы уровня профессиональной подготовки педагога-психолога к профессиональной деятельности, опираясь на критерии её эффективности. С их помощью можно проанализировать ход и результаты освоения образовательной программы и способность работать в данном направлении. Комплекс критериев, варьируется как по структуре, так и по приоритетам, он заметно отличается от кри-

териев, которые важны для учащихся, но именно опираясь на этот комплекс, чтобы профессионально подготовленный выпускник соответствовал требованиям конкретной профессиональной деятельности.

Профессиональные способности, знания, навыки и умения, в области здоровьесберегающей деятельности, которые может реализовать выпускник, оцениваются как его индивидуальные возможности, которые должны отвечать требованиям профессионального образовательного стандарта, а в отдельных случаях специальным нормативам. К наиболее важным критериям эффективности профессионального обучения следует также отнести показатели, связанные с воспитанием и развитием личности учащегося, формированием профессионально важных нравственных качеств и мотивов деятельности. Так можно выделить критерии эффективности, которые отражают личностную готовность осуществлять здоровьесберегающую деятельность в сельских малокомплектных школах:

- сформированность ценностных ориентаций педагога-психолога на сохранение и укрепление здоровья учеников малокомплектной сельской школы;
- наличие личностной заинтересованности студентов психолого-педагогического направления подготовки в осуществлении здоровьесберегающей деятельности;
- поддержание здорового образа поведения в повседневной жизни;
- сформированность необходимых личностных качеств, необходимых при организации здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе;
- уровень развития рефлексии [3].

Личностные критерии эффективности дают основу для дальнейшего освоения знаний, умений и навыков. Педагог-психолог должен не только хорошо ориентироваться в потоке информации, но и личным примером показывать учащимся пользу ведения здорового образа жизни и принятия ценности здоровья. Предложенные критерии эффективности отражают профессиональную ориентацию педагога-психолога в своей будущей деятельности.

После оценки специалиста по личностным показателям, необходимо определить, профессиональные навыки и умения необходимые в организации здоровьесберегающей деятельности, в свою очередь, это здоровьесберегающая компетентность педагога-психолога. Здоровьесберегающая компетентность педагога рассматривается как интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность осуществлять деятельность по здоровьесбережению, направленную на субъекты образовательного процесса в личностно-профессиональных аспектах на основе знаний, умений, опыта, совершенствования профессионально значимых качеств личности.



Рис. 1. Модель профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе

К критериям эффективности профессиональной готовности педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе:

- умение применять теоретические знания в области здоровьесбережения в практической деятельности;
- способность поддерживать безопасную образовательную среду в сельской малокомплектной школе;
- овладение методами оценки уровня ценности здоровья и мотивации ведения здорового образа жизни;
- владение приемами повышения ценности и мотивации у сельских школьников;
- способность анализировать и выявлять условия, которые негативно влияют на благоприятное развитие и воспитание личности учащихся;

- применение методов консультирования преподавателей, учеников, родителей в области здоровьесбережения;
- умение применять здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности педагога-психолога;
- умение выбирать адекватные способы и приемы здоровьесберегающей деятельности;
- свободное владение и оперирование информацией об особенностях работы малокомплектной сельской школы [5].

Приведенные выше критерии эффективности составляют общую картину умений, знаний, навыков и способностей необходимых при осуществлении здоровьесберегающей деятельности в малокомплектной сельской школе. Модель представлена на рисунке 1.

Образовательные учреждения стремятся к созданию здоровьесберегающего образовательного пространства, обеспечивающего свободное гармоничное развитие личности без ущерба здоровью учащегося. В ходе работы с будущим педагогом-психологом необходимо оценивать результативность работы по компонентам деятельности. Реализуя модель необходимо ориентироваться на критерии эффективности, которые способствуют определению её целесообразности и результативности. Реализация данной модели предполагает осуществление через учебный план и непосредственно учебный процесс студентов. Таким образом, возможно добиться максимально эффективного результата без отрыва от образовательного процесса.

Литература

1. Камбаров, А.Э. Формирование здорового образа жизни у учащейся молодежи – основа благополучия в обществе / А.Э. Камбаров // *European science*. – 2020. – № 3
2. Караханян, К.Г. Психолого-педагогические условия вуза, оказывающие влияние на успешность обучения студентов / К.Г. Караханян // *Молодой ученый*. – 2017. – № 12 (146). – С. 170–172
3. Колпакова, А.Н. Педагогические аспекты изучения динамики формирования установок здорового образа жизни в разновозрастной группе / А.Н. Колпакова // *Beneficium*. – 2018. – № 2 (27)
4. Крицкая, А.О. Педагогические условия профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности / А.О. Крицкая // *Студенческий вестник*. – Москва, 2022. – № 20 (212). – Часть 3. – С. 5–7.
5. Манаenkova М.П. Психолого-педагогические основы профессионального становления педагога-психолога / М.П. Манаenkova, Е.В. Калякин // *Гаудеамус*. – 2021. – № 1 (47)

6. Тинькова, Е.Л. Развитие психологической компетентности учителя в области сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 104 с.
7. Ульянычева, Т.А. Инновационные технологии как одно из направлений формирования здорового образа жизни у молодежи / Т.А. Ульянычева // *Наука-2020*. – 2020. – № 6 (22)
8. amursu.ru [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://www.amursu.ru/sveden/document/#/kind24>

A MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF A PSYCHOLOGIST TEACHER FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES IN A SMALL RURAL SCHOOL

Ivanova E.A., Kritskaya A.O.
Amur State University

The article presents the results of developing a model of professional training of a teacher-psychologist for health-saving activities in an ungraded rural school. The practical options for improving the training of future psychologists for health-saving activities are described, the activities intended for the implementation of the preparation of students of the psychological and pedagogical direction of preparation for health-saving activities are indicated. The presented model includes 4 blocks: the target block, the content block, the operational and activity block, the evaluative and effective block. The target block contains the purpose, tasks and principles of the model. The main work with students assumes orientation to the following components: epistemological, axiological and practical. The operational-activity block includes the main forms, means and methods of working with future educational psychologists. The evaluative-productive block implies the evaluation of the results of the professional training of students in the psychological and pedagogical direction, focusing on the efficiency criteria put forward. The practical application of this model is planned on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Amur State University».

Keywords: health-saving activity, model, vocational training, educational psychologist, educational process.

References

1. Kambarov, A.E. Formation of a healthy lifestyle among students – the basis of well-being in society / A.E. Kambarov // *European science*. – 2020. – No. 3
2. Karakhanyan, K.G. Psychological and pedagogical conditions of the university, influencing the success of student education / K.G. Karakhanyan // *Young scientist*. – 2017. – No. 12 (146). – pp. 170–172
3. Kolpakova, A.N. Pedagogical aspects of studying the dynamics of the formation of healthy lifestyle attitudes in a group of different ages / A.N. Kolpakova // *Beneficium*. – 2018. – No. 2 (27)
4. Kritskaya, A.O. Pedagogical conditions for the professional training of a teacher-psychologist for health-saving activities / A.O. Kritskaya // *Student Bulletin*. – Moscow, 2022. – No. 20 (212). – Part 3. – P. 5–7.
5. Manaenkova M.P. Psychological and pedagogical foundations of the professional development of a teacher-psychologist / M.P. Manaenkova, E.V. Kalyakin // *Gaudeamus*. – 2021. – No. 1 (47)
6. Tinkova, E.L. Development of the teacher's psychological competence in the field of preserving and strengthening the health of the subjects of the educational process: a teaching aid. – Stavropol: SGPI, 2019. – 104 p.
7. Ulyanycheva, T.A. Innovative technologies as one of the directions for the formation of a healthy lifestyle among young people / T.A. Ulyanychev // *Science-2020*. – 2020. – No. 6 (22)
8. amursu.ru [Electronic resource]: official website. – Access mode: <https://www.amursu.ru/sveden/document/#/kind24>

Виртуальный коворкинг – центр как средство педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР

Пань Вэйцяо,

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
E-mail: 740103861@qq.com

В статье рассмотрено обоснование использования виртуального коворкинг-центра как средства педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая.

Четко обозначена актуальность исследования, связанная с необходимостью обеспечения качества образовательного процесса студентов посредством внедрения эффективных образовательных технологий и инновационных средств педагогического содействия. В статье изучена сущность понятия «педагогическое сопровождение», выявлены его основные характеристики и компоненты, к основным из которых отнесены: поддержка, содействие и тьюторство. Описана авторская модель педагогического сопровождения с фокусом на описание профессионально-формирующего модуля. Представлена модель реализации виртуального коворкинг-центра, описаны все возможности педагогического сопровождения данной образовательной площадки. Подробно представлен опыт применения проектной деятельности китайских студентов в рамках создания экскурсий, а также образовательные результаты, полученные в ходе интерактивной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессионально-языковая подготовка, будущий учитель русского языка, педагогическая поддержка, виртуальный коворкинг-центр, тьюторство.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов – будущих учителей русского языка в вузах КНР. На фоне положительных тенденций международного сотрудничества России и Китая, связанных с формированием единого торгово-экономического сообщества, потребность в изучении русского языка специалистами разных профилей значительно растет. Следует отметить существующее противоречие между необходимостью совершенствования языковой подготовки студентов и слабой теоретической компетентностью преподавателей в области изучения и внедрения современных технологий в преподавании русского языка в вузах КНР, что постулируется в ряде исследований китайских ученых[4, 10].

Важно отметить, что на инновационно-методическом уровне противоречие возникает между потребностью вузов КНР в методических инновациях и недостаточным теоретико-прикладным обоснованием содержания и технологий педагогического обеспечения внедрения современных технологий в практику обучения. В связи с существующей динамикой дальнейшего расширения направлений совместных российско-китайских исследований в рамках СНГ, ШОС, проблема повышения качества профессиональной языковой подготовки студентов в вузах Китая является одной из актуальных тем, как для российского, так и для китайского научного сообщества. Важность данной проблемы связана с поиском наиболее эффективных технологий педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка; решением трудных вопросов обеспечения системности и полноты данных по методике преподавания русского языка как иностранного; внедрением инновационных методов обогащения коммуникативной практики. Цель исследования: обосновать содержание виртуального коворкинга как средства педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Задачи исследования:

- изучить понятие и сущностные характеристики педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР;
- рассмотреть специфику модели виртуального коворкинга как средства педагогического сопровождения, описать его возможности для со-

вершенствования языковой подготовки студентов КНР.

Нами были изучен и проанализирован ряд исследований, посвященных уточнению понятия «педагогическое сопровождение» [1,5,6,8,9] на основе чего было сформулировано авторское определение данного теоретического конструкта. Основные характеристики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Содержание понятия «педагогическое сопровождение»

Понятие	Характеристики	Компоненты
Совокупность последовательных действий и шагов педагога, но и особый стиль взаимодействия преподавателя со студентами	<ol style="list-style-type: none"> 1. Реализуется личностно-ориентированный смысл образования. 2. Опирается на лучшие гуманистические традиции педагогики сотрудничества 3. Способствует упреждению и преодолению проблем профессиональной подготовки будущих учителей русского языка. 4. Коррелирует с понятиями «поддержка», «содействие», «тьюторство» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая поддержка. 2. Педагогическое содействие. 3. Тьюторство.

Для разработки направлений и средств педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, необходимо четко понимать содержание его компонентов.

Кратко охарактеризуем каждый из них. Педагогическая поддержка подразумевает деятельность педагога по развитию мотивации студента к достижению успеха в выбранной специальности учителя русского языка, умения учителя осуществлять позитивную констатацию личностных и профессионально важных качеств студента, неравнодушное отношение к проблемам и внутреннему состоянию обучающихся.

Педагогическое содействие связано с комплексом усилий всех субъектов образовательной системы, направленных на совершенствование условий для самореализации личности и обеспечению его участия в реализации собственной позиции. При этом среди основных функций педагога указывают на: обучающую, воспитательную, коммуникативную, стимулирования самообразования, самосовершенствования. Касательно нашей проблемы, педагогическое содействие будет представлено обеспечением ресурсной насыщенности образовательной среды, созданием создания педагогами собственных методических кейсов для интенсификации развития профессиональных компетенций будущих педагогов.

Третий компонент связан с реализацией тьюторства как средства стимулирования образовательных потребностей и высокого уровня самостоятельной работы студента, что опирается на компетенции педагога как коуча и фасилитатора,

способного активизировать деятельность обучающихся, способствовать их эффективности в обучении[1].

Опираясь на представление о содержании и компонентах педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, нами была разработана авторская модель реализации данного процесса, в архитектуру которой вошли теоретико-методологический и содержательно-технологический блок.

Апробация модели проводилась в рамках эксперимента, который был осуществлен на базе Синьцзянского педагогического университета со студентами и преподавателями факультета русского языка.

В рамках реализации профессионально-формирующего модуля педагогической модели, имеющего задачей реализацию ресурсной насыщенности образовательной среды для организации педагогического сопровождения, нами было внесено предложение о создании в вузе совместного с коллегами из других вузов виртуального **коворкинг-центра** (от англ. co-working, вместе работающие; coworking, совместная работа, сотрудничество).

Анализ российских и зарубежных исследований, подтверждает эффективность такой формы организации рабочего пространства, как виртуальный коворкинг-центр. Это обосновывается тем, что в такой специально созданной рабочей среде, на одной площадке интегрируются специалисты и эксперты определенной сферы деятельности, которые в творческом взаимодействии коллегиально создают единое информационное поле [2]. В нем осуществляется обмен опытом российских и китайских коллег, деловое сотрудничество, взаимное обучение и т.д. Актуальность такой инновации, связанной с актуализацией идеи коворкинг-центра подтверждается и данными о постоянном росте коворкинг-пространств в мире (Рисунок 1).

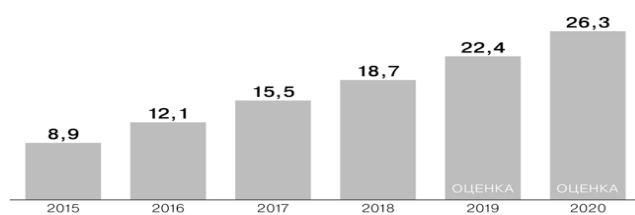


Рис. 1. Рост числа коворкинг – пространства в мире (тыс.) [3]

Концепция организации рабочего пространства в формате коворкинга постепенно проникла и в сферу образования, обусловив появление Educational coworking, дословно – совместной образовательной работы, осуществляемой в реальном или виртуальном пространстве, которое предназначено для продуктивной работы всех участников образовательных отношений[5].

Согласно задаче формирующего этапа эксперимента, связанного с созданием благоприятных

условий педагогического сопровождения, обеспечением инновационными средствами и ресурсами образовательного процесса будущих учителей русского языка, считаем, что коворкинг-центр можно обоснованно считать современной организационной формой образовательной деятельности. Важно отметить необходимость использования виртуальной (в том числе, сетевой) опорной тематической площадки, объединяющей методические и информационные ресурсы, деятельность по совместному принятию организационно-педагогических решений и т.п. Созданное коворкинг-пространство, по существу, является образовательной площадкой, на которой функционирует мотивированное сообщество профессионалов из России и Китая, творчески рассматривающих виртуальную среду как поле совместной деятельности по совершенствованию языковой подготовки студентов.

При создании авторской модели виртуального коворкинг-центра первоочередной задачей мы поставили формирование временных междисциплинарных экспертных групп преподавателей по проблемам развития языковой и речевой компетентности студентов. Периодичность встреч экспертных групп – 1 раз в семестр, а содержание (в формате видеоконференции) касалось проблемных вопросов, обсуждения методических новинок, обмена опытом и разработками, проведение онлайн-лекций для студентов и т.д. В таком контексте работы происходило развитие педагогического мастерства преподавательского состава, расширение ресурсной базы образовательной среды (методических разработок, пособий, публикаций).

В рамках осуществления деятельности коворкинг-центра значительно «выросли» тьюторские компетенции педагогов, что проявилось в активизации педагогического сопровождения эффективного педагогического сопровождения самостоятельной деятельности обучающихся. В связи с этим отметим, что студентам предлагались к просмотру и обсуждению находящиеся в свободном доступе онлайн-лекции, практические занятия, тренинги и мастер-классы [7, 50–62], проводимые российскими педагогами. Такой опыт обогащения профессионально-языковых компетенций способствовал совершенствованию языковых и речевых умений, формированию актуальных методических знаний и умений.

Одним из важных направлений деятельности коворкинг-пространства явилось участие студентов в проектной деятельности по созданию проектов виртуальных экскурсий по российским городам, их достопримечательным местам. Это инновационная образовательная практика, реализация которой стала возможна также благодаря виртуальному формату работы.

В частности, студентами – будущими учителями русского языка был разработан и реализован проект виртуальных экскурсий по древним городам на Волге, который получил большой резонанс и положительные отклики. Виртуальные экскур-

сии проводились на русском языке; готовились интерактивно, по творческим подгруппам (2–3 человека). Студенты выступали в роли экскурсоводов, они не только проводили экскурсии, но и отвечали на вопросы студентов – участников экскурсии.

В рамках данной работы студенты получили педагогическое сопровождение по всем направлениям: поддержки, содействия и тьюторской помощи. Наиболее интенсивная работа велась по обеспечению педагогического содействия, так как, по сути, педагог в этой проектной деятельности реализовывал свой собственный образовательный кейс. Поэтому, на каждом этапе разработки экскурсии в помощь студентам-экскурсоводам предлагались:

- определённые слова и речевые конструкции (с пояснением значений), разработанные памятки с речевыми и грамматическими конструкциями;
- комплекс подготовленных заданий на развитие речевых компетенций: составление плана экскурсии; описание интересных фактов, составление тематических тезаурусов и т.д.
- примеры и мастер-классы проведения экскурсий от преподавателей (небольшие по объёму, но насыщенные речевыми конструкциями);
- использование интерактивных форм работы: интерактивных лекций по проблемным вопросам, ролевых и имитационных игр; методические рекомендации игрового проектирования для студентов;
- включение китайских студентов в сетевое общение со студентами из вузов тех городов России, которые они виртуально «посетили», обогащение лексикона «аутентичными» высказываниями, в том числе сленгом.

Одной из главных целей виртуального образовательного пространства явилось применение интерактивных методик обучения, форм деятельности, способствующих развитию диалоговых и полилоговых форм взаимодействия субъектов образования, развивающих методические и речевые умения. В рамках реализации третьего компонента педагогического сопровождения – развития фасилитарного, поддерживающего педагогического стиля взаимодействия на площадке коворкинг-центра была организована серия тематического онлайн-консультирования для преподавателей. Тематикой таких мероприятий стали вопросы интеграции в междисциплинарную образовательную площадку, осуществления разных видов индивидуального и группового консультирования современного студента, информационной безопасности преподавателя и студента.

Подводя итог исследованию отметим, что виртуальный коворкинг-центр является эффективным средством педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей, создавая благоприятные условия для реализации педагогической поддержки, содействия и фасилитации. Это становится возможным благодаря комплексу интерактивных образова-

тельных технологий (высокой ресурсности обучения), актуализации высокого уровня педагогического мастерства и стимуляции творческой активности студентов через участие в проектной деятельности международного формата.

Литература

1. Андреева, Е.А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования. / Е.А. Андреева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 1(4). – С. 14–17.
2. Борисенко, Е.В. Пространство коворкинга: методологические аспекты изучения // Logos et Praxis. – 2016. – № 3 (33). – С. 62–71.
3. Григорьева, Т.А. Технология создания образовательного коворкинг – пространства для студентов профиля таможенное дело // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 63–66. – С. 64.
4. Джанг Ксяоджинг Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 75–80.
5. Игнатьева Г. А., Тулупова О.В., Мольков А.С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 139–157.
6. Мариненко, О.П. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования /О. П. Мариненко, Е.И. Снопкова// Учёные записки ЗабГУ. – 2017. – Т. 12. – № 2. – С. 22–31.
7. Тонких Н.В., Баранова Н.В. Work-life в системе ценностей молодежи: методология исследования // Дискуссия. – 2020. – № 5 (102). – С. 50–62.
8. Туровец, Н.А. Педагогическое сопровождение и поддержка: сущность и соотношение понятий/ Н.А. Туровец// Современные технологии и инновации в педагогической системе образования:- Нижний Новгород: Изд. ИП Красновой Н.А., 2016. – С. 8–14.
9. Ускова, С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование/ С.А. Ускова // Человек и образование (Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО.)- 2013. – № 2 (35). – С. 84–88.
10. Хэ Хунмэй. Преподавание русского языка в высших учебных заведениях Китая в рамках стратегического сотрудничества Китая и России / Хэ Хунмэй, Ма Бунин, У Сяося // Стратегический партнерский диалог между Россией и Китаем: современное состояние, проблемы

и предложения. – М.: Форум, 2014. – С. 239–251.

VIRTUAL COWORKING CENTER AS A MEANS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND LANGUAGE TRAINING OF FUTURE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS IN PRC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Pan Weiqiao

Moscow State Institute of International Relations (University) Russian Foreign Ministry

The article considers the rationale for using a virtual coworking center as a means of pedagogical support for the professional and language training of future Russian language teachers in Chinese universities.

The relevance of the study is clearly indicated, associated with the need to ensure the quality of the educational process of students through the introduction of effective educational technologies and innovative means of pedagogical assistance. The article examines the essence of the concept of “pedagogical support”, identifies its main characteristics and components, the main of which include: support, assistance and tutoring. The author’s model of pedagogical support is described with a focus on the description of the professional-forming module. A model for the implementation of a virtual coworking center is presented, all the possibilities of pedagogical support for this educational platform are described. The experience of using the project activities of Chinese students in the framework of creating excursions, as well as the educational results obtained in the course of interactive activities, are presented in detail.

Keywords: pedagogical support, professional language training, future Russian language teacher, pedagogical support, virtual coworking center, tutoring.

References

1. Andreeva, E.A. Introduction of tutor training models as one of the conditions for the implementation of individualization in the modernization of Russian education. / E.A. Andreeva // Vector of Science of Togliatti State University. – 2011. – № 1(4). – Pp.14–17.
2. Borisenko, E.V. Coworking space: methodological aspects of studying // Logos et Praxis. – 2016. – № 3 (33). – Pp.62–71.
3. Grigorieva, T.A. Technology of creating an educational coworking space for students of the customs business profile // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2020. – t. 9. – № 2(31). – P. 63–66. – p.64.
4. Jang Xiaojing Teacher training in China in the context of professional accreditation // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2019. – № 6 (111). – Pp. 75–80.
5. Ignatieva G. A., Tulupova O.V., Molkov A.S. Educational coworking as a new format of the organization of the educational space of additional professional education // Education and science. – 2016. – No. 5. – pp. 139–157.
6. Marinenko, O.P. Pedagogical support of foreign students in the process of obtaining education /O. P. Marinenko, E.I. Sнопкова// Scientific notes of ZabGU. – 2017. – Vol. 12. – No. 2. – pp. 22–31.
7. Tonkikh N.V., Baranova N.V. Work-life in the value system of youth: research methodology // Discussion. – 2020. – № 5 (102). – Pp. 50–62.
8. Turovets, N.A. Pedagogical support and support: the essence and correlation of concepts/ N.A. Turovets// Modern technologies and innovations in the pedagogical system of education:- Nizhny Novgorod: Ed. IP Krasnova N.A., 2016. – pp. 8–14.
9. Uskova, S.A. Support as a basic category of modern pedagogy: theoretical justification/ S.A. Uskova // Man and Education (Academic Bulletin of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education RAO.)- 2013. – № 2 (35). – Pp.84–88.
10. He Hongmei. Teaching Russian in higher educational institutions of China within the framework of strategic cooperation between China and Russia / He Hongmei, Ma Bunin, Wu Xiaoxia // Strategic Partnership dialogue between Russia and China: current state, problems and proposals. – Moscow: Forum, 2014. – pp. 239–251.

Инновационный потенциал образовательной среды: сущность, содержание

Свиридов Андрей Иванович,

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: sviric666@mail.ru

Султанбеков Тимур Ильфатович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
служебной деятельности, Санкт-Петербургский военный
ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Российской Федерации
E-mail: sultanbekovti@bk.ru

В рамках современной образовательной парадигмы важное значение приобретают вопросы формирования и развития инновационного потенциала образовательной среды, в которой осуществляется подготовка будущих высококвалифицированных кадров. В научной литературе продолжается дискуссия о методах повышения инновационного потенциала, его развития на всех уровнях образовательной деятельности.

Целью работы авторы ставят теоретически определить, обосновать сущность и содержание понятий «инновационная образовательная среда», «инновационный потенциал» в рамках средового подхода.

Авторами использовались методы сбора информации об исследуемом феномене, контент-анализа научных источников и нормативных документов по проблемам инноватики, педагогической инноватики, размещенных в базах данных «eLIBRARY», «Web of Science».

Статья подготовлена в контексте изучения проблемы формирования профессионально значимых личностных качеств в образовательной среде. Авторами уточнена сущность, содержание понятий «инновационная образовательная среда», «инновационный потенциал», раскрыто содержание структурных компонентов инновационного потенциала.

Ключевые слова: образовательная деятельность, высшее профессиональное образование, педагогическая инноватика, образовательная среда, инновационная образовательная среда, инновационный потенциал.

В рамках современной образовательной парадигмы важное значение приобретают вопросы формирования и развития инновационного потенциала образовательной среды, в которой осуществляется подготовка будущих высококвалифицированных кадров. Как сложное интегративное понятие, инновационный потенциал включает наукоёмкие технологические и гуманитарные компоненты.

За несколько десятилетий исследованы и апробированы различные методики и критерии оценки инновационного потенциала стран, регионов и отдельных образовательных организаций, в свою очередь, вопросы повышения инновационного потенциала, его целенаправленного развития на всех уровнях остаются открытыми.

Согласно нормативным документам Организации экономического сотрудничества и развития (Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation), инновационный потенциал представляет собой итог разнообразных процессов сознательного, целенаправленного, нелинейного, длительного, многоэтапного, накопительного, требующего больших затрат обучения.

В развивающихся странах принято понимать под инновациями все новое, любые новые идеи, запатентованные образцы и методики, рационализаторские предложения. В свою очередь, глобальная наука понимает под инновацией внедренный в систему производства, услуг и образования продукт или решение.

В этой связи прослеживается противоречие, которое заключается с одной стороны, в наличие все возрастающего информационного фонда по инноватике, всестороннем академическом исследовании инновационных процессов, с другой стороны, упрощенного понимания инноваций в различных профессиональных средах.

Такое противоречие наглядно демонстрируют исследования, направленные на выявления взаимосвязи инновационного развития и уровня образования (Global Innovation Index 2021), которые показывают, что качество высшего и послевузовского образования сказывается на реализации инновационного потенциала среды. Другими словами, образование само по себе не способствует формированию инновационного климата, для этого необходима специально организованная образовательная среда учебного заведения и развитие творческой деятельности обучающихся [16].

В этой связи встает значимый в новых образовательных реалиях вопрос, как подготовить конкурентоспособного выпускника, с развитым инно-

вационным потенциалом личности, адаптировать его к построению карьеры в динамичных условиях непрерывных социальных преобразований и изменений социального заказа, когда профессии и направления подготовки, по которым обучаются будущие специалисты в течение нескольких лет утратят свою актуальность и будут социально не востребованы.

Необходимость формирования инновационной образовательной среды обусловлена общественными и государственными требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки и компетенциям будущего специалиста, к инновационному потенциалу его личности в резко меняющихся информационных условиях, инновационной емкости избранной профессии и инновационному потенциалу учебного заведения.

Понятие «инновация» (от лат. – обновление, новшество) употребляется в научных исследованиях с XIX века. В начале XX века возникает и активно развивается новая область знаний, именуемая «инноватика». Инноватика представляется как наука об инновациях. В рамках инноватики изучается теория и практика технических нововведений, прежде всего в сфере производственных процессов. Педагогические инновационные процессы становятся предметом инноватики с середины XX века.

По мнению В.С. Лазарева наука, предметом изучения которой являются закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, зависимость эффективности образовательной деятельности от внедрения инновационных процессов в образование, называется педагогической инноватикой [6]. С позиции А.В. Хуторского предметом педагогической инноватики выступает система отношений, возникающих в связи с осуществлением инновационной деятельности в образовании, которая направлена на формирование личности обучающегося [14].

В ходе проведенного авторами анализа понятийно-терминологического аппарата исследования установлено, что существующее многообразие устоявшихся категорий и понятий «новшества», «инновация», «инновационные процессы», «инновационный потенциал» требует обоснования, поскольку взгляды научного сообщества на данные дефиниции расходятся.

Философы С.А. Лебедев, Ю.А. Ковылин раскрывают инновации как применение нового научного знания для удовлетворения потребностей человека [8].

В экономических исследованиях В.В. Рубашного, Д.В. Соколова, А.Б. Титова, М.М. Шабановой под инновацией принято понимать результат внедрения новшества, которое дает необходимый эффект (экономический, социальный, научно-технический, экологический).

В науке об управлении П.Ф. Друкер, Р.Б. Такер понимают под инновацией процесс поиска, выдвижения и воплощения новых идей в производство [19].

В педагогических исследованиях В.Г. Воронцовой, Б.С. Гершунского, Н.И. Лапина А.И. Пригожина и других убедительно показано, что новшества как в обществе, так и в образовании одновременно являются методом, средствами и результатом перестройки самого общества и образования.

По мнению В.А. Сластенина под инновацией понимается феномен, посредством которого открывается новый метод, методика, технология или программа [10].

Исследуя инновационные методы в педагогических науках, П.А. Пономарев, О.И. Радина, А.В. Чеснокова приходят к теоретико-методологическому выводу, что инновации в образовании представляют собой новую образовательную ориентацию, обусловленную спецификой применения. Авторы выделяют теоретические и практические инновации [15]. Теоретические инновации представляют собой новые концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы обучения и воспитания, методы обучения, полученные в результате исследовательской деятельности. В свою очередь, практические инновации включают: новые алгоритмы, программы, рекомендации в области обучения, технические средства обучения; демонстрационное оборудование; обучающие и контрольные устройства; инструменты и модели; аудиовизуальные средства.

Л.Б. Лаптева отмечает, что инновация в образовании представляет собой процесс, который проходит определенные этапы. Новшества могут отличаться по воздействию на субъект и по отношению к ним субъектов образования [7].

Справедливо отмечает В.П. Делия, что наличие в образовании педагогических инноваций, инновационного процесса и инновационной деятельности позволяет характеризовать его как инновационное образование [2].

Исследуя взгляды научного сообщества на данный феномен, В.И. Слободчиков заключает, что инновационное образование характеризуется способностью к саморазвитию и созданию условий для полноценного развития всех участников образования [11].

Среди причин появления и развития инновационного образования В.С. Каплан выделяет изменением целевых установок образования, разнообразие и рост спроса на образовательные услуги, стандартизацией образования и изменением функций участников образовательной деятельности [3].

В свою очередь, К.Е. Сумнительный связывает развитие инновационного образования с общим улучшением качества жизни с одной стороны, и, кризисом образования, с другой стороны. Автор отмечает, что инновации выступают закономерной реакцией на этот кризис. Таким образом общество ищет подходы к дальнейшему улучшению качества жизни, благосостояния и образования посредством внедрения педагогических инноваций [12].

Исходя из представленных выше подходов, авторы рассматривают педагогическую инновацию как теоретическое или практическое новшество, введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения. Внедрение которого в образовательную деятельность способно повысить качество предоставляемых образовательных услуг в образовательной среде. Такой подход предполагает воздействие на качество образовательной деятельности через введение инноваций

Исследуя процесс развития инновационной деятельности в образовании, В.П. Тукач приходит к выводу, что важным условием реализации педагогических инноваций выступает инновационная образовательная среда, под которой понимает морально-психологическую обстановку, меры организационного, методического и психологического воздействия на нее, обеспечивающие внедрение инноваций [13].

В основе содержания термина «инновационная образовательная среда» лежит понятие «образовательная среда».

Ученые применяют различные подходы к исследованию понятия «образовательная среда» (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.).

По мнению Н.Б. Крыловой образовательная среда представляет собой совокупность взаимосвязанных условий, способствующих развитию индивида. Автор представляет образовательную среду как составную часть глобального социокультурного пространства, как область образовательных систем и участников образовательной деятельности [5].

В.В. Рубцов отмечает, что образовательная среда представляется как поле, в котором субъект определяет себе образ в условиях взаимоотношений с окружением. Ученый отмечает, что окружение является главной характеристикой образовательной среды [9].

А.Г. Асмолов полагает, что образовательная среда является ключевым понятием для понимания сущности педагогических и психологических явлений. В этой связи отметим, что образовательная среда обеспечивает личностно-ориентированную направленность образования, удовлетворяет потребности личности и общества в развитии.

Н.Е. Щуркова, Е.М. Сафронова, Н.М. Борытко и др. определяют образовательную среду как своеобразную общественную модель, которая отражает общественные и межличностные отношения, проблемы и противоречия в процессе образовательной деятельности [1].

Нам близка точка зрения В.А. Ясвина, который рассматривает образовательную среду как систему условий и влияний, в которых складывается личность на основе необходимых личностных качеств и заданного образца, содержащихся в предметно-пространственном и социальном окружении [18].

С понятием «инновационная образовательная среда» связано понятие, исследованное В.С. Лазаревым. Автор рассматривает инновационный потенциал педагогической системы, под которым понимает свойство педагогической системы осуществлять целенаправленные изменения в содержании образования (целях, содержании, технологиях, формах, средствах, условиях деятельности) и структуре в соответствии с объективными потребностями и возможностями повышения эффективности образовательной деятельности [6].

Инновационный потенциал образовательной среды учебного заведения неотделим от инновационного потенциала субъекта образования, поскольку целенаправленные изменения в содержании образования и разработка новых концептуальных подходов происходят не сами по себе, а являются приложением целенаправленных усилий участников образовательной деятельности, исходя из творческих, интеллектуальных возможностей и личностного инновационного потенциала.

Важный теоретико-методологический вывод делает Е.А. Шмелева. Автор раскрывает инновационный потенциал личности как совокупность свойств и качеств личности, определяющих ее способности и готовность осваивать, создавать и внедрять новые инновационные продукты. В этом контексте Е.А. Шмелева исследует перманентный процесс саморазвития, личностного роста и увеличения инновационного потенциала как важнейший фактор профессиональной деятельности специалиста. Ученый выделяет так же основные компоненты в структуре инновационного потенциала личности. К ним относятся инновационная направленность, инновационная компетентность и инновационная креативность [17].

Подобной точки зрения придерживается Н.В. Кузьмина. Автор полагает, что инновационный потенциал личности определяется ее творческим, креативным потенциалом. Этот подход освещает связь креативного потенциала личности с понятием «педагогическое творчество». Продукт такого творчества представляет собой новые личностные образования у объекта педагогического творчества, которые обусловлены его будущей профессиональной деятельностью.

Важным для обоснования предмета исследования является подход П.А. Кислякова, который полагает, что инновационный потенциал в образовательной среде определяется степенью включенности обучающихся в работу научных школ и коллективов, внедрение результатов творческого труда педагогов и учащихся в образовательную деятельность [4].

Авторы подходят к важному теоретическому выводу, что полноценная образовательная деятельность основана на актуализации инновационного потенциала личности в образовательной среде учебного заведения, отвечающего главным принципам педагогики и требованиям образовательных стандартов к будущему профессионалу.

Таким образом, в ходе проведенного теоретико-методологического исследования инновационного потенциала образовательной среды, авторы наметили ряд направлений, связанных с развитием интеллекта, креативного мышления, творческих качеств, в рамках которых целесообразно проводить мероприятия по формированию инновационного потенциала личности обучающегося.

Литература

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград: Перемена, – 2001. – 181 с.
2. Делия, В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление. – Балашиха, – 2005. – 265 с.
3. Каплан, С.Л. Становление и развитие инновационных процессов в российском образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., – 2004. – 374 с.
4. Кисляков, П.А. Инновационные образовательные технологии подготовки будущих педагогов // В мире научных открытий. – 2011. – № 3. – С. 554–559.
5. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики: Книга для молодого педагога, ищущего альтернатив. пути в педагогике / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, – 2003. – 441 с.
6. Лазарев, В.С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 3–15.
7. Лаптева, Л.Б. Организационно-педагогические условия реализации задач развития школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, – 2001. – 212 с.
8. Лебедев, С.А. Инновационный характер современной науки и место России в ее глобальной структуре / С.А. Лебедев, Ю.А. Ковылин // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 1(21). – С. 7–19.
9. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М.: Изд-во МГППУ, – 2002. – 272 с.
10. Слостёнин, В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, – 2000. – 492 с.
11. Слободчиков, В.И. Инновационное образование: основания и смысл // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–11.
12. Сумнительный, К.Е. Инновации в образовании: мифы и реальность // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 89
13. Тукач, В.П. Генезис инноваций в образовании: основной понятийный аппарат // Интеграция современных научных разработок в отраслевые системы: Сборник докладов Межд. научно-практической конф., 20 марта 2020 года / Под редакцией Р.Д. Иванова. – Санкт-Петербург, – 2020. – С. 8–15.
14. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие. – М.: Академия, – 2008. – 252 с.
15. Чеснокова, А.В. Инновационные методы в педагогике как инструмент повышения квалификации современных кадров в сфере сервиса / А.В. Чеснокова, О.И. Радица, П.А. Пономарев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8224> (дата обращения: 22.06.2022).
16. Шакирова, Д.М. Критерии и психолого-педагогические стратегии развития инновационного потенциала // Управление устойчивым развитием. – 2015. – № 1(01). – С. 78–87.
17. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07. – Н. Новгород, – 2013. – 485 с.
18. Ясвин, В.А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(6). – С. 74–93.
19. Drucker, P.F. Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles (1985). Русскоязычное издание: Бизнес и инновации. – М.: «Вильямс», 2007. – 432 с.

INNOVATIVE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ESSENCE, CONTENT

Sviridov A.I., Sultanbekov T.I.

Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops

Within framework of a modern educational paradigm, formation and development of innovative potential of the educational environment are of great importance. In such an educational environment, the preparation of future highly qualified personnel is carried out. Discussion continues in scientific literature about a methods of innovative potential increasing, its development at all levels of educational activity.

The purpose of this work is to theoretically substantiate the essence and content of the concepts of “innovative educational environment”, “innovative potential” within the framework of the environmental approach.

The authors used methods of collecting information about the desired phenomenon, content-analysis of scientific sources and normative documents on the problem of educational environments, placed in databases «eLIBRARY», «Web of Science».

This article has been prepared as part of study of the formation of professionally significant personal qualities problem in the educational environment. The authors clarified essence and content of the concepts “innovative educational environment”, “innovative potential”, revealed the content of structural components of innovative potential.

Key words: educational activity, higher professional education, pedagogical innovation, educational environment, innovative educational environment, innovative potential.

References

1. Borytko, N.M. In the space of educational activity: monograph. Volgograd, 2001, 181 p. (In Russ).
2. Delia, V.P. Innovative education that forms innovative thinking. Balashikha, 2005, 265 p. (In Russ).
3. Kaplan, S.L. Formation and development of innovative processes in Russian education. Moscow, 2004, 374 p. (In Russ).
4. Kislyakov, P.A. Innovative educational technologies for training future teachers. In the world of scientific discoveries. 2011, no. 3, pp. 554–559. (In Russ).
5. Krylova, N.B., Alexandrova, E. A. Essays on understanding pedagogy: A book for a young teacher looking for alternatives. Ways in Pedagogy Public education, Moscow, 2003, 441 p. (In Russ).

6. Lazarev, V.S. Beginnings of the theory of developing pedagogical systems. *Pedagogy*. 2015, no. 6, pp. 3–15. (In Russ).
7. Lapteva, L.B. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the tasks of school development. St. Petersburg, 2001, 212 p. (In Russ).
8. Lebedev, S.A., Kovylin, Yu.A. Innovative nature of modern science and Russia's place in its global structure. *New in psychological and pedagogical research*. 2011, no. 1 (21), pp. 7–19. (In Russ).
9. Rubtsov, V.V., Ivoshina, T.G. Designing a developing educational environment for a school. Moscow, Publishing House of MGPPU, 2002, 272 p.
10. Slastyonin, V.A. *Pedagogy*. Moscow, School-Press, 2000, 492 p. (In Russ).
11. Slobodchikov, V.I. Innovative education: grounds and meaning. *School technologies*. 2005, no. 2, pp. 4–11. (In Russ).
12. Doubtful, K.E. *Innovations in Education: Myths and Reality*. Public Education. 2007, no. 4. (In Russ).
13. Tukach, V.P. Genesis of innovations in education: the main conceptual apparatus. Integration of modern scientific developments in industry systems: Collection of reports of Int. Scientific and Practical Conf. St. Petersburg, 2020, pp. 8–15. (In Russ).
14. Khutorskoy, A.V. *Pedagogical innovation: textbook*. Allowance. Moscow, Academy, 2008, 252 p. (In Russ).
15. Chesnokova A.V., Radina, O.I., Ponomarev, P.A. Innovative methods in pedagogy as a tool for advanced training of modern personnel in the field of service. *Modern problems of science and education*. 2013, no. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8224> (date of access: 06/22/2022). (In Russ).
16. Shakirova, D.M. Criteria and psychological and pedagogical strategies for the development of innovative potential. *Management of sustainable development*. 2015, no. 1 (01), pp. 78–87. (In Russ).
17. Shmeleva E.A. Development of the innovative potential of the individual in the scientific and educational environment of a pedagogical university. N. Novgorod, 2013, 485 p. (In Russ).
18. Yasvin, V.A. Technology of environmental design in education. *Socio-political studies*. 2020, no. 1(6), pp. 74–93. (In Russ).
19. Drucker, P.F. *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles* (1985). Russian-language edition: *Business and innovations*. Moscow, Williams, 2007, 432 p. (In Russ).

Условия реализации образовательных стандартов при обучении химии в системе сузов медицинского профиля

Тронова Лилия Сергеевна,

студент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: tronovalilia@yandex.ru

Харченко Галина Юрьевна,

кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: harchenko.g.u@mail.ru

В статье рассмотрены особенности обучения химии студентов по программе среднего профессионального образования специальности «Сестринское дело» на примере ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» Строительно-политехнический колледж, поскольку эта дисциплина необходима для успешного освоения специальных дисциплин медицинского профиля. Авторы показали, что при обучении химии нужно учитывать требования сразу двух стандартов: ФГОС СОО и ФГОС СПО, это позволит обеспечить качество результатов образования с учетом специфики профессии. В процессе обучения химии необходимо использовать активные и интерактивные формы проведения занятий, новейшие педагогические технологии и дидактические приемы обучения. Обязательным также является применение заданий по химии, направленных не только на формирование предметных знаний и умений, но и на развитие профессиональных умений и навыков.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, сестринское дело, обучение химии.

В процессе получения образования происходит становление обучающегося как социально зрелой личности, имеющей устойчивые социально-нравственные ориентации, гражданскую позицию, высокий духовно-нравственный потенциал развития личности, обладающей системой знаний о мире, целостным мировоззрением, высокой мотивацией достижения жизненного успеха, способной к саморегуляции поведения, к адаптации в социуме, к сохранению своего здоровья. Школа должна дать выпускнику не только хорошее образование, но также помочь правильно применить его в жизни, сделать осознанный профессиональный выбор, достичь при этом максимального успеха. Согласно проведенному опросу среди выпускников 9 класса общеобразовательных школ города Воронеж, медицинские специальности среднего звена являются одними из наиболее востребованных профессий среди девушек, что составляет 47% от общего числа опрошенных [1].

Образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена на базе основного общего образования, реализуют одновременно обучение согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования на первом курсе обучения и стандарту среднего профессионального образования с учетом получаемой специальности в пределах программы подготовки специалистов среднего звена.

Процесс изучения общеобразовательных дисциплин в системе среднего профессионального образования должен отличаться от «школьной» модели обучения. При подготовке к занятиям нужно учитывать требования сразу двух стандартов, при этом обеспечивать качество результатов образования с учетом специфики профессии, для этого нужно правильно подобрать и использовать активные и интерактивные формы проведения занятий, новейшие педагогические технологии и дидактические приемы обучения.

Специфическими особенностями изучения химических дисциплин в медицинских сузах являются: взаимозависимость между целями химического и медицинского образования; универсальность и фундаментальность данных курсов; особенность построения их содержания в зависимости от характера и общих целей подготовки медицинского персонала; зависимость от связи химических знаний и умений с реальной действительностью и практикой, в том числе медицинской [3].

Проанализировав статьи и дополнительную литературу по теме исследования установили, что

среди студентов медицинских вузов существует недостаточное количество информации и методических пособий, связанных с адаптацией школьного курса химии за 10–11 классы для преподавания профилями. Содержание рабочих программ основано только на обучении по программе среднего общего образования без учета будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время возникло противоречие между необходимостью усиления профессиональной направленности обучения и отсутствием целостной системы обучения химии при подготовке студентов медицинского профиля. В связи с этим особую актуальность приобретает организация процесса обучения химии таким образом, чтобы у студентов был сформирован комплекс химических знаний, связанный с практическим использованием в будущей профессиональной деятельности.

Спецификой профессионального образования является то, что важным результатом обучения является развитие у студентов общих и профессиональных компетенций, определяющих успешную адаптацию в обществе и готовность к осуществлению профессиональной деятельности на основе полученных знаний в изменяющихся условиях.

Сравнивая ФГОС СОО и ФГОС СПО по специальности «34.02.01 Сестринское дело» было установлено, что в требованиях к результатам освоения программы для специалистов подготовки среднего звена вместо личностных и метапредметных результатов появляются общие компетенции, а предметные результаты обучения сменяются профессиональными компетенциями. Компетентностный подход в системе профессионального образования заключается в развитии универсальных и общепрофессиональных компетенций, формирование которых способствуют успешной профессиональной деятельности [5,6].

Так, например, личностные и метапредметные результаты, формируемые в школе: «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности, осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, используя всевозможные ресурсы в различных ситуациях», – формируют при дальнейшем обучении общую компетенцию профессионального образования «выбор способов решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам» [5,6].

Готовность и способность к самостоятельной информационно – познавательной деятельности, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; осознание границ своего знания новых познавательных задач, – сменяются такой общей компетенцией как «осуществление поиска, анализа и интерпретации информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности».

Вместе с вышеперечисленным в образовательных организациях формируют навыки сотрудниче-

ства со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной и других видах деятельности, что позволяет впоследствии успешно работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами.

Устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста студент может осуществлять благодаря овладению в школе языковыми средствами (умению ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства) [6].

К общим компетенциям также относятся «проявление гражданско-патриотической позиции, демонстрация осознанного поведения на основе традиционных общечеловеческих ценностей и содействие сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективное действие в чрезвычайных ситуациях», которые тоже прописаны во ФГОС СОО [5,6].

Выпускник средней образовательной школы должен достичь следующих результатов: «осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности». При получении профессионального образования все эти результаты будут способствовать достижению такой общей компетенции, как «осознанное планирование и реализация собственного профессионального и личностного развития, повышения квалификации, самообразования».

Профессиональные компетенции описывают специальные знания и навыки, необходимые для выполнения функциональных задач работниками конкретной профессии. Так, например, профессиональные компетенции направления «Сестринское дело» включают: готовность к профессиональной деятельности по профилактике заболеваний, участию в лечебно-диагностических и реабилитационных мероприятиях, осуществлению этапов сестринского процесса в учреждениях здравоохранения, научно-исследовательских центрах, учреждениях социальной защиты населения [5].

Таким образом, сравнения требования к результатам освоения двух образовательных программ было установлено, что выпускник среднего профессионального учреждения в результате обучения должен овладеть основами профессии, т.е. совокупностью умений, необходимых для выполнения профессиональных функций. Общие компетенции направлены на то, чтобы студент успешно действовал на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности [5].

Исходя из требуемых результатов обучения специальности «Сестринское дело», стоит выделить важность изучения такого предмета, как химия, являющаяся базовой для освоения специальных медицинских дисциплин. В учебном плане

ППССЗ учебная дисциплина «Химия» входит в состав общеобразовательных учебных дисциплин естественнонаучного цикла, формируемых из обязательных предметных областей ФГОС среднего общего образования на профильном уровне. Программа учебной дисциплины «Химия» является частью программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС СОО и ФГОС по специальности СПО «34.02.01. Сестринское дело».

Изучение дисциплины «Химия» студентами специальности «Сестринское дело» должно быть ориентировано на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого освоением основ наук, систематических знаний и способов действий, присущих данному учебному предмету.

Курс химии включает изучение общей и неорганической химии (1 семестр), органической химии (2 семестр). Изучив требования к предметным результатам освоения углубленного курса «Химия», прописанные во в ФГОС СОО и проанализировав профессиональные и общие компетенции СПО направления «Сестринское дело», был разработан комплекс практических занятий по неорганической и органической химии. Методическая разработка практических занятий направлена на формирование знаний теоретических основ химии необходимых для осуществления всех видов профессиональной деятельности выпускника по специальности «34.02.01. Сестринское дело».

Контроль и учет знаний и умений – это важные составные части образовательного процесса. Контроль был проведен за 2 учебных года: 2020–2021 учебный год (обучение производилось по действующим контрольно-измерительным материалам), 2021–2022 учебный год, в течение которого обучающиеся работали по разработанному методическому материалу. При этом были использованы следующие виды контроля знаний и умений: входной контроль; текущий контроль (практические занятия; защита практических работ; самостоятельная работа); периодический контроль (коллоквиумы, защита рефератов и презентаций, индивидуальный проект); промежуточный контроль (дифференцированный зачет в 1 семестре, экзамен во 2 семестре).

В начале изучения курса химии во всех группах специальности «Сестринское дело» был проведен предварительный контроль в форме входной письменной контрольной работы, с целью установления уровня химических знаний и предметных умений, связанных с профессиональной деятельностью. В контрольную работу были включены примерные задания на повторение: знаний о классификации неорганических веществ, окислительно-восстановительных реакций, умений составлять уравнения химических реакций и осуществлять превращения по цепочке, уравнивать химические уравнения методом электронного баланса, решать задачи на приготовление растворов. А также

работа содержит задания на применение химических знаний в медицинской деятельности: «укажите известные Вам вещества, используемые в медицине»; «какое значение имеют химические знания для практической деятельности»; «приведите не менее 4-х примеров применения химических знаний в вашей будущей профессии».

Проанализировав ответы первокурсников, было установлено, что задания, связанные с усвоением знаний и умений, формируемых согласно ФГОС СОО, выполнили 56% (в 2020–2021 учебном году) и 67% участников (в 2021–2022 учебном году). Задания, связанные с применением полученных знаний в будущей профессии выполнены только 24% студентов.

В течение 2020–2021 учебного года текущий контроль осуществлялся в виде проверки выполненных письменных домашних заданий; проведения лабораторных работ и контрольных работ, содержащих задания только на развитие предметных знаний и умений без учета специфики будущей профессиональной деятельности.

В 2021–2022 учебном году в целях осуществления мониторинга за качеством усвоения учащимися химических знаний, практических и профессиональных умений одной из основных форм текущего контроля является практическое занятие. Темы практических работ были определены, согласно рабочей программе специальности «34.02.01. Сестринское дело». Цель проведения практического занятия заключается в выработке у студента практических умений, связанных с обобщением и интерпретацией научных материалов и навыков применения в будущей профессиональной деятельности. Практические работы по важным темам для будущей профессиональной деятельности студенты не только выполняют, но и защищают преподавателю.

Так, например, знание основных законов и положений неорганической химии необходимо для изучения специальных фармацевтических дисциплин: технологии лекарственных форм, фармакокинетики и особенно фармацевтической химии. Характер и сила действия лекарственных средств зависят не только от их состава и строения, но и от их физикохимических свойств, что тоже является предметом изучения неорганической химии. Различия в этих свойствах, в свою очередь, позволяют разрабатывать соответствующие методы анализа, судить о подлинности, доброкачественности, совместимости неорганических веществ в рецептурных прописях, порядке хранения лекарственных препаратов.

На практическом занятии «Периодическая таблица и периодическая система Д.И. Менделеева» включены задания, содержащие названия химических элементов на латыни, что способствует в дальнейшем лучшему усвоению основ этого языка для будущей профессии.

Практическое занятие по теме «Электролиз» включает в себя задания, которые способствуют формированию такой профессиональной компе-

тенции как соблюдение правил использования аппаратуры, оборудования в ходе проведения процесса электролиза.

Некоторые практические занятия содержат лабораторные опыты, которые способствуют формированию умения владения навыками безопасной работы в химической лаборатории и умением обращаться с химической посудой, реактивами и оборудованием.

Будущий медицинский персонал среднего звена должен уметь готовить растворы заданной концентрации, для этого студентам предложены задачи различного уровня по теме «Растворы».

Также изучение темы «Металлы», «Неметаллы» было направлено на использование и применение металлов и неметаллов и их соединений в медицинской сфере. Все занятия, отведенные на изучение этих тем, были проведены в виде конференции, на которой студенты рассказывали доклады о свойствах соединений биогенных элементов, элементов-токсикантов, их воздействии на живой организм и активно обсуждали интересные факты, задавали и отвечали на вопросы.

Умения характеризовать лекарственные средства, показания и противопоказания к их применению, основываясь на структурной формуле органического вещества и на химических знаниях, формируется на практическом занятии: «Номенклатура органических веществ», в ходе занятия студенты учатся называть лекарственные вещества по структурной формуле, задания содержат информацию об истории их создания, применения и действия на организм человека.

Целесообразно включение дифференцированных заданий, например, в практическое занятие «Сложные эфиры. Жиры» входят задания интеллектуального и творческого характера, где в первой части проверяются знания о химических свойствах и умения составления соответствующих уравнений реакций, а во второй части нужно написать монолог от лица молекулы жира «Я попала в организм человека...», в котором студенты, основываясь на химических и биологических знаниях, описывают процесс расщепления молекул жира, с точки зрения химии, и указывают их биологическую роль для организма человека. В творческую часть также входят ситуационные задачи: «объясните с точки зрения химии, что происходит, когда врач перед осуществлением клинических процедур моет руки с мылом?»; «грецкие орехи содержат 50% жира, 20% углеводов и 5% белка, какова масса этих компонентов в 100 г продукта? Сколько можно съесть грецких орехов человеку массой 60 кг, чтобы потребить суточную норму жира и получить 2500 ккал»; «как оценить качество, покупаемых вами жиров и масел, предложите критерии оценки, проведите экспертизу жиров и масел, купленных вами в магазине».

Для приобретения обучающимися опыта организации мероприятий по укреплению и поддержанию здоровья населения различных возрастных групп с точки зрения химических реакций и про-

цессов, студенты должны были организовать открытое мероприятие по теме «Спирты» со следующими экспериментами: разрушение кровяных телец под влиянием алкоголя, влияние спирта на белки, влияние спирта на переваривание пищи. По итогам проведенного мероприятия, с целью рефлексии было предложено нарисовать плакаты и информационные бюллетени по данной теме.

Рабочей программой, на основе требований ФГОС СОО, предусмотрено выполнение индивидуального проекта, в рамках самостоятельной работы студентов. Индивидуальные проекты выполняют все студенты по предложенной теме, связанной с применением в медицине или биологической роли в организме человека. Так выполненный индивидуальный проект по теме «Синтез ализаринового жёлтого и флуоресцеина, изучение их свойств и применения в медицине и фармации» был представлен на 3 различных студенческой конференции, по итогам выступлений были получены дипломы победителей в двух номинациях.

Периодический контроль, осуществляемый после изучения определенных блоков курса химии, включает в себя проведение коллоквиумов, с целью не только проверки и контроля полученных знаний по изучаемой теме, но расширения проблематики в рамках дополнительных вопросов по данной теме, углубления знаний при помощи использования дополнительных материалов при подготовке к занятию; формирования умений коллективного обсуждения (поддерживать диалог в микрогруппах, находить компромиссное решение, аргументировать свою точку зрения, умение слушать оппонента, готовность принять позицию другого учащегося).

Промежуточная аттестация является основной формой контроля учебной работы студентов. Она была проведена после изучения раздела «Общая и неорганическая химия» (дифференцированный зачет). По окончании изучения всего курса химии проводится экзамен. Сравнивая результаты проведения дифференцированного зачета в 2 экспериментальных годах, можно сделать вывод, что уровень знаний студентов увеличился с 64% до 73%, что связано с введением разработанных практических занятий. Умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности увеличились в 1,5 раза. Об итоговых результатах апробирования разработанного учебно-методического комплекса и изменении уровня качества знаний можно судить после проведения экзамена.

Разработанный учебно-методический комплекс направлен на решение следующих задач:

1. ориентация на развитие личности, ее творческой активности;
2. повышение уровня профессиональной и интеллектуальной образованности;
3. отказ от стереотипов, развитие творческой деятельности студентов по использованию приобретенных знаний в нестандартных ситуациях;
4. формирование культурно развитой, духовно творческой личности, готовности к жизнедеятельности.

тельности в постоянно изменяющихся условиях, к дальнейшему самообразованию.

Таким образом, подготовка медицинского профессионала должна опираться не только на прочную мотивационную установку, но и на развитие интеллектуальных, личностных качеств студентов, а также на профессиональные компетенции. И при изучении химии в условиях СПО медицинского профиля необходимо придерживаться профессиональной направленности в обучении.

Литература

1. Ахмедова М.Х. Духовно-нравственное воспитание в процессе непрерывного образования [Текст]: непосредственный / М.Х. Ахмедова // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – С. 784–786.
2. Лисовенко Н.Ю. Медицинская химия: учебное пособие / Н.Ю. Лисовенко. – Пермь: «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2022. – 369 с.
3. Литвинова Т.Н. Химическое образование в системе медицинского: проблемы, перспективы / Т.Н. Литвинова, И.М. Быков // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4. – С. 168–173.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.] // Гарант: офиц. сайт. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2> (дата обращения: 26.02.2022). – Текст: электронный.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 «Сестринское дело» (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 09.04.2015 № 391, от 24.07.2015 № 754, Минпросвещения РФ от 13.07.2021 № 450) // Гарант: офиц. сайт. – URL: <https://base.garant.ru/70683786/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) // Гарант: офиц. сайт. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>

7. Химия: учебно-методическое пособие / сост. Е.В. Никитина, Е.А. Никоненко, Д.А. Медведев, С.А. Евтюхов. – Екатеринбург: УрФУ, 2015. – 220 с.

CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE SURGICAL ROOM IN TEACHING CHEMISTRY IN THE SYSTEM OF MEDICAL SPECIALIZATIONS

Tronova L.S., Kharchenko G. Yu.

Voronezh State Pedagogical University

The article discusses the features of teaching chemistry to students in the secondary vocational education program of the specialty "Nursing" on the example of the Voronezh State Technical University Construction and Polytechnic College, since this discipline is necessary for the successful development of special medical disciplines. The authors showed that when teaching chemistry, it is necessary to take into account the requirements of two standards at once: FGOS SOO and FGOS SPO, this will ensure the quality of educational results taking into account the specifics of the profession. In the process of teaching chemistry, it is necessary to use active and interactive forms of classes, the latest pedagogical technologies and teaching methods. It is also mandatory to apply chemistry studies aimed not only at the formation of subject knowledge and skills, but also at the development of professional skills and abilities.

Keywords: secondary vocational education, nursing, chemistry education.

References

1. Akhmedova M. Kh. Spiritual and moral education in the process of continuous education [Text]: direct / M. Kh. Akhmedova // Young scientist. – 2016. – No. 3 (107). – S. 784–786.
2. Lisovenko N. Yu. Medical chemistry: textbook / N. Yu. Lisovenko. – Perm: "Perm State National Research University", 2022. – 369 p.
3. Litvinova T.N. Chemical education in the medical system: problems, prospects / T.N. Litvinova, I.M. Bykov // International Journal of Experimental Education. – 2013. – No. 4. – P. 168–173.
4. On education in the Russian Federation: Feder. law of 29 Dec. 2012 No. 273-FZ: [adopted by the State Duma on 21 Dec. 2012: approved by the Federation Council on 26 Dec. 2012] // Garant: official website. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2> (date of access: 02/26/2022). – Text: electronic.
5. On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 34.02.01 Nursing" (as amended by the Orders of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 04/09/2015 No. 391, of 07/24/2015 No. 754, of the Ministry of Education of the Russian Federation of 07/13/2021 No. 450) // Garant: official website – URL: <https://base.garant.ru/70683786/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Federal state educational standard of secondary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413) // Garant: official website. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>
7. Chemistry: teaching aid / comp. E.V. Nikitina, E.A. Nikonenko, D.A. Medvedev, S.A. Evtukhov. – Ekaterinburg: UrFU, 2015. – 220 p.

Дидактические причины и факторы, воздействующие на результаты учебного процесса

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Результативность дидактического процесса обеспечивается различными факторами: научностью содержания, мотивацией, интеллектуальным уровнем участников, методической подготовкой преподавателя, кроме того имеют значение факторы, кажущиеся второстепенными, – организация лекции, семинара, соответствие помещения проводимым занятиям, освещенность, мебель, физиологические возможности курсантов, стабильное расписание аудиторных и самостоятельных занятий. «Потерянные» результаты обучения – это несоответствие каких-либо факторов намеченной учебной цели. Специфика дидактического процесса в том, что любое воздействие на учебный процесс может определить конечный результат. Обеспечение каждого фактора в учебном процессе достигается и действиями преподавателя, опирающегося на профессиональные знания и навыки и административной функцией, создающей условия обучения согласно существующим нормативам.

Ключевые слова: дидактические факторы обучения, дидактические причины, продуктогенные факторы обучения, объективные и субъективные факторы обучения.

Процесс обучения, это сложная система субъект-субъектных отношений. Следовательно, транслируемая преподавателем информация не более чем один из компонентов процесса. Формирование устойчивых знаний обучающегося – результат активной интеллектуальной деятельности и преподавателя и курсанта. Именно во взаимодействии преподавателя, несущего информацию, и обучающегося, активно ее воспринимающего и трансформирующего в личную систему знаний, осуществляется обучение.

Результативность процесса зависит от различных факторов, включая основополагающие, такие как научность информации, мотивация, интеллектуальный уровень каждого субъекта образовательного процесса, методические навыки преподавателя, способности обучаемого и т.д. Имеют значение и другие факторы, воспринимающиеся часто как менее значимые, второстепенные. Например, организация самого занятия, соответствие помещения проводимым занятиям, освещенность, мебель, физиологическая готовность обучаемого, стабильный распорядок аудиторных и самостоятельных занятий и т.д.

Потерянные результаты процесса обучения, это всегда недостаточность или несоответствие каких-либо факторов намеченной учебной цели, причем уровень значимости каждого фактора может казаться совершенно малозначимым, и незаметным. Реальное же его значение определяется только в результате педагогического наблюдения и ретроспективного анализа каждой конкретной ситуации.

Сегодня значительное количество исследований направлено на анализ снижения результативности обучения в высших учебных заведениях. Довольна популярна версия несоответствия уровня подготовки молодого специалиста-выпускника ВУЗа, требуемым профессиональным компетенциям, и личностным качествам. Причину принято искать в социально-экономических и социокультурных проблемах общества и государства.

Безусловно, особенности современного исторического периода в условиях стремительно меняющегося мира (во всех, без исключения, сферах общественной жизни) влияют на целеполагание, содержание, и результаты высшей школы. Но значительную часть воздействующих факторов мы можем, и должны регулировать и корректировать непосредственно в процессе обучения, в каждой конкретной педагогической ситуации. Результаты дидактического процесса обеспечиваются сложным, поли компонентным комплексом факторов

и причин точное количество которых определить невозможно. Многие факторы просто незаметны и их влияние проявляется спустя продолжительное время, неповторяющиеся переплетения факторов и причин обучения не подлежат привычной систематизации, что превращает преподавательскую деятельность в искусство, а интуиция при этом приобретает практическую значимость. Но исключать системную оперативную аналитику для педагога недопустимо, если сценарий обучения не выстроен от начала до завершения, то и планируемые результаты достигнуты не будут.

При планировании педагогического процесса необходимо, прежде всего, определить структуру, содержание и значение объективных и субъективных факторов обучения, и проанализировать их в соответствии организации и содержания каждого этапа учебного процесса конкретного учебного заведения, курса, группы, индивида.

Не существует научной теории, позволяющей эффективно анализировать и систематизировать все факторы и причины процесса обучения. Опираясь на личную профессиональную подготовку, интеллект и интуицию преподаватель планомерно и последовательно решает каждую конкретную дидактическую задачу. Следовательно, достижение необходимых результатов обучения обеспечивается системными знаниями факторов и причин успешности обучения (это безусловный компонент профессиональной подготовки преподавателя).

Что считать фактором, что причиной, как их систематизировать? В дидактических исследованиях структуризация факторов и причин теоретически не разрабатывается. Каждый фактор анализируется в привязке к конкретной ситуации. При этом нельзя отрицать значительную разницу в эффективности воздействия факторов и причин, (практика показывает заметные различия). Я. Корчак, иллюстрировал данное утверждение примером картины, на которой выписаны все детали одним размером, без учета перспективы и пространственной логики, где все предметы одинакового размера и все на переднем плане. В реальности так не бывает! Например, мотивация обучающегося и расписание занятий безусловно влияют на результаты обучения, но влияют в каждой конкретной ситуации по – разному, и отличия эти не всегда очевидны. Чтобы можно было объективно сопоставлять воздействие факторов и причин необходимо выделить общую теоретическую основу – дидактический базис, что позволит определить критерии их анализа и оценки.

Дидактический базис характеризуется и оценивается объективной результативностью и успешностью обучения, то есть обученностью (продуктностью). Конкретные знания, умения, навыки, эрудиция и интеллект, способность к самообразованию, устойчивый интерес к знаниям, профессиональная мотивация – все это в комплексе и есть дидактический продукт. Качество и объем данного продукта в каждом конкретном процессе определяются комплексом объективных и субъективных

условий – характеристик участников процесса, интенсивностью и продолжительностью взаимодействия. В педагогических исследованиях мы традиционно пользуемся такими терминами как «влияние», «действие», «причина», «фактор», «показатель» и др. для выражения продуктогенных причин и факторов.

«Причина» в практическом анализе всегда конкретна и не делима, то есть представляет собой элементарный компонент дидактического процесса, в котором осуществляется ее развитие (изменение значения и интенсивности). «Фактор» же формируется из двух или более продуктогенных причин. Наиболее устойчивые и часто повторяемые факторы мы определяем, как общие, они же в свою очередь состоят из конкретной системы единичных факторов. Общие факторы в практическом дидактическом процессе систематизируются в «генеральные факторы» которые включают все без исключения продуктогенные причины определенной группы.[5,61]

Дидактический процесс в каждом конкретном случае планируется и корректируется с учетом продуктогенных причин, следовательно, определение и систематизация причин и факторов, обеспечивающих эффективность – это обязательное содержание практической учебной деятельности. Дидактический фактор – сложная система включающая, как минимум две (или более) определяющие дидактические причины плюс комплекс частных, временных, кажущихся второстепенными. Но в совокупности данная система и определяет успешность или безрезультатность процесса обучения.[4,58]

Специфика дидактического процесса в том, что любое воздействие даже самой незначительной причины на учебный процесс может определить конечный результат. Преподаватель не учитывающий всех факторов, всех видимых и невидимых воздействий на обучаемого просто не в состоянии осуществлять эффективный анализ текущего дидактического процесса, не может сформировать реальный прогноз, а, следовательно, и результативно спланировать занятие. Например, игнорирование физиологических возможностей курсанта заметно снижает его умственную трудоспособность (освещенность учебного помещения, объем аудитории, рабочее место, конференц-зал вместо лекционной аудитории и т.д.). Организация распределения учебного времени непосредственно влияет на эффективность самостоятельной работы курсанта (а это основная составляющая учебного процесса в ВУЗе). Не стабильное расписание разрушает планирование самоподготовки, исключает подсознательное саморегулирование обучающегося. Лекция, запланированная на вторую половину учебного дня, в лучшем случае обеспечит половину запланированного результата. Следовательно, изучение и учет всех дидактических причин, профессиональная структуризация факторов обучения – основа обеспечения результативности учебного процесса.

Планирование процесса обучения требует от преподавателя системного анализа механизма действий продуктогенных причин с логическим конструированием из них факторов. Следующий шаг – определение значения и результативности каждого фактора в конечном дидактическом продукте, для чего необходимо понять взаимозависимость факторов, последовательность и интенсивность их влияния, и в конечном итоге установление функционального единства всех объективных и субъективных факторов в процессе обучения. [7,34]

Таким образом, выяснено, что выделение, структуризация, «просчет», и диагностика значения дидактических факторов – объективно неизбежная составляющая работы преподавателя. Но обеспечение каждого фактора в конкретном учебном процессе достигается не только действиями преподавателя, опирающегося на профессиональные знания и навыки. Административная функция не менее важна для достижения результативности дидактического процесса, объективные организационные условия для которого создаются учебным заведением согласно существующим нормативам.

Учет дидактических факторов, объективных и субъективных, при организации и осуществлении учебного процесса это «проблема единства теории и практики». Данное положение не требует доказательств и отдельного исследования, принципы дидактики определяют продуктивность процесса как результат объективной комплексной совокупности всех факторов и причин. Фундаментальные причины, обеспечивающие результативность выявлены и исследованы еще в классической педагогике и безусловно сохраняют свою актуальность. Конечно, необходимо отметить некоторые терминологические «инновации», например, управление, регулирование и коррекцию педагогического процесса мы теперь называем «менеджмент»; знания умения навыки, как цель дидактического процесса теперь – «компетенции»; педагогическая этика – «деонтология» и т.д. Объясняется это прежде всего значительным развитием средств обучения, совершенствованием технологий общим изменением социальной среды и социо культурной ситуации.

Тем не менее, основополагающие цели и проблемы дидактического процесса по – прежнему сохраняются как остро актуальные, неизбежные в любой временной период, для каждого поколения. Например, оптимизация обучения в системе высшего профессионального образования требует непрерывного оперативного анализа и учета всех факторов и причин, обеспечивающих успешность обучения курсанта. А они (дидактические факторы и причины), как мы отметили выше, проявляются в различных вариантах и с разной степенью интенсивности (иногда они на виду, иногда их трудно выявить без специальных аналитических, исследовательских действий).

Предполагаем, что анализ, понимание и построение дидактического процесса на основе учета объективных и субъективных факторов и причин обеспечивают эффективность деятельности Академии МЧС России.

Следовательно, необходимо осуществлять непрерывный, постоянный мониторинг дидактических причин и факторов, воздействующих на результаты учебного процесса, с оперативной корреляцией планов, методов и приемов каждым преподавателем.

Необходимо развивать и совершенствовать средства обучения, и материальную базу организации учебного процесса с учетом объективных природных, физиологических и технических причин формирующих объективные продуктогенные факторы.

Литература

1. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 254с.
2. Голуб Б.А. Основы общей дидактики. – М.: Владос, 1999. – 96с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96с.
5. Марев И.С. Методологические основы дидактики. – М.: Педагогика, 1987. – 221с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. Шк., 1990. – 381с.
7. Оконь В. Процесс обучения. – М.: Учпедгиз, 1962. – 171с.
8. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 54с.
9. Хуторский А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 536с

DIDACTIC CAUSES AND FACTORS AFFECTING THE RESULTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The effectiveness of the didactic process is ensured by various factors: scientific content, motivation, intellectual level of participants, and methodological training of the teacher, in addition, factors that seem secondary are important – the organization of lecture, seminar, compliance with the conducted classes, illumination, furniture, the physiological capabilities of cadets, and a stable schedule of auditor and independent classes. “Lost” learning outcomes, this is a discrepancy between any factors and the intended educational goal. The specifics of the didactic process is that any impact on the educational process can determine the final result. Ensuring each factor in the educational process is also achieved by the actions of a teacher based on professional knowledge and skills and administrative function creating the conditions of training, according to existing standards.

Keywords: didactic training factors, didactic reasons, productive learning factors, objective and subjective factors of learning.

References

1. Gabay T.V. Educational activities and its means. – M.: Publishing House of Moscow State University, 1988. – 254 p.
2. Golub B.A. Fundamentals of the general didactics. – M.: Vldos, 1999. – 96 p.

3. Lerner I. Ya. The didactic foundations of teaching methods. – M.: Pedagogy, 1981. – 186 p.
4. Lerner I. Ya. The learning process and its patterns. – M.: Knowledge, 1980. – 96 p.
5. Marev I.S. Methodological foundations of didactics. – M.: Pedagogy, 1987. – 221 p.
6. Okon V. Introduction to a common didactics. – M.: Higher School, 1990. – 381 p.
7. Okon V. The learning process. – M.: Uchpedgiz, 1962. – 171 p.
8. Uman A.I. Training tasks and learning process. – M.: Pedagogy, 1989. – 54 p.
9. Khutorsky A.V. Modern didactics. – St. Petersburg: Peter, 2001. – 536 p.

Профилактика кибербуллинга подростков в общеобразовательной среде

Юдина Анна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

E-mail: anna-yudina@mail.ru

В статье аргументируется специфика профилактики кибербуллинга подростков в общеобразовательной среде в условиях роста явлений цифровизации и стихийных коммуникаций с неизвестной референтной группой в киберинформационной среде. Цель исследования состоит в многоплановом рассмотрении феномена кибербуллинга. Задачи исследования: показать вариативные способы профилактики кибербуллинга, обосновать значимость формирования информационно-коммуникативной культуры в превентивной антибуллинговой работе. Гипотеза: основана на предположении о том, что, вводя в процесс обучения формирование информационно-коммуникативной культуры можно осуществлять профилактику кибербуллинга в общеобразовательной организации в среде подростков. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, дескриптивный метод, метод словарных дефиниций. Результатом данного исследования является обоснование необходимости систематизации профилактической антибуллинговой профилактики не только в традиционной социокультурной среде, но и в киберинформационном пространстве через изменение его педагогического сопровождения.

Ключевые слова: кибербуллинг, подростки, киберсоциализация, информационно-коммуникативная культура, киберинформационная среда, общеобразовательная среда.

Стихийное развитие киберинформационного пространства в контексте глобализации инициирует рост дифференцированных рисков и возможностей в развитии киберкоммуникаций на социальном и межличностных уровнях.

Наиболее яркими феноменами нуждающимися в педагогическом осмыслении выступают: клиповое мышление у подростков, под которым мы понимаем исключительно репродуктивные способы работы с информацией; гипостазирование, затрагивающее область смыслового единства понятий; глокализационные механизмы, инициирующие процессы субкультурного обособления; буллинг, в частности кибербуллинг, выступающие следствием снижения качества применения технологий компромисса, кооперации и сотрудничества в бытовой и особенно киберкоммуникации [1].

Цифровизация в контексте кичевой культуры пропагандирует применение лозунгов, выявления единства через одинаковость, или поиска патологически уникального продукта в имитационной виртуальной сфере.

Таким образом, изменение в условиях цифровизации процессов социального взаимодействия инициировало получение новых возможностей неограниченного доступа к информационным ресурсам.

Подростковый возраст инициирует поиск наиболее активных форм коммуникативного взаимодействия, некоторую сегрегацию об общесоциальных ценностей, неопределенность и коррелирующую с ними категоричность в суждениях, экзистенциальные поиски смысла бытия и одобрения для своего я среди референтной группы ровесников [2].

В новой парадигме цифрового цивилизационного развития не до конца осмыслены и определены возможности киберсоциализационного сопровождения процессов цифрового воспитания. Таким образом, ряд коммуникативных, аксиологических, мировоззренческих процессов сосуществуют одновременно в двух пространствах: социокультурном и киберинформационном, частично с амбивалентным содержанием. Двойственность, противоречивость, атерриториальность, трансграничность, анонимность, универсальность – выступают основными характеристиками киберсреды. Логично предположить, что напряженные деструктивные коммуникации, которые возникают в таких условиях трудно спрогнозировать, предотвратить и избежать.

В таком аспекте кибербуллинг выступает сложным киберинформационным феноменом. С конфликтологической точки зрения он безусловно отличается от традиционного буллинга в социокуль-

турной среде, в первую очередь, своей неопределенностью, поскольку, в конфликтной ситуации кибербуллинга затруднительно выявить кибербуллера, кибержертву и заинтересованный коллектив. Таким образом, конфликтная ситуация возникает стихийно, крайне часто, ее можно определить, как мнимую, связанную с ошибками восприятия или отсутствия фактов, инициирующих отрицательные негативные переживания у подростков [3].

Киберинформационное пространство в мире переполнено дифференцированными смыслами и процессами. Регулярно, в условия глобализации появляются новые маршруты, технологии, софт, нуждающиеся в их правовом определении. Рост глобализационных феноменов инициирует экономическая составляющая киберинформационного пространства. В современных условиях необходимо переосмысление дефиниции «киберинформационная безопасность» в правовом поле с учетом двух факторов:

- 1) Глобализации;
- 2) Киберсоциализационного аксиологического релятивизма [4; 5].

Превентивная антибуллинговая работа нуждается в педагогическом сопровождении. Современный подросток крайне часто находится в ситуации мнимой компетентности по поводу выбора верной конфликтологической стратегии поведения.

Таким образом, кибербуллинг – это особый тип конфликта сочетающий в себе высокий уровень интерперсональности, моббинга, традиционного буллинга в контексте высокого релятивизма влияющего через дифференцированные ИКТ на восприятие образа конфликта. В некоторых случаях, реализуется теорема Томаса, и кибербуллинг представляет из себя изначально мнимый конфликт без явных конфликтогенов, который постепенно порастает в реальную травлю в условиях киберсреды.

Информация, без ее интерпретации личностью, выступает достаточно нейтрально. Поэтому так важно научить подростка понимать генеалогию конфликтного взаимодействия, уметь прогнозировать индивидуальные и социальные риски, а также понимать границы нравственной неопределенности нормы. Мы предлагаем, в осуществлении профилактической работы затрагивать не только этическую сторону конфликтного реагирования, но и правовую, как более определенную природу формирования социального поведения.

Развитие духовной культуры личности сегодня должно интегрироваться с правовым ее пониманием. В отличие от асинхронного ситуативного воздействия нравственной системы ценностей, правовые нормы представляют собой конгломерат информационных, регламентирующих, принудительных воздействий на конфликтное противостояние в ситуации кибербуллинга.

Подросток должен понимать психологические механизмы возникновения деструктивного конфликта, знать возможности применения конфликт-

ных стратегий взаимодействия, понимать природу негативного эмоционального переживания и владеть правовым инструментарием, который может помочь избежать противоправных деяний и вовремя привлечь внимание соответствующих компетентных государственных структур к проблеме при такой необходимости.

Важную роль в профилактической работе играет форма педагогической поддержки подростков. Средствами педагогической беседы. Специально организованных обучающих, воспитательных мероприятий можно научить подростков дифференцировать информационный инструментарий в киберинформационной среде. Высокую результативность будут иметь методы case-study, кибер-квест, информационный лабиринт, дебрифинг, картографический системно-структурный анализ конфликтной ситуации. Не менее важным средством мы видим организацию медиативной службы в общеобразовательной организации, в которую будут входить сами обучающиеся подростки. В таком контексте организация профилактической работы позволит инициировать на поливариативном качественном уровнях контролируемое педагогом, медиатором, психологом конфликтное взаимодействие, разобрать, проанализировать частные конфликтные ситуации, возникающее в подростковой среде со сверстниками, родителями, педагогами, референтной группой в интернет сообществах, чатах, телеграмм каналах [6;7].

Анализируя юридическую, педагогическую, психологическую, социологическую литературу, касающуюся «информационная безопасность в условиях глобализации», мы пришли к выводу, что это понятие характеризует методологию, раскрывающую безопасность как индивида, так социума и государственных органов от информационных паттернов как экзогенного, так и эндогенного характера, чтобы сохранить качественную жизнь индивида, независимость страны, интеграцию различных социальных страт, а также поступательный экономический рост [8;9].

Для того, чтобы снизить деструктивное влияние киберконфликтов необходимо подростков научить формам активной коммуникации с «Другим», с целью поиска истины, не нарушая личных границ друг друга при взаимном уважении. В педагогической поддержке нуждается процесс организации диалектического диалога, дискуссии, дружеского спора, конструктивной конкуренции при участии в соревнованиях.

Информация в киберинформационной среде является сложной дифференцированной поливалентной системой, имеющей сложную, не всегда взаимообусловленную структуру. Она может трактоваться, исходя из ее конструктивного и деструктивного потенциалов.

В современной ситуации необходимо информировать родительское сообщество, самих подростков о том, что вредная киберинформационная деятельность в киберинформационном пространстве сегодня крайне разнообразна, так, вредная

киберинформация появляется через механизмы фишинга, когда через ссылки в программное обеспечение пользователя доставляется вирус, который получает доступ к ограниченной конфиденциальной информации лиц, корпораций без их информирования и направлена на мошеннические унижающие честь и достоинство собственников гаджетов действия по распространению вредной информации в отношении лиц, желающих восстановить доступ к заблокированным гаджетам. Во многих государствах мира сегодня разрабатывается национальное законодательство, направленное на превенцию распространения вредной информации в киберсреде [10].

Таким образом, очевидно, что в условиях усиления процесса сепарации и трансформации киберпространства в международную сеть, решать вопрос правового регулирования невозможно, опираясь только на концепции национальной системы права. Медиативная педагогическая фасилитация, направленная на развитие ответственного поведения в условиях конфликтного взаимодействия, формирование информационно-коммуникативной культуры, включающей систему знания об информационной безопасности, киберкоммуникациях как самих подростков, так и родительского сообщества. Не менее важным, считаем актуализацию конфликтологической компетентности у всех участников образовательного процесса. Медиативные тренинги, кейсы, классные часы направленные на формирование навыков поведения в ситуации напряженных киберкоммуникаций сегодня необходимы как превенция не только подросткового кибербуллинга, но и депрессивных настроений, затворничества и суицидальных стратегий поведения.

Литература

- Galchenko N.A. University student digital culture: essence and formation mechanisms / N.A. Galchenko, V.A. Kazinets, N.V. Garashkina, V.E. Chernik, A.M. Yudina, T.B. Lisitsyna // Journal of Positive School Psychology. – Vol. 6 – No. 2. – P. 2055–2061.
- Galchenko N.A. Student hood spiritual needs in self-isolation period: features and ways to meet them / N.A. Galchenko, I.I. Shatskaya, E.V. Makarova, E.V. Kulesh, S.M. Nizamutdinova, A.M. Yudina, O.A. Skutelnik // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – № 1. – 2020. – P. 2229–2234.
- Marchenko A.A. Student communication in Internet space: Problems and features of communication in the blogs field / A. A. Marchenko, E.V. Evdokimova, O.G. Murzakova, A.M. Yudina, M.A. Gorshkova, B.A. Karev, G.V. Mitina, I.G. Kartushina // Eurasian journal of biosciences. – V. 14. – № 2. – 2020. – P. 5797–5802.
- Nevolina V.V. Language and Society: Adult Population Value Orientations Active Lifestyle in Communication and Social Mobility/ V.V. Nevolina, K. Prokhotsev, N.V. Osipova, A.M. Yudina, A.A. Zharkova, G. Karpenko, V. Volkova // APPLIED LINGUISTICS RESEARCH JOURNAL–V. 5. – № 6–2021. – P. 189–194.
- Nevolina V.V. Managing students' social activity in the context of digital transformations: sociocultural determinants and constructive basis / V.V. Nevolina, V.B. Volkova, I.I. Shatskaya, A.M. Yudina, K.A. Prokhotsev, A.A. Zharkova, G.V. Karpenko // Journal of Positive School Psychology <http://journalppw.com> 2022, Vol. 6, No. 2, P. 5718–5725.
- Petrenko E.G. State and municipal unitary enterprises as object of public / E.G. Petrenko, T.V. Illarionova, V.V. Alexandrova, D.I. Stepanova, J. Zalesn, A.M. Yudina//LAPLAGE EM REVISTA. – 2021. – Т. 7. – № 2. (Extra-E). – P. 287–292.
- Petrenko E.G. Executive bodies of local self-government as an object of public control in the russian federation/ E.G. Petrenko, V.V. Alexandrova, O.K. Pavlova D.I. Stepanova, J. Zalesn, A.M. Yudina//LAPLAGE EM REVISTA. –2021. –Т. 7. – № 2. (Extra-E) – P. 293–299.
- Fortova L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects / L.K. Fortova, A.M. Yudina, M.S. Fabrikov, M.V. Deneko // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, 26–27 december 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, – 2019 – P. 526–530.
- Fortova L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile L.K. Fortova, A.M. Yudina, A.V. Gudkova, V.A. Mashkina // Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference “Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” TPHD2018, Dushanbe, 26–27 december 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press, – 2019. – P. 531–534.
- Shulga T.I. Tecnologias de educação linguística para adaptação social de migrantes: processo, desafios e potencial // T.I. Shulga, A.A. Pliugin, A.A. Korzhanova, A.M. Yudina, T.G. Karpova, E.V. Kulesh, G.S. Ashrafullina // Revista Entre Linguas, Araraquara, – v. 7, – n. esp. 8. – 2021. – DOI: 10.29051/el.v7iesp.8.16376. – URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16376>. Acesso em: 20 abr. 2022. (дата обращения: 24.12.2021)

PREVENTION OF CYBERBULLYING OF TEENAGERS IN THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yudina A.M.

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov

The article argues for the specifics of prevention of cyberbullying among adolescents in the general educational environment in the

context of the growth of digitalization phenomena and spontaneous communications with an unknown reference group in the cyberinformation environment. The purpose of the study is to consider the phenomenon of cyberbullying in a multifaceted way. Objectives of the study: to show variable ways to prevent cyberbullying, to substantiate the importance of forming an information and communication culture in preventive anti-bullying work. Hypothesis: based on the assumption that by introducing the formation of an information and communication culture into the learning process, it is possible to prevent cyberbullying in a general educational organization among adolescents. Research methods: analysis, synthesis, generalization, comparison, concretization, descriptive method, method of dictionary definitions. The result of this study is the substantiation of the need to systematize preventive anti-bullying prevention not only in the traditional socio-cultural environment, but also in the cyber-information space through changing its pedagogical support.

Keywords: cyberbullying, adolescents, cybersocialization, information and communication culture, cyberinformation environment, general educational environment.

References

- Galchenko N.A. University student digital culture: essence and formation mechanisms / N.A. Galchenko, V.A. Kazinets, N.V. Garashkina, V.E. Chernik, A.M. Yudina, T.B. Lisitsyna // *Journal of Positive School Psychology*. – Vol. 6 – No. 2. – P. 2055–2061.
- Galchenko N.A. Student hood spiritual needs in self-isolation period: features and ways to meet them / N.A. Galchenko, I.I. Shatskaya, E.V. Makarova, E.V. Kulesh, S.M. Nizamutdinova, A.M. Yudina, O.A. Skutelnik // *Eurasian journal of biosciences*. – V. 14. – № 1. – 2020. – P. 2229–2234.
- Marchenko A.A. Student communication in Internet space: Problems and features of communication in the blogs field / A. A. Marchenko, E.V. Evdokimova, O.G. Murzakova, A.M. Yudina, M.A. Gorshkova, B.A. Karev, G.V. Mitina, I.G. Kartushina // *Eurasian journal of biosciences*. – V. 14. – № 2. – 2020. – P. 5797–5802.
- Nevolina V.V. Language and Society: Adult Population Value Orientations Active Lifestyle in Communication and Social Mobility / V.V. Nevolina, K. Prokhodtsev, N.V. Osipova, A.M. Yudina, A.A. Zharkova, G. Karpenko, V. Volkova // *APPLIED LINGUISTICS RESEARCH JOURNAL*–V. 5. – № 6–2021. – P. 189–194.
- Nevolina V.V. Managing students' social activity in the context of digital transformations: sociocultural determinants and constructive basis / V.V. Nevolina, V.B. Volkova, I.I. Shatskaya, A.M. Yudina, K.A. Prokhodtsev, A.A. Zharkova, G.V. Karpenko // *Journal of Positive School Psychology* <http://journalppw.com> 2022, Vol. 6, No. 2, P. 5718–5725.
- Petrenko E.G. State and municipal unitary enterprises as object of public / E.G. Petrenko, T.V. Illarionova, V.V. Alexandrova, D.I. Stepanova, J. Zalesn, A.M. Yudina//*LAPLAGE EM REVISTA*. – 2021. – T. 7. – № 2. (Extra-E). – P. 287–292.
- Petrenko E.G. Executive bodies of local self-government as an object of public control in the russian federation/ E.G. Petrenko, V.V. Alexandrova, O.K. Pavlova D.I. Stepanova, J. Zalesn, A.M. Yudina//*LAPLAGE EM REVISTA*. –2021. –T. 7. – № 2. (Extra-E) – P. 293–299.
- Fortova L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects / L.K. Fortova, A.M. Yudina, M.S. Fabrikov, M.V. Deneko // *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" TPHD2018, Dushanbe, 26–27 december 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press,– 2019 – P. 526–530.*
- Fortova L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile L.K. Fortova, A.M. Yudina, A.V. Gudkova, V.A. Mashkina // *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" TPHD2018, Dushanbe, 26–27 december 2018 / Editor Kh. Dz. Shambezoda. – Dushanbe: Atlantis Press,– 2019. – P. 531–534.*
- Shulga T.I. Tecnologias de educação linguística para adaptação social de migrantes: processo, desafios e potencial // T.I. Shulga, A.A. Pligin, A.A. Korzhanova, A.M. Yudina, T.G. Karpova, E.V. Kulesh, G.S. Ashrafullina // *Revista Entre Linguas, Araraquara*, – v. 7, – n. esp. 8. – 2021. – DOI: 10.29051/el.v7iesp.8.16376. – URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16376>. Acesso em: 20 abr. 2022. (дата обращения: 24.12.2021)

Развитие коммуникативных умений младших школьников на уроках литературного чтения

Петрухина Екатерина Александровна,

преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Академии Государственной противопожарной службы МЧС
России
E-mail: petrukchina.ekat@yandex.ru

В статье рассматривается вклад уроков литературного чтения в развитие коммуникативных умений младших школьников. Литературное чтение является одним из основных гуманитарных предметов в начальной школе. Одной из главных задач учителя младших классов является формирование коммуникативно-компетентной личности. Уроки литературного чтения позволяют способствовать развитию речевых умений младших школьников. В статье определяется понятие коммуникативной культуры младших школьников. В процессе формирования коммуникативной культуры младшие школьники учатся правильно употреблять язык, подстраивать общение под ситуацию, подбирать поведение, которое будет оптимальным для общения, то есть поможет решить задачи общения и вести его наиболее эффективным способом. Представлены основные коммуникативные действия, направленные на развитие коммуникативной культуры учащихся.

Ключевые слова: литературное чтение, коммуникативная культура, система обучения, младшие школьники, образовательный процесс, образовательный стандарт.

2011 год считается началом реализации федеральных образовательных стандартов начального образования (ФГОС НОО) второго поколения. Если говорить о том, какие изменения произошли в системе обучения чтению в начальной школе, то можно отметить следующие:

1) В связи с внедрением федеральных образовательных стандартов начального образования изменились приоритеты. Ранее «знаниевая» составляющая являлась приоритетной, впоследствии она сменилась «развивающей» составляющей. Как следствие, стоит отметить, что именно развитие в настоящее время является приоритетным в процессе обучения детей. Что касается уроков литературного чтения в начальной школе, происходит изменения названия предмета. В более ранних стандартах предмет «литературное чтение» носил название «чтение», «литературное образование». Уходит из перечня уроков внеклассное чтение, в то время как внеурочная деятельность приобретает обязательный характер. В процессе изучения школьниками курса «литературное чтение» обязательным становится изучение литературоведческой терминологии, потому как для успешной сдачи итоговой аттестации в начальной школе ребенок должен владеть этими знаниями.

2) Особое внимание в процессе уроков литературного чтения уделяется формированию грамотного читателя. Необходимо отметить, что значимым является умение ученика добывать нужную информацию из текста, а также применять на практике данную информацию. Началом формирования читательской компетенции учащихся начальной школы считается период обучения грамоте в момент при обучении технике чтения. Без способности правильно понимать, интерпретировать текст ученик не будет способен изучать другие школьные предметы.

3) Также стоит отметить появление «системы планируемых результатов». Что касается данной системы, в нее такие результаты, как предметные, метапредметные и личностные. Младшим школьникам необходимо овладеть системой универсальных учебных действий (УУД). Для различных школьных предметов существует своя система универсальных учебных действий. Одним из отличий стандарта второго поколения от первого является то, что стандарт второго поколения особое внимание уделяет характеристике деятель-

ности учащихся. Происходят изменения в традиционной модели общения ученика и учителя, общения ученика с группой. В соответствии с этим учителю необходимо помогать ученикам самим добывать нужную им информацию. Что касается ошибок учеников, учитель должен максимально способствовать, чтобы ученик понял, какую ошибку он совершил. Учителю следует поддерживать хорошую психологическую обстановку в классе, ни в коем случае не должно быть изгоев. Учитель должен стараться оказывать поддержку учащимся в их личностном развитии.

4) обязательным компонентом федерального государственного образовательного стандарта нового поколения является духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Такой предмет, как литературное чтение, особенно помогает развивать нравственную культуру школьников. Стоит отметить, что полезной является внеурочная деятельность, которая помогает развивать личность учеников. Литература помогает сохранить и передавать из поколения в поколение различные ценности и традиции. Благодаря изучению литературных произведений у детей в начальной школе складывается понятие о том, какие поступки являются хорошими, а какие плохими, что справедливо, а что нет.

5) Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения ставит цель сформировать такие личностные характеристики учащихся, как любовь к своей Родине, родному краю, народу. Также важными качествами являются такие, как уважение к ценностям и семье, заинтересованность, любознательность. Учащимся начальной школы необходимо привить доброжелательность к другим людям и животным, умение общаться с собеседником, готовность действовать самостоятельно и умение организовывать собственную деятельность. Прививать детям данные качества можно в процессе уроков по литературному чтению и во время внеурочной деятельности. Читая и анализируя литературные произведения, учащиеся знакомятся с различными героями, их характерами, поступками. Младшие школьники пытаются узнать мотивы действий героев произведений. В процессе этого у детей формируется понимание того, как вести себя в обществе, как поступать в тех или иных ситуациях. Читая фольклорные произведения, школьники узнают об укладе жизни предков, об истории страны, традициях и обычаях. Благодаря чтению лирических произведений ученики могут задуматься о человеческих ценностях, перенестись в мир образов и чувств.

В становлении личности большое значение имеет развитие коммуникативной культуры. ФГОС НОО учитывает, что в младшем возрасте происходит развитие коммуникативной культуры детей.

Понятие «коммуникативная культура» тесно связано с понятием «коммуникативные умения».

Младший школьный возраст является подходящим для развития нравственных качеств ребенка.

В этом возрасте происходит формирование навыков культурного поведения. Дети в начальной школе учатся общаться между собой и со взрослыми.

Проблема коммуникативной культуры исследуется такими учеными, как Н.Ф. Голованова, А.Г. Пашкова, А.В. Мудрик, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, а также другими.

Развитие коммуникативной культуры младших школьников происходит на протяжении образовательного процесса. Среди других предметов литературное чтение занимает особое место в данном процессе.

Коммуникативная культура – это совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях, а также личностных коммуникативных качеств [4, с. 11].

В процессе развития коммуникативной культуры ребенка происходит формирование отношений с окружающим миром и с самим собой. Коммуникативная культура помогает создавать собственный внутренний мир, расширять и обогащать личностные качества и решать появляющиеся проблемы [4, с. 13].

В процессе формирования коммуникативной культуры младшие школьники учатся правильно употреблять язык, подстраивать общение под ситуацию, подбирать поведение, которое будет оптимальным для общения, то есть поможет решить задачи общения и вести его наиболее эффективным способом.

В состав коммуникативной культуры входит эмоциональная культура, культура мышления, культура речи.

Выделяются три этапа развития коммуникации младших школьников:

1) В процессе первого этапа ученики отвечают на заданные вопросы, сами учатся задавать вопросы по тексту. Учащиеся комментируют и дополняют ответы своих одноклассников. Также ученики делают сообщения, рассказывая текст логично и последовательно.

2) На втором этапе происходит выработка умений делать свое высказывание понятным любому человеку. Высказывания должны быть четкими и простыми. Учащему необходимо уметь использовать примеры для подтверждения своего высказывания. Умение задавать риторические вопросы также является очень важным.

3) На третьем этапе развития коммуникации происходит формирование умения вести беседу в паре и группе. На данном этапе учащийся должен применить навыки, полученные на первых двух этапах. Ему следует строить конструктивный диалог с партнером, вести дискуссию, участвовать в командных играх конференциях.

В процессе уроков литературного чтения учителя придерживаются данных этапов развития коммуникации младших школьников. Особый акцент стоит делать на правилах и нормах культурного общения между людьми.

Коммуникативная активность, адаптированность к социальной действительности и способность к успешному взаимодействию с другими людьми являются очень важными в современном мире. В любой профессии коммуникация является приоритетным направлением, так как без эффективного общения с коллегами, начальством, подчиненными человеку сложно выполнять непосредственные рабочие задачи.

Как следствие, учитель по литературному чтению в начальной школе должен уделять особое внимание не то только развитию образованной личности ребенка, но и развитию личности коммуникативно-компетентной.

Коммуникативная культура учащихся начальной школы имеет свои особенности. Начиная учебную деятельность, учащиеся изучают новые правила поведения в коллективе, в обществе. Учащему приходится взаимодействовать как с одноклассниками, так и со взрослыми людьми- учителями. Постепенно постигается система деловых отношений.

На уроках литературного чтения учащиеся младших классов расширяют и обогащают свой словарный запас. Учащиеся приобретают способность мыслить словесно-художественными образами и говорить литературным языком. Речь младших школьников обогащается за счет расширения активного и пассивного словаря. Также школьники учатся употреблять сравнения, метафоры и другие художественные тропы в устной и письменной речи. Школьники приобретают навык конструирования собственных семиотических единиц (высказываний, текстов), которые определяются культурным контекстом и коммуникативными целями [1, с. 49].

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей. М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.
2. Жинкин Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избр.тр. М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 432 с.

4. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. Москва: ИСМО РАН; Новокузнецк: КузГПА, 2010. – 141 с.
5. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 1985. – 450 с.
6. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. От 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2011. № 12.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF LITERARY READING

Petrukhina E.A.

Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article examines the contribution of literary reading lessons to the development of communication skills of younger schoolchildren. Literary reading is one of the main humanities subjects in elementary school. One of the main tasks of a primary school teacher is the formation of a communicative and competent personality. Literary reading lessons can contribute to the development of speech skills of younger schoolchildren. The article defines the concept of communicative culture of younger schoolchildren. In the process of forming a communicative culture, younger schoolchildren learn to use language correctly, adjust communication to the situation, select behavior that will be optimal for communication, that is, it will help solve communication problems and conduct it in the most effective way. The main communicative actions aimed at developing the communicative culture of students are presented.

Keywords: literary reading, communicative culture, learning system, primary school students, educational process, educational standard.

References

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. Theory and methodology of children's speech development. Moscow: Publishing center «Academy», 2013. – 448 p.
2. Zhinkin N.I. Language-speech-creativity. Research on semiotics, psycholinguistics, poetics: selected works. Moscow: Labyrinth, 1998. – 366 p.
3. Zimnaya I.A. Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. Voronezh: NGO «MODEK», 2011. – 432 p.
4. Lozovan L. Ya. Formation of communicative skills of younger schoolchildren. Moscow: ISMO RAS; Novokuznetsk: KuzGPA, 2010. – 141 p.
5. Lvov M.R. Methods of speech development of younger schoolchildren. M.: Enlightenment, 1985. – 450 p.
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 373 dated 06.10.2009 "On approval and introduction of the Federal State educational Standard of primary general education" (ed. Dated 18.12.2012) // Bulletin of normative acts of federal executive authorities. 2011. № 12.

Совершенствование навыков чтения у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности

Мамедова Лариса Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Летучева Елизавета Андреевна,

студент кафедры Педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова
E-mail: lizu98@mail.ru

Проведенный анализ педагогической и методической литературы свидетельствует о необходимости формирования полноценного и устойчивого навыка чтения у детей младшего школьного возраста. Навык чтения в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования признан необходимым межпредметным умением, так как чтение учебных текстов необходимо для освоения образовательных программ. В стандарте и методических рекомендациях к планированию уроков литературного чтения в начальной школе указано, что обучающиеся должны овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами, которые ставятся в начальном образовательном пространстве; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах и т.д.

В статье рассматривается совершенствование навыка чтения у младших школьников во внеурочной деятельности. Описана опытно-экспериментальная работа проведенная во 2 классе МБОУ СОШ № 15 в г. Нерюнгри. По результатам первичной диагностики и обобщения педагогического опыта практиков образования РФ и РС (Я) нами было составлено календарно-тематическое планирование, включающее в себя традиционные, активные и интерактивные методы и приемы работы с испытуемыми с целью развития у них навыков чтения во внеурочной деятельности. Описаны также результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие эффективность составленных и апробированных нами занятий.

Ключевые слова: навык чтения, младший школьник, внеурочная деятельность, компоненты навыка чтения, упражнение.

Последнее время в образовательном пространстве можно наблюдать упрощение и огрубление речи младших школьников, что отражается на культуре чтения и речи.

Анализ современных педагогических изысканий теоретиков и практиков подтверждает тот факт, что навыки чтения нужны не только для извлечения необходимой информации в учебной деятельности, но и в целом для достижения общей функциональной грамотности, которая начинает формироваться на первой ступени образования и совершенствуется в течение всего школьного обучения. Необходимо отметить, что недостаточная сформированность навыка чтения может ограничить в дальнейшем возможности школьника в самореализации.

Проблеме формирования и совершенствования навыков чтения у детей младшего школьного возраста посвящены работы отечественных психологов и педагогов. Методические аспекты формирования и совершенствования навыков чтения раскрыты в работах Т.В. Атроховой, Г.И. Бондаренко, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской, М.Р. Львова, Н.В. Яшиной, С.А. Смирнова и др. Формирование и совершенствование навыка чтения с точки зрения психологии рассматривали Т.Г. Егоров, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.А. Леонтьев, Н.В. Нижегородцева, Л.И. Маленкова, Н.И. Жинкин и др.

Изучение методических аспектов данной проблемы исследования показало, что в современной методике обучения чтению навык чтения представлен в виде «двух компонентов – смысловая и техническая сторона» [1, с. 52]. Смысловая сторона навыка чтения отвечает за понимание содержания и смысла всего текста.

«Умение читать формируется как основополагающий вид речевой и умственной деятельности, необходимый при изучении всех предметов учебного плана начальной школы» [2, с. 49].

Рассмотрим характеристики навыка чтения более подробно.

1. Способ чтения может представлять собой чтение целыми словами и группами слов. Такой способ чтения является желательным и продуктивным. Чтение может осуществляться плавно, быть слоговым с прочтением сразу целых слов. К непродуктивному и нежелательному способу отнесено чтение побуквенным и отрывистым, слоговым способом.

2. Темп чтения зависит от возрастных и индивидуальных психологических особенностей ребенка и характеризуется определенной скоростью

чтения, измеряемой количеством слов за определенный временной промежуток (слов в минуту).

3. Правильность чтения характеризуется умением читать слова без пропусков и без искажений букв, слогов, без изменений слов и перестановок слогов.

4. Выразительность чтения характеризуется умением ученика читать текст с определенной интонацией, умением видеть и правильно интонировать знаки препинания, при этом проявлять понимание смысла читаемого текста.

5. Сознательность (осознанность) при чтении характеризуется реальным пониманием содержания читаемого текста. Однако сознательность требует того, чтобы школьник проявлял свое отношение к тому, что описано в тексте, чтобы понимал значение художественных средств, применяемых автором текста. В результате школьнику необходимо иметь свой жизненный опыт, понимать лексическое значение слов, иметь определенный словарный запас.

Навык чтения включен в ряд самых сложных психологических процессов, именно поэтому его формирование в процессе начального образования происходит постепенно, строго соблюдая этапы формирования. Для того, чтобы достичь цели, поставленные государственным стандартом, учебных занятий зачастую недостаточно, и в данном случае необходимо задействовать внеурочную деятельность для совершенствования навыка чтения у младших школьников.

Сказанное подтверждает важность формирования навыка чтения в начальной школе, так как он объединяет в себе компоненты и свойства, относящиеся как к мыслительной, так и к речевой деятельности.

Целью проведенной нами опытно-экспериментальной работы являлось совершенствование навыка чтения второклассников МБОУ СОШ № 15 в г. Нерюнгри. Сроки проведения исследования: сентябрь 2021 г. – май 2022 г.

На первом этапе исследования нами были подобраны диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности компонентов навыка чтения школьников:

1. Тест звукобуквенного кодирования и декодирования (В.В. Тарасун). Данный тест дает возможность изучить уровень развития у школьников тех учебных способностей, которые обеспечивают как правильное соотношение выделенной из слова фонемы со зрительным образом буквы, так и отграничение этой буквы от всех других, особенно сходных по начертанию.

2. Тест на оценку сформированности навыков чтения по методике Л.А. Ясюковой. Методика позволяет оценить уровень развития техники чтения младшего школьника. Обучающимся для самостоятельного прочтения предлагается связный текст, в котором пропущены 10 слов, отсутствие которых позволяет понять общий смысл текста. Их задача заполнить пропущенные поля по смыслу в течении определенного времени.

3. Методика выявления уровня восприятия литературного произведения М.П. Воюшиной. Целью данной методики является определение уровня восприятия литературного произведения. Учитель читает текст произведения, после чего детям выдается бланк с вопросами, направленными на определение их эмоционального отношения к герою / ситуации / автору.

4. Диагностическая карта проверки навыка чтения. Данная диагностическая карта включает в себя следующие критерии: способ чтения (слоговое, целыми словами); правильность чтения (повтор, искажения, орфоэпические ошибки); темп чтения (слов в минуту); осознанность чтения; выразительность. Во время чтения, учитель делает определенные пометки в соответствии с условиями проверки. По истечении одной минуты с начала чтения учитель помечает в своем бланке последнее слово, на чтении которого истекло время, но учащийся читает текст до конца. После прочтения текста ученику задается ряд вопросов по тексту для проверки осознанности чтения. Затем в соответствии с рекомендациями учитель оценивает сформированность навыка чтения.

В таблице 1 представлены результаты проведенных диагностических исследований.

Таблица 1

Результаты исследования на начальном этапе исследования				
Тест звукобуквенного кодирования и декодирования (В.В. Тарасун)	Оценка «5»	Оценка «4»	Оценка «3»	Оценка «2»
	75%	15%	10%	-
Тест на оценку сформированности навыков чтения по методике Л.А. Ясюковой.	Высокий уровень	Хороший уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	10%	20%	25%	45%
Методика выявления уровня восприятия литературного произведения М.П. Воюшиной	Высокий уровень, «Уровень «идеи»	Средний уровень, «Уровень «героя»	Уровень ниже среднего, «Констатирующий уровень»	Низкий уровень, «Фрагментарный уровень»
	10%	20%	30%	40%
Диагностическая карта проверки навыка чтения	Оценка «5»	Оценка «4»	Оценка «3»	Оценка «2»
	5%	35%	40%	20%

Проанализировав полученные результаты на начальном этапе исследования, мы выявили, что овладение навыком чтения у второклассников находится на достаточно низком уровне. Ис-

ходя из этого, нами было составлено календарно-тематическое планирование занятий для внеурочной работы с обучающимися (Таблица 2).

Таблица 2

Тема занятия	Цель занятия	Реализуемые методы и приемы
«Где живут книги»	Закрепление понимания важности чтения и книги для каждого человека, воспитание бережного отношения к книге как важному источнику информации.	1. Беседа о истории создания библиотек, о роли книги в жизни человека. 2. Заполнение анкеты: «Какой я читатель?». 3. Рассказ учащихся о их любимой книге
«В лесу» (И. Соколов-Микитов)	Развитие смыслового понимания текста; расширение словарного запаса; совершенствование правильности чтения, темпа чтения.	1. Артикуляционные упражнения (чтение скороговорок) 2. Чтение текста вслух. 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту) 4. Словарная работа с новыми словами (пороша, натропил) 5. Игра «Хитрая подмена» (подбор синонимов)
«Зимой в лесу» (И. Соколов – Микитов)	Развитие смыслового понимания текста; расширение словарного запаса; совершенствование правильности чтения, темпа чтения.	1. Артикуляционные упражнения (чтение сложных слов по слогам и слитно, чтение текста шепотом) 2. Словарная работа с новыми словами (наезженная, перелесок) 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту) 4. Упражнение «Продолжи предложение» 5. Творческая работа (иллюстрирование отрывка произведения)
«У лесного озера» (И. Соколов – Микитов)	Показать значение слова в рассказе для передачи отношения автора к описываемому объекту. Совершенствование правильности и осознанности чтения, передачи интонации. Развитие воображения, творческих способностей	1. Дидактическая игра «Доскажи словечко». 2. Упражнение «Колдуны и колдуньи» (управления силой голоса). 3. Чтение «по цепочке». 4. Словарная работа (в зобах (зоб), галька). 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Упражнение «Кто здесь лишний?». 5. Творческая работа (иллюстрирование на название произведения).
«Сороки» (А. Тихонов)	Совершенствование смыслового компонента навыка чтения; совершенствование правильности и выразительности чтения, звукопроизношения.	1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения «Лягушка», «Хоботок», «Вкусное варенье». 2. Упражнение «Корректирующая проба». 3. Упражнение «Жужжащее чтение». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Тематические ребусы.
«В летнюю пору» (В. Кологрив)	Совершенствование технического компонента чтения; освоение разных видов чтения; развитие словарного запаса. Совершенствование тема чтения.	1. Упражнение «Ветер» (упражнение на регуляцию дыхания). 2. Чтение структурных слоговых таблиц. 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Прием «Проблемный вопрос». 5. Дидактическая игра «Найдите антонимы в пословицах». 6. Работа с таблицами Шульте.
«Неудачная рыбалка» (И. Пузанов)	Развитие навыка чтения молча. Совершенствование смыслового чтения, выразительного чтения. Обучение пониманию контекста текста.	1. Упражнение «Задуй свечу» (упражнение на регуляцию дыхания). 2. Артикуляционные упражнения (чтение скороговорок). 3. Чтение текста «про себя». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Выразительное чтение 6. Упражнение «Дождик» (Координация речи с точными выразительными движениями и жестами) 7. Кроссворд по изученному тексту
«Весенняя гроза» (Ф. Тютчев)	Совершенствование навыка чтения поэтических произведений, их смыслового понимания, особенности поэтического языка и особенности чтения поэтического произведения. Обогащение словарного запаса. Совершенствование навыка владения голосом для передачи интонаций автора. Развитие устной монологической речи.	1. Упражнение «Жужжащее чтение» 2. Словарная работа (перлы, вторил) 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Выразительное чтение по парам 5. Упражнение на развитие дикции «Произнесите междометия, выражая голосом разные чувства»

Тема занятия	Цель занятия	Реализуемые методы и приемы
Иллюстрации в книгах. Рисуем иллюстрации к любимым произведениям	Совершенствование понимания связи иллюстрации и текста произведения, обучение умению читать иллюстрацию, составлять по ней связный рассказ. развитие речемыслительной деятельности и творческих способностей.	1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения «Грибок», «Чашечка». 2. Упражнение «Лабиринт». 3. Беседа о роли иллюстрации в книге. 4. Игровое упражнение: «Расскажи о содержании книги по иллюстрациям» (работа в группах). 5. Упражнение «Доскажи словечки». 6. Творческая работа (иллюстрация к любимому произведению).
«Аист и лягушка» (С. Михалков)	Совершенствование звукопроизношения, интонирования. Совершенствование смыслового чтения, чтения молча. Обучение пониманию переносного значения текста.	1. Прослушивание звукозаписи: «Голоса лесного озера». Упражнение на звукопроизношение (подражание голосам птиц лесного озера). 2. Чтение «про себя» 3. Упражнение «Зрительная лесенка». 4. Выразительное чтение диалога в парах. 5. Упражнение на развитие дикции «Произнесите предложения с заданной интонацией» 6. Чтение «за решеткой»
«Терпеливый Мишка» (В. Бахревский)	Совершенствование смыслового чтения, чтения молча. Обучение пониманию контекста произведения. Совершенствование звукопроизношения. Формирование нравственных ценностей.	1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения «Футбол», «Блинчики». 2. Упражнение «Коррекционная проба» 3. Чтение «про себя» 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Игра «Скачки» (отработка дикции). 6. Выразительное чтение. 7. Игра «Ударение меняет смысл».
«Не стоит благодарности» (С. Михалков)	Совершенствование разных видов чтения. Обогащение словаря школьников. Обучение пониманию контекста текста. Развитие дыхательного аппарата. Воспитание в детях человечности, сострадания, умения прийти на помощь, стремление быть благородным в жизни.	1. «Жужжащее чтение» 2. Чтение «про себя» 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Словарная работа (сподручнее) 5. Игра «Подбери слово» (работа с антонимами). 6. Игра «Стрельба по мишени» (развитие дикции). 7. Чтение диалога по ролям выразительно.
Притча «Радуга и воробей»	Совершенствование навыка смыслового и контекстного чтения. Совершенствование чтения молча, развитие эмоционально – ценностного отношения к содержанию текста. Воспитание бережного отношения к окружающим людям, понимание своего предназначения в мире.	1. Упражнение «Клетчатая таблица». 2. Чтение «про себя». 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Чтение «Бросок-засечка». 5. Упражнение: «Дополни пословицу» 6. Творческая работа «Нарисуйте воробья, если бы он искупался в радуге».
Притча «Мальчик и зеркало»	Совершенствование смыслового чтения и выразительности чтения. Обучение пониманию переносного значения смысла. Воспитание нравственных качеств, умения контролировать свои эмоции.	1. Игровое упражнение: «Свет мой, зеркальце, скажи...». 2. Чтение «про себя». 3. Чтение «по цепочке». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Упражнение «Веселые человечки» (Координация речи с точными выразительными движениями и жестами). 6. Выразительное чтение. 7. Инсценировка притчи.
Японская сказка «Журушка»	Совершенствовать умение читать вслух и про себя; обогащать словарь по теме чтения; знакомить с выразительными средствами языка; учить передавать голосом чувства (удивление, восхищение, разочарование). Воспитание нравственных качеств	1. Артикуляционные упражнения (чтение скороговорок) 2. Чтение по цепочке (с педагогом). 3. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 4. Определение выразительных средств речи в тексте 5. Упражнение «Произнесите предложения с заданной интонацией». 6. Упражнение «Найди отличия»
Русская народная сказка «Снегурочка»	Совершенствовать умение читать вслух; обогащать словарь по теме чтения; знакомить с выразительными средствами языка; учить передавать голосом чувства (удивление, восхищение, разочарование). Воспитание нравственных качеств	1. Упражнение «Лабиринт». 2. Упражнение «Гласные звуки» (отработка интонации) 3. Чтение «по цепочке». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). Сравнительный анализ со сказкой «Журушка». 5. Выразительное чтение по ролям. 6. Упражнение «Поиск смысловых несуразностей». 7. Творческая работа (Рисование иллюстраций к сказкам по выбору)

Тема занятия	Цель занятия	Реализуемые методы и приемы
Конкурс: «Узнай героя сказки»	Закрепление навыков техники чтения. Развитие мышления, умения анализировать, соотносить фрагменты сказок и личности. Формирование коммуникативных навыков взаимодействия.	1. Беседа о любимых сказках. Рассказы учащихся. 2. Конкурсная программа. Работа в группах. (Конкурсные задания: а) узнай героя по голосу (аудиозапись) б) узнай героя по одежде в) узнай героя по фразе). 3. Инсценировка любимой сказки.
«Как Светлячок дружит с друзьями» (По сказке С. Юцзунь)	Совершенствование смыслового чтения, выразительного чтения. Обучение пониманию контекста произведения. Совершенствование звукопроизношения. Формирование нравственных ценностей.	1. Работа с таблицами Шульте. 2. Упражнение «Восстанови текст». 3. Чтение «по цепочке». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Чтение по ролям. 6. Упражнение «Подобрать вторую часть пословицы». 7. Артикуляционные упражнения «Артикуляция гласных, согласных, сочетаний гласных и согласных»
«Что легче?» (В.А. Осеева)	Совершенствовать навыки чтения. Показать значимость главной идеи книги для читателя, для понимания нравственных качеств человека. Совершенствовать навыки осознанного и беглого чтения.	1. Упражнение «Лабиринт» 2. Упражнение «Чепушиные стихи» 3. Чтение «про себя» 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Творческая работа (проиллюстрировать пословицу по выбору).
<i>Тема занятия</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Реализуемые методы и приемы</i>
«Что легче?» (В.А. Осеева)	Совершенствовать навыки чтения. Показать значимость главной идеи книги для читателя, для понимания нравственных качеств человека. Совершенствовать навыки осознанного и беглого чтения.	1. Упражнение «Лабиринт» 2. Упражнение «Чепушиные стихи» 3. Чтение «про себя» 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Упражнение «Подобрать окончание к первой части». 6. Чтение текста с пропущенными окончаниями. 7. Творческая работа (проиллюстрировать пословицу по выбору).
«Анличанин Павля» (В. Драгунский)	Актуализация значимости понимания смысла прочитанного, влияние содержания произведения на читателя. Совершенствование выразительности чтения.	1. Упражнение «В цветочном магазине» (дыхательная гимнастика). 2. Чтение «про себя». 3. Чтение «Бросок – засечка». 4. Беседа по смысловому пониманию текста (определение главной мысли, вопросы по тексту). 5. Игра «Различай на слух!». 6. Игровое упражнение: «Испорченный телефон».
Пословицы и поговорки – правила для жизни	Формировать умение понимать переносный смысл поговорок и пословиц. Развивать умение подбирать антонимы и синонимы, составлять поговорки. Совершенствование выразительности чтения.	1. Игровое упражнение «Перепутаница» (работа в группах). 2. Беседа: отличие пословицы от поговорки. 3. Игровое упражнение: «Создай из пословицы поговорку» 4. Проговаривание скороговорок. 5. Игровое упражнение: «Скажи по-другому» – выразить смысл пословицы через диалог (работа в группах). 6. Творческая работа (иллюстрирование пословиц).
Инсценирование поговорок и пословиц	Совершенствование понимания переносного значения слов и выражений. Совершенствование звукопроизношения, обогащение словарного запаса.	1. Артикуляционные упражнения (чтение скороговорок) 2. Беседа о переносном смысле пословиц и поговорок. 3. Игровое упражнение «Ответь пословицей». 4. Инсценирование пословиц (работа в группах и парах).
Конкурс чтецов	Совершенствование выразительности чтения как важного качества навыка чтения.	1. Конкурсные чтения
Итоговое занятие «Какой я читатель»	Подведение итогов работы кружка, самопроверки достигнутых результатов. Рефлексия.	1. Беседа о том, чему научились в кружке учащиеся – выслушивают мнения друг друга. 2. Анкетирование: «Какой я читатель?». 3. Смотр –конкурс на лучшего чтеца текста (проверка техники чтения).

В качестве примера рассмотрим некоторые, используемые нами методы и приемы подробнее.

1. *Упражнения, направленные на развитие речевого аппарата.*

На занятии «Сороки» (А. Тихонов) на начальном этапе занятия нами была организована артикуляционная гимнастика, включающая в себя сле-

дующие упражнения: упражнение «Лягушка». Задача детей улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы. Удерживать данное положение на счет до пяти. Прикус должен быть естественным, нижняя челюсть не должна выдвигаться вперед; упражнение «Хоботок» – губы и зубы сомкнуты. С напряжением вытянуть губы вперед тру-

бочкой. Удерживать их в таком положении на счет до пяти; упражнение «Вкусное варенье» – высунуть широкий язык, облизывать верхнюю губу и убрать язык в глубь рта. Данную гимнастику целесообразно проводить перед чтением текста, для подготовки речевого аппарата к последующей работе.

2. Упражнения, направленные на расширение оперативного поля чтения.

На занятии «Терпеливый Мишка» (В. Бахревский) мы использовали упражнение «Коррекционная проба» которое представляет собой ряд символов (цифр, слогов, картинок) в котором необходимо выделить / вычеркнуть заданный символ. Данное упражнение необходимо выполнять на скорость, но главное условие не возвращаться в прочитанный ряд, что также тренирует и внимание младших школьников.

3. Упражнения, направленные на осознанность чтения.

Таблица 3

Результаты исследования на начальном этапе исследования				
Тест звукобуквенного кодирования и декодирования (В.В. Тарасун)	Оценка «5»	Оценка «4»	Оценка «3»	Оценка «2»
	90%	10%	-	-
Тест на оценку сформированности навыков чтения по методике Л.А. Ясюковой.	Высокий уровень	Хороший уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	40%	35%	15%	10%
Методика выявления уровня восприятия литературного произведения М.П. Воюшиной	Высокий уровень, «Уровень «идеи»	Средний уровень, «Уровень «героя»	Уровень ниже среднего, «Констатирующий уровень»	Низкий уровень, «Фрагментарный уровень»
	25%	25%	30%	20%
Диагностическая карта проверки навыка чтения	Оценка «5»	Оценка «4»	Оценка «3»	Оценка «2»
	30%	30%	30%	10%

В качестве работы над осознанностью чтения мы использовали метод беседы, которые включали в себя вопросы по прочитанному тексту, эмоциональное восприятие текста, прием проблемного вопроса. Такие беседы включены в каждое занятие с текстом. Также мы предлагали учащимся упражнение «Поиск смысловых несуразностей», как, например, на занятии «Русская народная сказка «Снегурочка»» где, учащимся предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдельных предложений, в которых содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной, например, «Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом».

После проведения все системы занятий нами был проведен констатирующий эксперимент с целью определения динамики уровня сформированности навыка чтения, по аналогичным методикам, что и при первичной диагностике. Результаты исследования приведены в таблице 3.

Итак, необходимо отметить, что результаты итоговой диагностики показали положительную динамику по всем критериям: у большинства учащихся слоговой способ чтения сменился на чтение целыми словами, дети стали более внимательно и осознанно изучать литературные произведения, также увеличилась скорость чтения. Также читательский интерес младших школьников значительно вырос, что в свою очередь положительно влияет не только на эффективность проведенной работы, но и на учебную успеваемость в целом.

Навык чтения у школьников, научившихся читать, требует постоянного совершенствования. Успех работы в данном направлении зависит во многом от того, насколько точно учитель знает об уровне сформированности навыка чтения, как в смысловом, так и в техническом отношении.

Навык чтения у школьников, научившихся читать, требует постоянного совершенствования. Успех работы в данном направлении зависит во многом от того, насколько точно учитель знает об уровне сформированности навыка чтения, как в смысловом, так и в техническом отношении.

Литература

1. Григорьева А.К. Смысловое чтение учебного и научного текста. Теория и практика: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2016. – 174 с.
2. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М.: АРКТИ, 2001. – 160 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N373). – М.: Просвещение, 2010.

IMPROVEMENT OF READING SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRA-COURSE ACTIVITIES

Mamedova L.V., Letucheva E.A.

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova"

The conducted analysis of pedagogical and methodical literature testifies to the need to form a full-fledged and stable reading skill in children of primary school age. The reading skill in the Federal State Educational Standard of Primary General Education is recognized as a necessary interdisciplinary skill, since reading educational texts is necessary for mastering educational programs.

The standard and methodological recommendations for planning literary reading lessons in elementary school indicate that students must master the skills of semantic reading of texts of various styles and genres in accordance with the goals and objectives that are set in the primary educational space; consciously build a speech statement in accordance with the tasks of communication and compose texts in oral and written forms, etc.

This article discusses the improvement of reading skills in younger students in extracurricular activities. The experimental work carried out in the 2nd grade of MBOU secondary school No. 15 in the city of Neryungri is described. Based on the results of the primary diagno-

sis and generalization of the pedagogical experience of educational practitioners of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia), we have compiled a calendar-thematic planning, which includes traditional, active and interactive methods and techniques of working with the subjects in order to develop their reading skills in extracurricular activities. The results of the ascertaining experiment are also described, confirming the effectiveness of the classes compiled and tested by us.

Keywords: reading skill, primary school student, extracurricular activities, reading skill components, exercise.

References

1. Grigoryeva A.K. Semantic reading of educational and scientific text. Theory and practice: textbook. – M.: Flint; Nauka, 2016. – 174 p.
2. Omorokova M.I. Improving the reading of younger students. – M.: ARKT1, 2001. – 160 p.
3. Federal state educational standard of primary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 N373). – M.: Education, 2010.

Развитие внимания первоклассников посредством кружковой деятельности «страна успеха»

Шахмалова Ирина Жаповна,

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС (Я) г. Нерюнгри
E-mail: Xirina80@mail.ru

Таркова Виталина Юрьевна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС (Я) г. Нерюнгри
E-mail: tarkova00@mail.ru

Вопросы развития внимания первоклассников относятся к числу наиболее актуальных и востребованных проблем современной педагогической науки и практики. Внимание – это процесс первостепенной важности в обучении первоклассников, т.к. многие проблемы неуспеваемости учащихся так или иначе связаны с уровнем развития с внимания.

Анализ педагогической литературы и психолого-педагогического опыта педагогов и психологов РФ и РС (Я) помог нам определить особенности развития внимания детей. Нами подобраны методики по выявлению уровня развития внимания у первоклассников. Анализ результатов первичного исследования показал, что у большинства исследуемых низкий уровень развития внимания и его свойств. С целью решения выявленной проблемы нами разработан и внедрен в образовательный процесс кружок «Страна успеха». В рамках кружка нами использовались такие методы как: игра, упражнение; образовательные технологии: проектная деятельность, вычислительные задачи; внеурочная работа: кружковая деятельность, групповая работа. Подобранные методы, технологии и формы работ способствовали повышению уровня развития свойств внимания, что свою очередь положительно повлияло на уровень обучения учащихся в целом.

Ключевые слова: внимание, первоклассник, методика, кружок.

Внимание является основой для развития всех психических процессов личности. Без внимания младший школьник не будет уметь писать, считать. В начальной школе учителя и педагоги-психологи активно используют различные упражнения и игры на развитие внимания у детей младшего школьного возраста. Хорошо развитое внимание – это ключ успеха для любого ребенка.

Л.Д. Столяренко охарактеризовал «внимание как направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других» [6]. П.Я. Гальперин определил внимание «как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля» [4].

Внимание – это итог «развития внешней, предметной и развернутой деятельности надзора в форму внутреннюю. В зависимости от своеобразности такого развития и получаются разнообразные виды внимания» [5].

Внимание имеет характеристику – согласованность разных элементов функциональной структуры действия, которая определяет успех его выполнения [2].

На современном этапе развитием уровня внимания детей младшего школьного возраста занимаются такие педагоги как С.В. Шаталова, О.Н. Залашкова, Н.А. Трегубова, С.Е. Панченко, Н.В. Астафьева, Г.Н. Серебrenикова, О.Н. Краснова и др. Исследуемый нами вопрос был отражен в работах таких известных ученых как: Л.Д. Столяренко, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, И.Ф. Добрынин, К.Д. Ушинский, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, Т.С. Смирнова и др.

Проанализировав опыт педагогов РФ и РС (Я) мы выявили, что для развития внимания первоклассников используются такие методы и приемы как: учебно-дидактические игры, упражнения, кружковая деятельность, проектная деятельность, вычислительные задачи.

С целью выявления уровня развития внимания и его свойств у первоклассников нами использовались следующие методики: «Корректурная проба» (Б. Бурдон), «Изучение особенностей распределения внимания» (Т.Е. Рыбаковой), «Перепутанные линии» (А. Рисс) [1,3].

Эмпирической базой исследования являлся МБОУ «СОШ № 22 п. Беркамит Республики Саха (Якутия). По итогам первичной диагностики по методике «Корректурная проба» (Б. Бурдона) мы выявили, что детей с высоким уровнем внимания 23% (4 ученика), со средним уровнем 35% (6 учеников), с низким уровнем 42% (7 учеников). По методике «Изучение особенностей распределения

внимания (Т.Е. Рыбаковой) выявлено, что детей с высоким уровнем распределения внимания 47% (8 учеников), с низким уровнем 53% (9 учеников). По методике «Перепутанные линии» (А. Рисс) детей с высоким уровнем внимания 41% (7 учеников), с низким уровнем 59% (10 учеников).

Анализ полученных данных говорит нам о том, что у большинства детей-первоклассников преобладает низкий уровень развития внимания. Это в свою очередь может отрицательно повлиять на развитие всех психических процессов младших школьников, а также на результаты освоения учебной программы.

Таким образом, полученные результаты первичного исследования привели нас к решению о разработке кружка «Страна успеха», который способствовал бы повышению уровня развития внимания детей, а именно свойств внимания: устойчивости, концентрации, распределения, объема, переключаемости. А также видов внимания – произвольного и непроизвольного.

Кружок «Страна успеха» рассчитан на 25 занятий. В рамках кружка мы использовали: методы – игровая деятельность (развивающие, подвижные и дидактические игры), упражнение; предметно-практическая деятельность; образовательные технологии – проектная деятельность, вычислительные задачи; внеурочная работа – кружковая деятельность и групповая работа; формы работы: индивидуальная и групповая.

Так, на занятиях «Мы-команда», «Перевернутые слова», «Шифровальщики» мы использовали различные игры и упражнения. Например, в упражнении «Шифровальщики» дети работают в парах, им раздаются листы, где каждой цифре соответствует определенная буква. Дети, вместо цифр записывают соответствующие буквы и получают слово.

Для развития *объема внимания* у младших школьников, мы использовали игру «Птичка», где дети берут в руки какую-нибудь вещь. Далее каждому из детей дается название какого-нибудь дерева, им нужно постараться запомнить свое название и названия других детей. Педагог говорит: «Птичка прилетела, села на елку». Елка отвечает «На елке я не была, улетела на липу!». Липа вызывает другое дерево. Кто упустит, отдает предмет, который держит в руках и покидает игру.

Для развития *концентрации внимания*, мы использовали такие игры и упражнения как «Поем вместе», «Запомни звуки», упражнения «Ребусы» и «Маленький жук» и др. Например, в игре «Маленький жук», детям предлагается бланк с изображением клеток и жука, они, следя только глазами должны следовать инструкциям учителя: «Две клетки вниз, одна клетка вправо и т.д.», в конце детям необходимо показать куда добрался жук.

Для развития *произвольного внимания*, мы использовали такие игры и упражнения как «Перепутки», «Назови соседей», «Корректирующие упражнения», «Счет с помехой» и другие. Например, в упражнении «Счет с помехой» ученики называ-

ют цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги и на доске в обратном порядке: говорит 1, записывает 20, говорит 2, записывает 19 и т.д.

Для развития *распределения внимания*, мы использовали такие игры и упражнения как «Каждой руке свое дело», «Охарактеризуй предмет» и другие. Например, в упражнении «Охарактеризуйте предмет», детям предлагается охарактеризовать определенные слова, написать, как можно больше слов.

Для развития *переключения внимания*, мы использовали такие игры и упражнения как «Съедобное – несъедобное», «Ищи без остановки», «Волна» и т.д. Для развития *устойчивости внимания*, мы использовали такие игры как «Узоры», «Найди родственные слова», «Считаем», «Кто быстрее». Например, в упражнении «Узоры», детям раздаются листы с изображением половины какого-либо узора, их задача дорисовать по образцу вторую половину, для полной картинки.

А также, нами был использован *метод бесед*. Он применялся на таких занятиях как «Всезнайка», беседа «Кем я хочу стать?»; «Самое главное», беседа «Кто придумал время?»; «Ромашки», беседа «Какие животные не спят зимой и почему?». Например, в беседе «Кем я хочу стать?», дети рассказывали о профессиях своих родителей.

Таким образом, нами составлен кружок «Страна успеха», направленный на развитие внимания младших школьников, а также его свойств – концентрации, устойчивости, переключения, распределения внимания.

По итогам реализации кружка «Страна успеха», нами была проведена повторная диагностика с целью выявления уровня развития внимания у первоклассников.

По методике «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) выявлены следующие результаты. Детей с высоким уровнем внимания увеличилось на 47%, детей со средним уровнем снизилось на 12%, детей с низким уровнем уменьшилось на 35%.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 1.

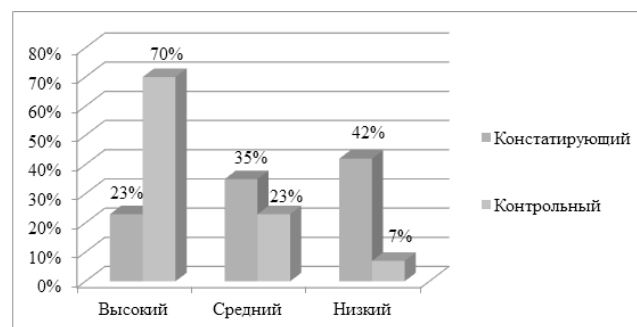


Рис. 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования развития внимания первоклассников

По методике изучения особенностей распределения внимания (Т.Е. Рыбаковой) нами полу-

чены следующие результаты. Количество детей с высоким уровнем внимания увеличилось с 47% до 88%. Детей с низким уровнем снизилось с 53% до 12%. Дети со средним уровнем развития внимания не выявлено.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 2.

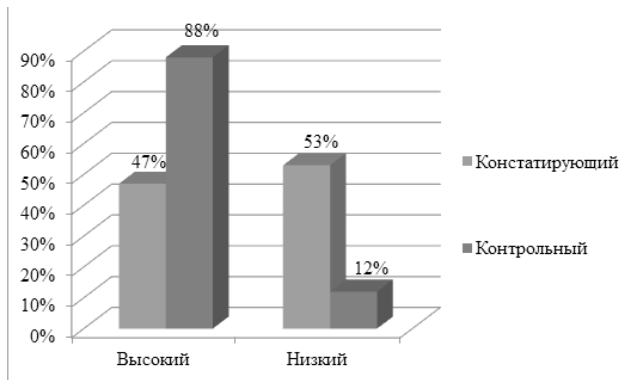


Рис. 2. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования особенностей распределения внимания первоклассников (Т.Е. Рыбаковой)

Сравнительные результаты по методике «Перепутанные линии» (А. Рисс) следующие: результаты контрольного этапа исследования показали, что детей с высоким уровнем внимания возросло с 41% до 88%. Детей с низким уровнем снизилось с 59% до 12%. Средней уровень развития внимания отсутствует.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 3.

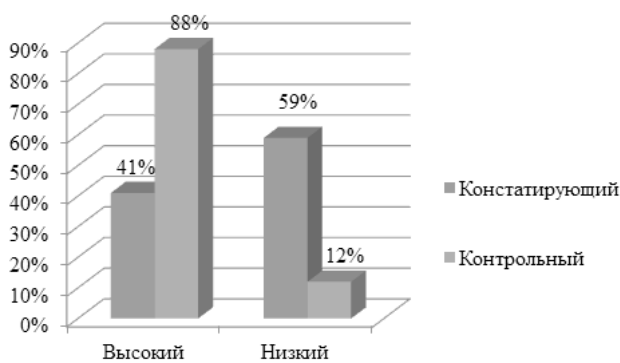


Рис. 3. Сравнительный анализ контрольного и констатирующего этапов исследования степени концентрации и устойчивости зрительного внимания по методике «Перепутанные линии» (А. Рисс)

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования позволил нам выявить положительную динамику в развитии уровня внимания и его свойств у первоклассников.

Итак, полученные нами результаты говорят о результативности составленного и апробированного нами кружка «Страна успеха». У первокласс-

ников повысился уровень внимания, улучшились показатели по развитию свойств внимания. Кружок показал свою эффективность. Но для закрепления полученных результатов у учащихся необходимо продолжить комплексную и систематическую работу по развитию внимания и его свойств.

Литература

1. Волкова Т.Н. Развитие памяти и внимания. – М.: Бао-Пресс, 2006. – 240 с.
2. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. – М.: Наука, 1985. – 144 с.
3. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. Училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
4. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М.: Педагогика, 1985. – 176 с.
5. Майорова Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины. – Спб.: Знание, 1998. – 125 с.
6. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: – М.: Изд-во Владос-пресс, 2003. – 304 с.

DEVELOPING THE ATTENTION OF FIRST GRADERS THROUGH CIRCLE ACTIVITIES «COUNTRY OF SUCCESS»

Shakhmalova I. Zh, Tarkova V.Y.

North-Eastern Federal University, Technical Institute(branch) of the RS (Ya) Neryungri

The issues of developing the attention of first-graders are among the most urgent and in-demand problems of modern pedagogical science and practice. Attention is a process of paramount importance in the education of first-graders, because many problems of student failure are somehow related to the level of development with attention. The analysis of pedagogical literature and psychological and pedagogical experience of teachers and psychologists of the Russian Federation and the RS (Ya) helped us to determine the features of the development of children's attention. We have selected methods to identify the level of attention development in first-graders. The analysis of the results of the primary study showed that the majority of the studied have a low level of development of attention and its properties. In order to solve the identified problem, we have developed and implemented the "Country of Success" circle in the educational process. Within the circle, we used such methods as: game, exercise; educational technologies: project activities, computational tasks; extracurricular work: circle activity, group work. The selected methods, technologies and forms of work contributed to an increase in the level of development of the properties of attention, which in turn had a positive impact on the level of learning of students as a whole.

Keywords: attention, first grader, methodology, circle.

Referenses

1. Volkova T.N. Development of memory and attention. – M.: Bao-Press, 2006. – 240 p.
2. Dubrovinskaya N.V. Neurophysiological mechanisms of attention. – M.: Nauka, 1985. – 144 p.
3. Krutetsky V.A. Psychology: Textbook for students of pedagogical sciences. Schools. – M.: Enlightenment, 1980. – 352 p.
4. Lysenkova S.N. When it's easy to learn. – M.: Pedagogy, 1985. – 176 p.
5. Mayorova N.P. Underachievement. How to identify and eliminate its causes. – St. Petersburg: Znanie, 1998. – 125 p.
6. Nemov R.S. Psychology: Dictionary-reference: – M.: Vladospress publishing house, 2003. – 304 p.

Пластилинография как педагогическая технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста

Тюмеева Гиляна Леонидовна,

студент, Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова
E-mail: gilyanaru99@mail.ru

Решетникова Татьяна Дмитриевна,

студент, Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова
E-mail: tanya-bogdanova-98@mail.ru

Ниязова Камила Гафуровна,

студент, Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова
E-mail: Kamila.niyazova.2706@mail.ru

Сабирова Ирода Юрьевна,

студент, Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова
E-mail: sabirova_2905@mail.ru

Кардаполова Надежда Александровна,

студент, Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова
E-mail: littlehope@mail.ru

В статье рассматривается пластилинография как эффективная технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста на базе тематического кружка лепки в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе. Обозначена сущность пластилинографии как одной из педагогических технологий комплексного характера, оказывающей положительное влияние на развитие творческих способностей детей посредством реализации целенаправленной работы на базе кружка или в рамках тематических занятий по лепке. Проанализирована специфика пластилинографии как педагогической технологии, призванной развивать творческий потенциал детей на разных ступенях образовательного процесса за счет вовлечения в творческую деятельность. Определены возможности применения пластилинографии при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста для успешной активизации и развития творческого потенциала с ориентиром на долгосрочную перспективу.

Ключевые слова: пластилинография, педагогические технологии, творческие способности, дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста.

На современном этапе развитие общества во многом зависит от каждого отдельного человека, так как все люди вносят свой вклад, что позволяет человечеству двигаться вперед по пути активного развития. Центральное место в обществе занимает человек, его способности, возможности, потенциал. По этой причине на данный момент времени создают оптимальные условия для того, чтобы каждый человек получил возможность для самореализации. Данная позиция нашла свое отражение и в образовательном процессе. Принятые государственные стандарты, регламентирующие деятельность образовательных организаций и педагогов, выдвигают на первый план потребность в комплексном развитии детей на всех ступенях образования. Такой подход ставит своей целью формирование личности, которая сможет найти свое место в обществе, внести вклад в его развитие посредством реализации личностного и творческого потенциала.

Современному человеку, которые стремятся стать частью прогрессивного общества, необходимо быть творчески ориентированной, креативной личностью, способной быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды. С учетом этого уделяется особое внимание развитию творческих способностей ребенка с ранних лет, что в долгосрочной перспективе позволит ему составить достойную конкуренцию на рынке труда, реализоваться в профессиональном плане, достичь социального и материального благополучия. Данная работа проводится на базе образовательных учреждений и регламентирована положениями образовательных стандартов, на которые опираются педагоги [6, с.51].

Развитие творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста является комплексной задачей, которая реализуется по разным направлениям за счет применения широкого спектра технологий, методов и форм работы с воспитанниками. Одной из такой технологий, которая на данный момент времени доказала свою эффективность в контексте развития творческих способностей детей обозначенных возрастных периодов, является пластилинография.

Пластилинография – это современная технология комплексного характера. В основе данного понятия лежит два смысловых корня: «графия» – подразумевает под собой создание, изображения, и «пластилин», в данном случае речь идет о материале, использование которого помогает реализовывать задумку автора посредством осуществления определенных манипуляций. Практическая ре-

ализация рассматриваемой техники предполагает совершение действий, направленных на формирование лепной картины в соответствии с обозначенным педагогом заданием. Результатом является композиция, созданная руками ребенка при непосредственном участии педагога, который оказывает помощь, если возникает такая необходимость.

Пластилинография реализуется в формате практических занятий, на которых дети осуществляют изобразительную деятельность посредством применения нетрадиционной художественной техники изобразительного искусства. На данный момент времени данная технология широко применяется на базе образовательных учреждений разного профиля, включая дошкольные образовательные учреждения и начальную школу, что определяет ее актуальность и эффективность в контексте выполнения поставленной задачи – развить творческие способности детей [5, с.88].

Занятия лепкой с детьми проводятся в дошкольных образовательных учреждениях под руководством педагога, после перехода в начальную школу занятия не теряют своей актуальности, так как их эффективность в обозначенном возрасте не снижается. На занятиях по пластилинографии с детьми дошкольного и младшего школьного возраста у них формируется представление и практические навыки по применению совокупности приемов совершения манипуляций с пластилином. В результате у детей улучшается мелкая моторика, при грамотном подходе можно выявить талант ребенка к ручной работе творческой направленности.

Ребенок, который системно посещает занятия по пластилинографии, получает возможность развить у себя навыки, которые позволят создавать сложные лепные композиции, что даст возможность проявить творческое начало в практической деятельности. Все внимание на занятиях уделяется освоению совокупности приемов, каждый из которых помогают в выполнении поставленной задачи, осваивая их, дети постепенно начинают создавать более качественные композиции. Много внимания уделяется цвету пластилина, речь идет о средстве, которое позволяет обозначить признаки предметов. Дети учатся смешивать цвета, создавать собственные комбинации и применять их при создании лепных картин, тем самым получая уникальные творения, что дает возможность в полной мере реализовать творческое начало.

В рамках каждого занятия педагог ставит перед детьми не только практически ориентированные цели, но и реализует воспитательную функцию, результатом такого подхода является комплексное развитие личности ребенка, включая творческие способности. По мере освоения умений дети получают первые результаты своей работы на занятиях по пластилинографии, что приводит к формированию устойчивого интереса к дальнейшему углублению в работу. На занятиях дети становятся авторами собственных тематических картин,

на начальных этапах активное участие в процессе принимает педагог, реализующий функции наставника. По мере развития навыков ребенок начинает выполнять задания самостоятельно, используя творческие способности как основу для получения необходимого результата. На занятиях у детей развивается воображение и фантазия, что дает им возможность реализовывать на практике собственные задумки [1, с. 108].

Технология пластилинографии, применяемая в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, помогает им формировать практические навыки. Одновременно с этим дети получают возможность для сближения с природой, что поможет сформировать у них представление о необходимости бережного отношения к окружающему миру. В современных условиях, когда на первый план уделяется защите окружающей среды, такое понимание, сформированное у детей, дает возможность сформировать предпосылки для решения экологических проблем.

Ребенок дошкольного и младшего школьного возраста познает мир посредством игры, в рамках которой реализуются разные виды деятельности, одной из них является изобразительная деятельность. В рамках изобразительной деятельности дети обозначенного возрастного периода усваивают совокупность графических и живописных умений и навыков, учатся подвергать анализу предметы и явления, которые происходят в окружающей действительности. В контексте работы, целью которой является развитие творческих способностей воспитанников, выполняется множество действий различного характера, включая манипуляции с пластилином, благодаря этому дети учатся создавать композиции, используя этот материал, чтобы создавать предметы, которые они видят вокруг себя. Рассматриваемая техника уже нашла свое применение на базе многих образовательных учреждений в отечественной и зарубежной практике, что обуславливает ее актуальность и эффективность в контексте развития творческих способностей детей [8, с. 40].

Техника пластилиновой живописи своеобразна и эффективна, что подтверждается многолетним опытом ее применения в работе с детьми разных возрастов. Посещая занятия, дети открывают для себя цвета, постепенно они начинают создавать свои собственные оттенки, в этом им помогает пластилин разных цветов. Технология совмещает в себе элементы лепки, при этом имеется неразрывная связь с изобразительной деятельностью. В результате дети учатся не только лепить фигуры из пластилина, но и создавать композиции с определенной цветовой палитрой. Педагог в свою очередь выступает в качестве помощника, заполняет пробелы, направляет детей, ставит перед ними задачи, передает знания, является проводником в мир пластилинографии.

Содержательная часть художественно-творческой деятельности, реализуемой посредством применения технологии пластилинографии на заняти-

ях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, предполагает выполнение определенно-го набора предварительно подобранных изделий, каждое из которых имеет свои отличительные особенности с точки зрения исполнения и характеризуется возрастающей сложностью. С каждым занятием задачи усложняются, что дает детям возможность идти по пути прогресса, улучшать свои навыки, осваивать новые приемы, дополнять композиции, реализовывать собственные задумки под чутким руководством педагога. Одновременно с этим сочетается с новыми элементами, освоение которых помогает ребенку улучшить свои навыки в пластилинографии. Рассматриваемая технология художественно-изобразительной деятельности появилась не так давно, и уже нашла свое применение в образовательном процессе при работе с детьми разных возрастов, что определило ее универсальность и эффективность, особенно в контексте развития творческих способностей [3, с.71].

В качестве основного материала используется пластилин, инструментом является рука, дети используют свои руки для создания изделий. Отличительная особенность этой технологии заключается в том, что она может быть использована на практических занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, с ее помощью можно за относительно короткий срок получить необходимый результат и создать предпосылки для активизации творческого потенциала учащихся, вовлеченных в созидательную деятельность.

Занятия пластилинографией являются универсальными и эффективным инструментом, которые широко применяются педагогами, так как позволяет получить результат в виде комплексного развития детей.

Комплексный эффект от занятий пластилинографией находит свое выражение в следующих проявлениях:

- У детей происходит активное развитие совокупности психических процессов, включая внимание, память и мышление;
- У детей развивается воображение;
- У детей развивается восприятие, возможности ориентации в пространстве, сенсомоторная координация;
- Дети становятся более самостоятельными, проявляют инициативу, закрепляют формы поведения;
- Наблюдается реализация впечатлений, знаний, эмоционального состояния в творчестве [10, с.92].

Воспитанники реализуют инициативу по планированию содержательной части той деятельности, которую они осуществляют на занятиях. Постепенно у детей улучшается умелость рук, сила рук увеличивается, движения, выполняемые руками, обретают сформированные черты, также положительные тенденции затрагивают движения пальцев. По этой причине многие педагоги рассматривают занятия с пластилином как один из способов

подготовки ребенка к письму, которое он будет осваивать после перехода в начальную школу. Переход в начальную школу не является преградой для дальнейших занятий, поэтому дети посещают их в свободное от учебы время и улучшают свои навыки.

Пластилинография – это технология, польза которой заключается не только в развитии творческих способностей, но в ярко выраженном образовательном, социальном, психологическом эффекте, что определяет ее комплексность.

Реализация этой технологии в контексте образовательного процесса открывает доступ к интеграции различных образовательных сфер.

Основываясь на всем выше сказанном, можно прийти к выводу о том, что система обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, одной из основных задач которой является развитие творческих способностей, должна включать в себя современные технологии, одна из них – это пластилинография, применение которой актуально в разных возрастах и приносит результат с ориентиром на долгосрочную перспективу. По этой причине наблюдается возрастание интереса к этой технологии со стороны педагогов.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. / Д.Б. Богоявленская. М.: Академия, 2002. С 320.
2. Вайнерман, С.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / С.М. Вайнерман, А.С. Большев, Ю.Р. Силкин. М.: Педагогика, 2002. С 224.
3. Выготский Л.С. воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С. Выготский. М., 2014. С 235.
4. Грибовская, А.А. Обучение дошкольников декоративному рисованию, лепке, аппликации: конспекты занятий/ А.А. Грибовская. М.: Скрипторий, 2008. С 152.
5. Давыдова Г.Н. Пластилинография. Анималистическая живопись: Конспекты занятий/Г.Н. Давыдова. М.: Издательство «Скрипторий 2012», 2012. С 305.
6. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т.Г. Казакова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. С 255.
7. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: Планирование, конспекты занятий, методические рекомендации / И.А. Лыкова. М.: Карапуз, 2007. С 144.
8. Хакимова Г.А. Методы ознакомления детей с изобразительным искусством // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С 192.

9. Швайко, Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду/ Г.С. Швайко. М.: ТИТУЛ, 2003. С 176.
10. Яковлева Т.Н. Пластилиновая живопись. Методическое пособие/ Т.Н. Яковлева. М.: ТЦ Сфера, 2010. С 171.

PLASTICINEOGRAPHY AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Тумеева Г.Л., Решетникова Т.Д., Ниязова К.Г., Сабирова И. Ю., Кардаполова Н.А.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The article considers plasticineography as an effective technology for developing the creative abilities of preschool and primary school children on the basis of the thematic circle of modeling in preschool educational institutions and elementary school. The essence of plasticineography is indicated as one of the pedagogical technologies of a complex nature, which has a positive impact on the development of children's creative abilities through the implementation of purposeful work on the basis of a circle or as part of thematic modeling classes. The specifics of plasticineography as a pedagogical technology designed to develop the creative potential of children at different stages of the educational process through involvement in creative activities are analyzed. The possibilities of using plasticineography when working with children of preschool and primary school age for the successful activation and development of creative potential with a long-term focus are determined.

Keywords: plasticineography, pedagogical technologies, creativity, preschool children, primary school children.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. / D.B. Epiphany. Moscow: Academy, 2002. P. 320.
2. Vaynerman, S.M. Sensorimotor development of preschool children in the classroom for fine arts / S.M. Weinerman, A.S. Bolshhev, Yu.R. Silkin. Moscow: Pedagogy, 2002. P. 224.
3. Vygotsky L.S. imagination and creativity in childhood / L.S. Vygotsky. M., 2014. P. 235.
4. Gribovskaya, A.A. Teaching preschoolers decorative drawing, modeling, applications: lesson notes / A.A. Gribovskaya. Moscow: Scriptorium, 2008. P. 152.
5. Davydova G.N. Plasticineography. Animal painting: Notes of classes / G.N. Davydov. Moscow: Scriptorium 2012 Publishing House, 2012. P. 305.
6. Kazakova T.G. Theory and methodology for the development of children's fine arts: textbook. manual for university students studying in the specialties "Doshk. Pedagogy and psychology", "Pedagogy and methods of preschool. education" / T.G. Kazakov. M.: Humanitarian. ed. center VLADOS, 2011. P 255.
7. Lykova, I.A. Visual activity in kindergarten: Planning, class notes, methodological recommendations / I.A. Lykov. M.: Karapuz, 2007. P. 144.
8. Khakimova G.A. Methods of introducing children to the fine arts // Pedagogical excellence: materials of the IX Intern. scientific conf. (Moscow, November 2016). M.: Buki-Vedi, 2016. P. 192.
9. Shvaiko, G.S. Classes in visual activity in kindergarten / G.S. Shvaiko. M.: TITUL, 2003. P. 176.
10. Yakovleva T.N. Plasticine painting. Methodological guide / T.N. Yakovlev. M.: TC Sphere, 2010. P. 171.

Формирование нравственного воспитания младших школьников посредством кружковой деятельности «я и мир»

Шахмалова Ирина Жаповна,

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри
E-mail: Xirina80@mail.ru

Кравчук Кристина Алексеевна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри
E-mail: kravchuk.christina@yandex.ru

В статье отражено понятие «нравственное воспитание», процесс формирования нравственного воспитания младших школьников на нынешней ступени образования. Рассматриваемая тема является одной из самых актуальных проблем современного образования, так как складывается негативная ситуация в вопросе духовно-нравственного воспитания современного подрастающего поколения. Молодое поколение можно обвинить в бездуховности, неверии, агрессивности. Поэтому главной задачей учителя начальных классов является воспитание ценностных ориентиров и нравственного облика учеников. Анализ психолого-педагогической литературы помог нам определить сущность и содержание нравственного воспитания, а также подобрать методики изучения уровня сформированности нравственных качеств младших школьников. Впоследствии подобранные нами методики помогли определить наиболее эффективные методы, приемы и формы, которые способствовали формированию нравственной воспитанности младших школьников.

Ключевые слова: нравственное воспитание, младший школьник, кружок, нравственные качества.

Воспитание нравственности – это воспитание человека в его целостности, формирование фундаментальных человеческих качеств. Это один из важных аспектов многогранного процесса формирования личности, усвоения индивидом нравственных ценностей. Нравственность – это не обычная цель, которая может быть достигнута за определенный промежуток времени с помощью определенного набора конкретных действий; скорее, ее можно назвать высшей целью, своего рода целью, которая позволяет существовать всем другим целям и является не столько целью, сколько фокусом самой человеческой деятельности.

Актуальность нашей темы исследования отражена в нормативных документах. Так, в ФГОС начального общего образования утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 (ред. от 11.12.2020) говорится о том, что при получении начального общего образования осуществляется: «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [7].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12, п. 1) установлено, что содержание образования должно «обеспечивать формирование и развитие личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [8].

Исследованием проблемы формирования нравственного воспитания младших школьников занимались такие ученые, как В.А. Сухомлинский, И.С. Марьенко, Л. П. Крившенко, Л.А. Григорович, П.И. Подласый, Б.Т. Лихачев, Э.К. Никитина, Н.И. Болдырев, И.Ф. Харламов, Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин, Л.Ф. Островская и др.

По словарю С.И. Ожегова нравственное воспитание – «воспитание внутренних, духовных качеств, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [5, с. 144].

Л.П. Крившенко характеризует нравственное воспитание как: «педагогическую деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения» [3, с. 79].

Анализ педагогического опыта специалистов РФ и РС(Я) показал, что для формирования нравственного воспитания младших школьников применяются различные методы и приемы: чтение и анализ художественных произведений, метод

проектов, игротерапия, беседа, сказкотерапия. Педагоги выделяют такие формы деятельности как экскурсия, классный час, конкурс, праздники.

Целью настоящего исследования является изучение уровня сформированности нравственных качеств у учащихся 3 «Б» класса МБОУ СОШ № 15 в г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия). Выборка исследования составила 29 учащихся. Нами были применены следующие методики: «Определение нравственных понятий» (Л.С. Колмогорова) [4], «Закончи предложение» (И.Б. Дерманова) [2, с. 114], «Ситуации» (О.Н. Кузнецова, Л.В. Петрова) [6].

Первичные результаты исследования показали, что у большинства учащихся преобладает низкий уровень сформированности нравственных качеств. По методике «Определение нравственных понятий» (Л.С. Колмогорова) выявлено, что детей с базовым уровнем сформированности нравственных понятий 38% (11 учащихся), а детей с низким уровнем 62% (18 учащихся). По методике «Закончи предложение» (И.Б. Дерманова) мы выявили, что процент детей с высоким уровнем отношения к нравственным нормам составил 14% (4 учащихся), со средним уровнем 41% (12 учащихся), с низким уровнем 28% (8 учащихся), с очень низким уровнем 17% (5 учащихся). Результаты по методике «Ситуации» (О.Н. Кузнецова, Л.В. Петрова) показали, что процент детей с низким уровнем сформированности нравственных качеств составил 28% (8 учащихся), со средним уровнем 17% (5 учащихся), с высоким уровнем 55% (16 учащихся).

Данные результаты позволили нам выделить проблемы и выбрать необходимое направление работы с целью улучшения полученных результатов. Полученные данные первичного эксперимента привели к необходимости составления и внедрения кружка «Я и мир», направленного на формирование нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Основная программа представляет собой 25 занятий, которая включает в себя такие методы, как словесный (беседа, рассказ, дискуссия, объяснение), наглядный (использование плакатов, схем, картин, демонстрация мультфильмов), практический (упражнения, задания, практические работы), метод проектов (выполнение проектов, исследовательских заданий), игротерапию (создание и проигрывание ситуаций, дидактические игры, путешествие по сказкам), а также такие приемы как чтение и анализ художественных произведений, творческая деятельность, анализ ситуаций и поступков, работа с пословицами, высказываниями, поговорками, пример и формы (групповая, парная, индивидуальная).

Рассмотрим некоторые используемые методы, приемы и формы подробнее.

Метод проектной деятельности полезен для формирования нравственных качеств ребенка, поскольку посредством различных видов познавательной деятельности формируется способность к интеллектуальному развитию и реализации

творческого потенциала. Например, на занятии «Я и моя семья» дети разрабатывали мини-проект «Моя семья», который был направлен на семейные ценности, воспитание интереса к истории своей семьи и малой Родины. На занятии «В мире сказок» дети разрабатывали проект «Волшебные сказки». Детям необходимо было на основе своих личных нравственных ориентиров и творческих способностей сочинить свою сказку. На занятии «О хороших и дурных привычках» дети выполняли проект «Царство хороших привычек», направленный на формирование правильного представления о здоровье и его сбережении.

Посредством инсценировки ситуаций дети лучше всего понимают чувства и переживания персонажей, как поступать в той или иной ситуации, что способствует формированию нравственных ценностей, развитию опыта нравственного поведения, умению действовать в соответствии с моральными нормами. Этот прием применялся нами на таких занятиях как «Обращение к разным людям», «Вежливый отказ, несогласие», «Слово лечит, слово ранит», «Красива ложь, да от правды не уйдешь или тайное становится явным», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда».

Так, на занятии «Мои достоинства и недостатки» продуктивным было использование методов беседы и игротерапии. Например, в игре «В каждом хорошее» ребята вытаскивают из коробки имена друг друга, записывают 3–4 пункта о том, что видят хорошего в человеке, имя которого записано на листочке. В игре «Черное и Белое» ребята получали рисунок человека, разделенный вдоль на две части, который раскрашен черным и белым цветом и список качеств. Дети должны были определить: хорошие и плохие качества, далее приклеить их на правильную сторону и сделать человека полностью белым. Также использовались такие приемы, как работа с притчей «Два волка», работа с пословицами. Применяемые методы и приемы способствовали умению видеть хорошее и плохое, доброе в каждом человеке, умению определять хорошие качества и плохие, развитию умения анализировать конкретные жизненные ситуации.

На занятии «Красива ложь, да от правды не уйдешь или тайное становится явным» актуальным было использование наглядного и практического методов, игротерапии и метода беседы, приема чтения и анализа художественных произведений, инсценировки ситуаций. Работа над рассказом В.А. Осеевой «Что легче?» и В. Драгунского «Тайное становится явным» позволило донести до детей, что обманывать плохо и какие могут быть последствия обмана. Для закрепления знаний применялась инсценировка ситуаций и игра «От сердца к сердцу». В игре «От сердца к сердцу» – дети с учителем вставали в круг, по очереди заканчивали предложения: «Я стараюсь быть честным и правдивым, потому что ...». Применяемые методы и приемы способствовали воспитанию таких

нравственных качеств личности, как честность, порядочность и справедливость.

На занятии «Путешествие в страну Этикета» для более эффективного взаимодействия использовались методы рассказа, беседы и игротерапии. Применялись такие игры: игра «Аукцион приветствий», игра «Не ошибись, пожалуйста!», игра «Собери пословицу». Они позволили проверить и закрепить знание правил этикета и умения вести себя в соответствии с этими правилами. Также использовался прием чтения и анализа художественных произведений, дети с учителем работали со стихотворением Б. Заходера «Перемена» и А. Шибаева «Дорогие слова». Для закрепления знаний применялось задание «Знатоки этикета» и творческая работа «Воспитанный человек». Задание «Знатоки этикета», заключалось в том, что дети получали бумажный цветок, на котором написаны вопросы о поведении в общественных местах, отвечали на них и передавали друг другу. Творческая работа «Воспитанный человек» – учитель поделил детей на команды, каждая команда получила плакат с высказыванием «Воспитанный человек – это тот, кто...», каждый член команды должен был продолжить эту фразу. Данные методы и приемы способствовали формированию высокого уровня активности и мотивации на занятии, развитию эмоционально-ценностной сферы учащихся и выработке положительных черт характера.

На занятии «Обращение к разным людям» применялись такие упражнения, как упражнение «Дерево», упражнение «Жесты», которые были направлены на умение правильно обращаться к окружающим людям, используя в речи добрые слова и умение пользоваться жестами. Например, в упражнении «Дерево» дети вдвоем, держа в руках 1 карандаш, рисовали дерево на одном листочке. Упражнение «Жесты» – учитель произносил слово или выражение, а дети должны были показать это жестами. Рассказ на тему «Обращения к людям» представлял собой не только рассказ учителя, но и рассказ учеников подготовленного ими материала. С целью закрепить полученные знания применялась инсценировка ситуаций и составление памятки «Секреты общения». Благодаря этим методам и приемам все ученики включались в активную познавательную деятельность, что обеспечивало успех в воспитательном процессе, способствовало развитию умения участвовать в свободной беседе, умению обращаться к разным людям.

На занятии «Маленькие радости» использовался метод беседы и игротерапии, прием чтения и анализа художественных произведений, творческой деятельности. Например, в игре «Продолжи предложения» учитель говорил начало предложения, а дети должны были его закончить. Чтение рассказа «Маленькие радости» и сказки «Котенок, который хотел порадовать свою маму» помогло понять детям значение радости, как можно порадовать других. Данные методы и приемы спо-

способствовали формированию представления детей о поступках, которые приносят радость.

На занятии «О себе, о дружбе, о друзьях» эффективным было использование наглядного метода, метода рассказа, метода беседы и игротерапии. Например, в игре «Собери пословицу» учитель поделил детей на пары, каждая пара получила набор полосок, на которых была записана часть пословицы, они соединяли части пословиц и объясняли их смысл. Игра «Комментарий» – на доске были записаны фразы на тему «Дружба», ребята должны были прокомментировать т.е. высказать все, что они думают о каждой фразе. В конце занятия ученики выполняли творческую работу «Сердце». Дети вырезали из бумаги ладошки с пожеланиями – себе, другу, классу и приклеивали их на плакат, затем пожелания зачитывались.

Таким образом в ходе занятий было замечено, что дети стали больше интересоваться правилами вежливости и красивыми манерами, различать добро и зло, ориентироваться на тактичность и доброжелательность в общении, уважать мнение окружающих, быть сострадательными к чужому горю.

После проведения цикла занятий по программе кружка «Я и мир» была проведена итоговая диагностика по аналогичным методикам. Рассмотрим ее результаты подробнее.

По методике «Определение нравственных понятий» Л.С. Колмогоровой мы можем наблюдать повышение уровня развития нравственных понятий у учащихся.

Результаты итоговой диагностики приведены на рисунке 1.

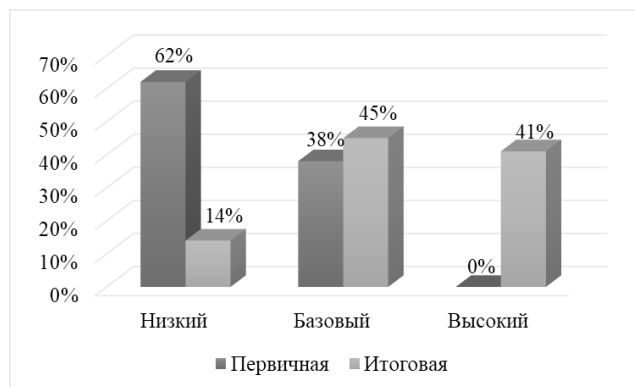


Рис. 1. Результаты итоговой диагностики по методике «Определение нравственных понятий» (Л.С. Колмогорова)

Мы выявили, что количество респондентов с высоким уровнем сформированности нравственных понятий увеличилось на 41%, детей с базовым уровнем увеличилось на 7%. Количество детей с низким уровнем снизилось на 48%, так как 12 учащихся перешли на высокий уровень и 2 учащихся на базовый уровень.

Сравнительные результаты по методике «Закончи предложение» И.Б. Дермановой показали, что заметно повысился низкий и средний уровень

отношения к нравственным нормам, испытуемых с очень низким уровнем не выявлено.

Результаты итоговой диагностики представлены на рисунке 2.

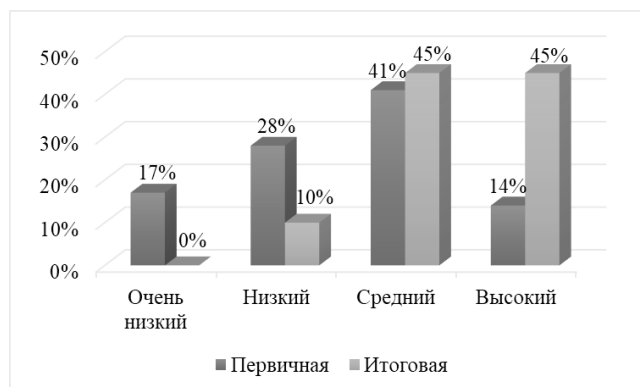


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики по методике «Закончи предложение» (И.Б. Дерманова)

В данном случае наблюдается положительная динамика: процент детей с низким уровнем отношения к нравственным нормам уменьшился на 18% и с очень низким уровнем сократился на 17%, средний уровень увеличился на 4%, а высокий уровень повысился на 31%. Результаты показывают, что 3 учащихся с очень низкого уровня перешли на низкий уровень и 2 на средний уровень, 5 учащихся с низкого перешли на средний уровень и 11 учащихся со среднего на высокий уровень.

По методике «Ситуации» О.Н. Кузнецовой, Л.В. Петровой количество учащихся с низким уровнем сформированности нравственных качеств уменьшилось на 28%, со средним уровнем увеличилось на 6%, с высоким уровнем повысилось на 24%. Результаты показывают, что 8 учащихся с низкого уровня перешли на средний уровень, 7 учащихся со среднего уровня перешли на высокий.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

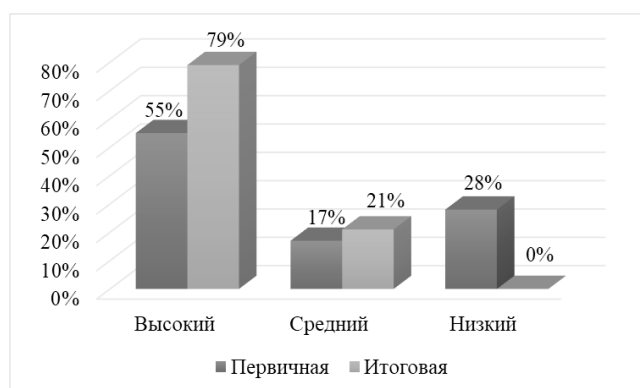


Рис. 3. Результаты итоговой диагностики по методике «Ситуации» (О.Н. Кузнецова, Л.В. Петрова)

Таким образом, применение таких методов как словесный, наглядный, практический, метод проектов, игротерапия; приемов (чтение и анализ художественных произведений, творческая деятельность, анализ ситуаций и поступков, работа с по-

словицами, высказываниями, поговорками, пример) и форм (групповая, парная, индивидуальная) в рамках кружка «Я и мир» способствовали формированию нравственного воспитания младших школьников. Достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона. Кружок способствовал формированию духовно-нравственной личности, воспитанию готовности соблюдать нормы уважения человеческого достоинства, уважения к старшему поколению в жизни, общении и поведении, развитию личных моральных убеждений, формированию культуры поведения и культуры общения, потребности в добрых делах и поступках.

Литература

1. Данилюк А. Я., Кондаков А.М. Воспитание и социализация младших школьников // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 29.
2. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
3. Крившенко Л.П. Педагогика. – М.: ТК Велби, издательство Проспект, 2012. – 432 с.
4. Новикова Е.Т. Методики определения уровня нравственности. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2019/06/08/metodiki-opredeleniya-urovney-nravstvennosti> (Дата обращения: 10.09.2021).
5. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. – М.: Высшая школа, 1993. – 350 с.
6. Петрова Л. В., Кузнецова О.Н. Авторские методики диагностики уровня сформированности духовно-нравственных ценностей. [Электронный ресурс] URL: <https://www.1urok.ru/categories/1/articles/3567> (Дата обращения: 10.09.2021).
7. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс] URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/> (Дата обращения: 10.05.2022).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbef3aafb-62c3f41281/ (Дата обращения: 19.04.2022).

FORMATION OF MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH THE CIRCLE ACTIVITY “I AND THE WORLD”

Shakhmalova I. Zh., Kravchuk K.A.
North-Eastern Federal University, Technical Institute(branch) of the RS (Ya)
Neryungri

In this article, we reflect the concept of “moral education”, the process of forming the moral education of younger schoolchildren at the current stage of education. The topic under consideration is one of the most urgent problems of modern education, since there is a negative situation in the issue of spiritual and moral education of the modern younger generation. The younger generation can be accused of lack of spirituality, unbelief, aggressiveness. Therefore, the main task of a primary school teacher is to educate students' values and moral character.

The analysis of psychological and pedagogical literature helped us to determine the essence and content of moral education, as well as to choose methods for studying the level of formation of moral qualities of younger schoolchildren. Subsequently, the methods we selected helped to determine the most effective methods, techniques and forms that contributed to the formation of moral education of younger schoolchildren.

Keywords: moral education, junior high school student, circle, moral qualities.

References

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A.M. Upbringing and socialization of younger schoolchildren // *Pedagogy*. – 2009. – No. 5. – p. 29.
2. Dermanova I.B. Diagnostics of emotional and moral development. – St. Petersburg: Speech, 2002. – 171 p.
3. Krivshenko L.P. *Pedagogy*. – M.: TK Velbi, Prospect publishing house, 2012. – 432 p.
4. Novikova E.T. Methods of determining the levels of morality. [Electronic resource] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2019/06/08/metodiki-opredeleniya-urovney-nravstvennosti> (Date of reference: 09/10/2021).
5. Ozhegov S. I., Shvedova N.Y. *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. – 4th ed. – Moscow: Higher School, 1993. – 350 p.
6. Petrova L. V., Kuznetsova O.N. Author's methods of diagnostics of the level of formation of spiritual and moral values. [Electronic resource] URL: <https://www.1urok.ru/categories/1/articles/3567> (Date of appeal: 09/10/2021).
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.10.2009 N373 (ed. dated 11.12.2020) “On approval and introduction of the Federal state educational standard of primary general education”. [Electronic resource] URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/> (Date of appeal: 10.05.2022).
8. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (ed. of 16.04.2022) “On Education in the Russian Federation”. [Electronic resource] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbef3aafb62c3f41281/ (Accessed: 04/19/2022).

Исследование логики заимствований в английском языке: на примере концепта «Напитки»

Алпатова Светлана Денисовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, ИМПЭ имени Грибоедова
E-mail: impe.griboedova@mail.ru

Существование определенного баланса между культурным и прагматическим наблюдается в примерах заимствований, относящихся к концепту «Напитки». При этом за основу принимается система концептов Халлига и Вартербурга. Концепт «напитки» изучается в плане составляющих его единиц в синхронии и диахронии. А их различия фактически формируют его социально-ценностный потенциал. История и традиции возникновения новых заимствований, с учетом имплицитных в них коммуникативных интенций, формируют и дополняют микро-фреймы исследуемых единиц Лексика заимствований исследуется, исходя из представления о их концептуальных, национально-специфических, ценностных и культурологических признаков. Благодаря этому, происходит понимание того, что языковые единицы содержат в своем значении, как проявляется в них традиции той или иной нации.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, заимствования, концептуальная основа, культурный и прагматический компонент значения

As is well known Hallig and Warterburg have worked out an idea of conceptual origin of some lexics. [1, p121] According to them, it might be identified due to the knowledge lexical units represent in a certain language at a definite period. The information about them is cumulated and a micro frame of their meaning is made up. Hallig and Warterburg's conceptual system includes three main components: *The Universe; Man; Man and the Universe*. Each of them has several classes of concepts, and consequently words designating these concepts [1, p.121].

A good example to be referred to is the lexical domain of words “**human-consumer**” referring to the conceptual representation of *Man* and its sub-concept “strong drinks” or “soft drinks”.

1. **Wine** belongs to the concept “strong drinks”. Actually, the word was borrowed from Latin and it has the following origin:

... as the cultivation of the vine started in the Mediterranean region, in the Pontus area and in the south of the Caucasus, most scholars are inclined to look for the origin of the word in these countries.... Also from Latin *vinum* (some perhaps via Germanic) are Old Church Slavonic *vino*, Polish *wino*, and Russian *vino* “[5];

2. **Brandy** is “spirits distilled from other liquors” (especially wine), 1650s, abbreviation of brandy-wine (1620s) from Dutch *brandewijn* “burnt wine,” earlier *brand-wijn*, so called because it is distilled (compare German cognate *Branntwein* and Czech *palenka* “brandy,” from *paliti* “to burn”). Its derivative the Brandywine Creek in Pennsylvania was so named after the 1777 Revolutionary War battle by the Dutch explorers for the color of its waters [5];

3. **Gin** is a “type of distilled drinking alcohol, 1714, shortening of *geneva*, altered (by influence of the name of the Swiss city, with which it has no connection) from Dutch *genever* “gin,” literally “juniper” (because the alcohol was flavored with its berries), from Old French *genevre* “the plant juniper” (12c.), from Vulgar Latin **jeniperus*, from Latin *juniperus* “junip. [5];

4. **Cognac** is “wine produced in Cognac,” the region in western France. The sense of “brandy of a superior quality distilled from wines produced in the.Cognac region” [5];

5. **Liqueur** is “sweetened, flavored alcoholic liquor,” 1729, from French *liqueur* “liquor, liquid,” from Old French *licor* “liquid.” ... liquor is the same word but borrowed earlier;

6. **Vodka** also belongs to the concept “strong drinks” that is borrowed from Russian. It is traditional, strong alcoholic drink distilled from rye, wheat, potatoes, etc. Many people from the World think that Vodka is the symbol of Russia as it is one of its main drinks [2, p.237];

7. **Whisky** is Gaelic *uisge beatha* “whisky,” literally “water of life,”

According to Barnhart, the Gaelic is probably a loan translation of Latin *aqua vitae*, which had been applied to intoxicating drinks since early 14c [5].

This unlimited group of lexemes most of which are of French Origin relating to the domains of cookery and strong drinks in particular. The French loans, especially non-equivalent ones, are of particular value in shaping some features of the English language and its influence, which actually turns out to be a major factor of affecting one language (English) by another (Latin-French).

As one can see the prototypical lexical item, relating to the concept of strong drinks might be *wine* or *spirits*. However, it is **wine** that is commonly used in verses by Dowson (XIX century). Roman poets influence his poetry and his poems has long Latin titles. The appearance of neutral **wine** in his verses is quite natural:

*They are not long, the days of wine and roses:
Out of a misty dream
Our path emerges for a while
Within a dream.*

As for its “conceptual derivatives” like **brandy**, **co-gnac** or **gin** we can come across with them in prose:

He clapped his hands for a boy and ordered two gin fizzes. [4, p.89]

The interpretation of lexis within the framework of “strong drinks” proves the fact that such lexical items are used to highlight norms and traditions of social life those days. In most territories of European Russia and Siberia, it is very cold all the year round. The harsh climate explains why the Russians prefer to have vodka or **even moonlight** or “a strong alcoholic drink that is produced illegally” [3, p.923] rather than wine. Moreover, it also explains why vodka is very popular in Russia while wine is in those countries where climate is mild and where vine is cultivated.

The concept of “soft drinks” imply such lexemes as “**Soda**», «**Pepsi-Cola**», “**Mead**», «**Brew**”, “**Mors**”, “**Kvas**” and some others.

1. **Soda** or “carbonated water” is first recorded since 1834, a shortening of soda water (1802) “water into which carbonic acid has been forced under pressure.” “It rarely contains soda in any form; but the name originally applied when sodium carbonate was contained ... Since 19c. typically flavored and sweetened with syrups... is as a shortening of terms for “flavored, sweetened soda water”.

2. **Pepsi cola** is a patent filed Sept. 23, 1902, by Caleb D. Bradham, a pharmacist and drugstore owner of New Bern.

3. **Kvass** is one of the authentic Russian drinks. It is the most popular traditional Russian drink and the oldest one. Kvass is said to be originated in Russia

since 1000AD. Russian fermented drink made from rye or barley. The Russian kvas, means literally “leaven,” from Old Church Slavonic kvasu. It is invented for practical purposes, to warm up during Russian harsh winter or to preserve food during the winter season, made from rye flour and bread with malt. Although fermented, kvass is low in alcohol content, making it a suitable drink for all ages.

4. **Brew** or *brazhka* is one of the oldest national sour drinks of Russian cuisine. This is a traditional low-alcoholic Russian product, which is prepared by fermentation from barley or rye malt and flour or dry rye bread.

5. **Mead**, or *meadovukha* is a low-alcoholic water, honey and yeast with a variety of flavors. In its present form, the drink appeared in the XVIII century in Novgorod. Previously, Mead was a sweet drink consisting of diluted honey in water,” it is a favorite beverage of England in the Middle Ages, Middle English *mede*, from Old English *medu*.

6. **Morse** is a summer refreshing and incredibly healthy drink, which is made mostly from berries. Traditionally this drink uses cranberries or cowberries, a blend of black currant, blueberry and raspberry, viburnum and cherry. The berries are boiled in boiling water, squeezed and obtained juice is added with sugar.

7. **Russian Kompot** is another fruit and berry based drink you may try only in Russian. This traditional local drink is usually prepared with slow-boiled fruits, berries, spices and sugar syrup. The ingredients and toppings may vary according to individual preferences and the season.

Thus, the actual words under each concept are considered to be newly- formed during a definite period and may be assigned to some categories. Most of strong drinks came back from the 12th to the 16th or even the 18th centuries, while soft drinks originated as a rule in the 19–20th centuries, but the Russian ones. They appeared there much earlier. One can notice that most of these lexical units belong to the concept *Man* or to its subclass *Social life*. The number of them is great: French wines, Italian wines, etc. But all of them are combined by an explicit reference to “drinks” overlapping with the more concrete “alcohol”, “berries”, “water”. Most of them words appear due to “human technology” through emotions when people “confer upon technology a merely instrumental role by understanding ... communication” [1, p.2]. These are emotions that bring ‘life’ to the experience of those who hear or receive some lexical innovation. If the sound form of a new word does exist in the language, it fosters communicators to identify and compare its meaning with those familiar to them. Its improper context gives rise to the ambiguity of innovation, which in its turn requires, first, its wider context and then its conceptualization. It is acknowledged that extralinguistic reality knows only imperceptible gradations. Language is what creates distinctions within a reality that has no boundaries, each in its own way. A separate item of the group reveals its major concept denoting its semantics, pragmatics and socio-cultural sources.

Thus, close analyses of the above-mentioned lexical units on sociolinguistic and cultural axes make us believe that they represent some mental maps or frames of norms and values of culture. Besides, they reveal an impact of one culture over another that is generated in different languages. As they classify the world and the human experience differently, it is pointed out that the dividing lines do not exist in reality but only in the language. The last is linked to reality through conceptual representation. It reflects the problem and relativity of transformation of realities into conceptual classification. As a result, words like vodka, Coca-Cola, etc. symbolizing traditions and values of some countries enter the word-stock of other languages.

ANALYSING LOGICS OF LOAN WORDS IN ENGLISH OF THE CONCEPT «BEVERAGES»

Alpatova S.D.

Griboedov Institute of International Law and Economics

It is highlighted in the article the existence of some kind of balance between cultural and pragmatic components in some non-equiva-

lent items and culturally dependent loans of the concepts. The Hallig&Warterburg system is taken into account in their analyses. As for their meaning, it originates from various components of cultural and social life. The pragmatic component, which is implied in a conceptual framework, includes linguistic values of someone's communicative intention, verbalization of their minds, and experience. Due to them it becomes possible to see not only what is represented in their meaning but also what is actually implied in them

Keywords: conceptual and cultural representation, loan words, non-equivalent, origin, pragmatics

References

1. Hallig and Wartburg: cit. Chițoran: Chitoran D. Elements of English Structural Semantics. / București: Editura Didactica si Pedagogica, 1973. – 269 p
2. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Moscow, Oxford: University Press, 1984, – 769 p,
3. Longman Dictionary of Contemporary English, Pearson Education Limited, 2001. – 1668 p,
4. Maugham S. Stories- M.: Международные отношения, 1996,
5. Online Etymological Dictionary (OED) <https://www.etymonline.com/>
6. Warner W.B. The Invention of a Public Machine for Revolutionary Emotion: the Boston Committee of Correspondence. Department of English, USB, (electronic version), 2007.

Влияние английской публицистики на становление русской журнальной культуры XVIII века

Айвазова Эльвера Рустемовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

В статье проведен сравнительный анализ жанровой структуры английских и русских сатирических журналов XVIII века. Целью анализа было установление причин особой популярности в сатирической публицистике того времени жанра письма. Установлено, что эпистолярная структура в равной степени свойственна как английскому, так и русскому журналу. Причину доминирования эпистолы в публицистическом дискурсе Европы восемнадцатого века автор усматривает в особой функции журналов: учреждении виртуального сообщества, удовлетворяющего личностному идеалу Просвещения. Журнальная литература, коль скоро она становится предметом специального анализа, дает богатую пищу для прояснения идейных, мировоззренческих переключек – при этом в стороне, как правило, остается формальная, конкретнее, жанровая сторона вопроса.

Ключевые слова: публицистика, Просвещение, эпистола, сатира, жанр, журнальная культура.

The study of literary connections is, even taking into account the long-standing and sustained interest of literary critics in this aspect of the world history of literature, one of the dynamically developing areas of modern literature science. The variety of specific forms of these connections is due to the multilevel nature of a work of art and, accordingly, a wide range of parameters by which it is possible to compare different literary practices.

It seems that the comparative study of Russian literature acquires a special meaning, taking into account the fact that the formation of Russian literary self-consciousness proceeded under the powerful influence of the literatures of Western Europe already developed by that time. Russian writers could not help but fall under the spell of the ideas and forms developed by this time by English, German, French writers. From this the conclusion is too often drawn – this applies especially to Western Slavists – about the secondary nature and even imitation of early Russian fiction. Without questioning the seriousness of the grounds for such considerations, it should be noted that the task of determining the reasons why Russian writers turned to certain works of European literature becomes all the more urgent. This will make it possible to clarify the nature of one's own, organic needs for Russian culture, the development of which led to the subsequent formation of the Russian classical novel, which set the tone and direction for artistic searches now for Western "teachers".

In this article we will consider one of the concrete examples of the active influence of Western, in particular, English journalism on the formation of Russian magazine culture. The appeal to this particular material is due, for the most part, to the above considerations, which can be supplemented by the following. In an extensive article by Yu.D. Levin, the leading specialist in Anglo-Russian literary relations, no attention was paid to the problem of the genre in the context of the influence of English journalism on Russian journalism in the 18th century.

We intend in the most general form to raise the question of the formal motives that regulated the formation of the genre system of Russian journalism, since it is at this level that we can hope, from our point of view, to identify the objective patterns of interaction between national literary consciousnesses. The specific subject of the study is the reasons for the popularity of the genre of writing in educational journalism and the originality of the functioning of this genre, primarily in Russian journals.

It has already been noted in the scientific literature that the spirit of the Enlightenment paradoxically

united both the relatively backward countries of Europe and such advanced states in all respects as England. According to researchers, this commonality is explained by the abstract, universal nature of the key problems that confronted Europe at that time: "Russian Enlightenment is a complex and contradictory phenomenon. Nevertheless, with all the individual differences of its leaders and individual trends, Russian literature was united by common enlightening features in its essence – the desire to improve the socio – political, moral and cultural situation of the people and the belief that the word, persuasion can have a decisive impact. And English periodical essays most of all corresponded to these goals" [4, c. 12].

It has been established that the English "Spectator" by Addison and Steele was the most popular: "Of all the English periodicals, the "Spectator" was especially popular, translations from which make up more than half of the identified publications. The moderate educational ideals of his publishers resonated with a relatively wide range of Russian cultural society and could be used by both radical and conservative Russian publications of the 18th century" [4, c. 12]. The author of the most extensive study of the problem to date, also emphasizes that "... the perception in Russia of the 18th century of English educational journalism was incomparably broader than previously thought, and it was carried out both directly and indirectly, through foreign language translations and alterations, mainly French and German" [4, c. 75].

The universal nature of the problems that were part of the immediate horizons of the enlighteners determined the general aesthetic priorities of the European journalism of the 18th century. The enlighteners were particularly interested in the allegorical way of expressing their ideas. This predilection probably had a completely rational background: "In the conditions of English reality of the beginning of the 18th century and the historical situation that developed in England after the "glorious" revolution of 1688, the demands of benevolent satire with an emphatic refusal to denounce specific individuals were dictated by the situation of political compromise, in the preservation of which the journalists – satirists of the Restoration era saw their main goal. This ensured the consolidation of public opinion of the nation, so necessary for the victorious bourgeoisie" [3, c. 122].

Accordingly, the attraction to allegory is explained in this perspective by the desire of the English intellectual elite to form a certain personal ideal that would satisfy, on the one hand, the requirements of the historical moment, and, on the other, the ideal of Enlightenment: the control of reason over human nature. Allegorical generalizations fully corresponded to this task. Articles borrowed from the English "Spectator" by "All Sorts of things" and other Russian magazines, according to Yu. Levin, in the vast majority of cases, had just such a character. Equally close to the surface, but which has not attracted much attention so far, is such a feature of educational journalism as the preference for the genre of writing, messages.

The answer to this question about the reasons for the popularity of the genre of the message involves

the analysis of two subjective positions inherent in the letter (message) in any of its manifestations: these are the positions of the addressee (author) of the letter and the position of the addressee. Let's pay attention first to the Russian magazines. For obvious reasons, we will limit ourselves to only two of them, but the most famous, not least because of the controversy that has flared up between them. This is controlled by the tsarina "All sorts of things" and founded by N.I. Novikov "Drone".

The letters of the publishers of "All Sorts of Things" and "Drone" are mainly the autocharacteristics of the publishers: "Dear reader, I have decided to tell you everything that will be judged for my good, without any order. Sometimes I will give you useful instructions; sometimes you will laugh. There will be times when I expect surprise from you, as well as reproaches; but I will truly not look at these last ones. And just as a rare dam can stop the rapid flow of a large river, so no obstacle can turn me away from this great enterprise of mine. I was told by my mother {Wet Nurse.} and the nurse, as I was six years old, that I am clever; I have petters, who now confirm the same, – for not only princes and bar, but at the court, you can find these animals. Beyond my mind, I am sure from experience that I have a good heart. So, hope, Mr. Reader, that by buying my work, you will not lose your money at all" [2, c. 128].

The publisher of "All Sorts of Things" positions himself as, at least, a useful and knowledgeable interlocutor, focused, however, on a monologue. The plans of the Drone appear to be fundamentally different: "And so I set out to publish this year a weekly essay under the title "Drone", which is in accordance with my vice and intention: for I myself, apart from this preface, will write very little; and I will publish all the letters sent to me, essays and translations, in prose and in verse; and especially satirical, critical and others, but serving the correction of morals: for such writings bring great benefit by the correction of morals; and this is my intention" [6, c. 3].

A comparison of these introductions with their obvious prototype, the preface to the first issue of The Spectator, leads to the conclusion that the version of Catherine II is more inclined to the ancestor: "Thus I live in the World, rather as a Spectator of Mankind, than as one of the Species; by which means I have made myself a Speculative Statesman, Soldier, Merchant, and Artizan, without ever meddling with any Practical Part in Life. I am very well versed in the Theory of an Husband, or a Father, and can discern the Errors in the Economy, Business, and Diversion of others, better than those who are engaged in them; as Standers-by discover Blots, which are apt to escape those who are in the Game. I never espoused any Party with Violence, and am resolved to observe an exact Neutrality between the Whigs and Tories, unless I shall be forc'd to declare myself by the Hostilities of either side. In short, I have acted in all the parts of my Life as a Looker-on, which is the Character I intend to preserve in this Paper" («Таким образом, я обитаю в мире скорее как зритель, наблюдаю-

щий людей, чем как участник их жизни; благодаря чему становлюсь в мыслях своих и государственным мужем, и воином, и купцом, и ремесленником, не посвящая себя никакому определенному делу. Я прекрасно знаю в теории, как быть отцом или мужем, и могу указать неправильность в домоводстве, коммерции и прочих делах много лучше тех, кто ими занимается, подобно тому как досужий наблюдатель видит возможную ошибку, неизвестную игрокам. Никогда не выказывал я пылкого пристрастия ни к одной из партий и намерен стоять в равном удалении от обоих станом, если виги или тори не вынудят меня нарушить нейтралитет какой – либо враждебной выходкой. Словом, всегда и везде я был сторонним наблюдателем, зрителем, коими и намерен остаться в сих заметках») [7, p. 38; lane – 1, p. 245].

The comparison of the three prefaces provides the basis for the conclusion that each publisher evaluates his company as in demand by society to a greater extent than his own initiative. In addition, with the external similarity of the introductions of “Stuff” and “Spectator”, Novikov’s introduction looks more organic – if we keep in mind the positioning trend – next to Addison’s essay. Namely, the image of a “Drone” who does not find the strength for activity, but to the same extent undergoes the need for socially significant activity, as it seems to us, is closer to the paradoxical image of Sir Roger de Coverley than the vague image of a self-satisfied reader – publisher of “Stuff”.

The role of the literary mask in the fate of educational magazines should be particularly noted: “Addison and Style developed a whole gallery of masks, members of a small club who gathered to speculate on the most intricate topics from politics, literature, philosophy, theater, social life, etc. The real success was the image of the “Spectator” – Sir Roger de Coverley, a respectable provincial gentleman, an English eccentric who looked curiously at the world around him” [5].

The above judgment draws our attention to the importance of the second subject position implied by the genre of the letter: the position of the addressee. It is its originality that indicates both the essential difference between English and Russian magazines, and the fundamental commonality of their genre nature.

The “target audiences” of “Spectator” and “Drone” – “All sorts of stuff” stands somewhat apart – practically coincide with the “author collectives” of these magazines. Addison describes his co-authors in detail in one of the first issues of the journal. Novikov does the same for his correspondent readers, with the important difference that his characters have allegorically meaningful names – in sharp contrast to Addison’s heroes. We agree with the point of view of those researchers who attach hardly decisive importance to the literary mask for the success or failure of the magazine. We believe that educational magazines were called – perhaps sometimes without the will of the creators – not to spread certain ideas, however bold or fair, but to establish a qualitatively new sphere of communication in society, allowing a person to discover his own individuality within the framework of the estate, class, etc.

Paradoxically, this trend was picked up by both deeply differentiated English – in our case – society and amorphous Russian society.

The reader of the “Spectator” and “Drone”, thanks to a specific genre organization based on the genre of everyday writing, was potentially both the addressee and the addresser of each text – this compositional feature corresponded well to the educational super-task: the formation of a self-transparent consciousness capable of resisting vicious instincts alone. It is very likely that the failure of “Stuff” in the controversy with “Drone” was predetermined not by weakness of thought or imperfection of rhetoric, but by a compositional difference: the publisher of “Stuff” claimed intellectual dominance, which was reflected in the structure of the magazine.

So, the answer to the main question of this article is: why was the genre of writing so popular in the age of Enlightenment? – in the first approximation, it sounds like this: the status of a participant in correspondence, which was automatically assigned to each reader of the magazine, endowed this virtual community with a property dear to educators: within its limits, individuals were united not by an external goal or a strong idea, but by involvement in the spirit of “self-standing” (Pushkin).

The compositional features of educational journals as organs of the formation of the sphere of public dialogue also had very practical consequences. Two obvious trends seemed to overlap in the journalistic practice of the Enlightenment era both in England, the ancestor of journalism, and in Russia, which more imitated and used ready-made forms. Firstly, the underlying factor in the formation of the format of public discussion was the growth of civic consciousness. This applied equally to post-revolutionary England, which was looking for a compromise between the aristocracy and the bourgeoisie, and to Russia, where there was no need to talk about a distinct class stratification. The magazines were designed to provide a transparent space for achieving social compromise. The second circumstance is directly related to the first, although it is not so obvious in its manifestations. It is about finding an image that corresponds to the ideal of an educational compromise. Taking into account the first factor, it should be clarified that we are not talking about a separate ideal individual, a hero, designed to become a role model, but rather about the image of a certain community of a new type, within which there would be an organic correspondence of the participants of this community to an ideal compromise between reason and nature. Magazines, as it seems from such an examination, were not only, and perhaps not so much, mouthpieces of educational ideas designed to create an interview environment for sometimes hostile and, in any case, competing social strata, as a concrete form of formation of “ideal” communities within which the free development of one or another would be possible a new type of personality.

The effectiveness of the synthesis of these trends has been revealed to the highest degree concretely-practically – and also in two ways. A socially signif-

icant, valuable personal compromise, the search for which in real life was inspired by educational magazines, took shape in the form of two types, relatively speaking, asocial communities: we mean English clubs and Masonic lodges that arose precisely in the Enlightenment era. The actual moral conflict of human weakness and enlightened reason finds a kind of resolution in the idea of an English club gathering cranks. The eccentric, the bearer of harmless vice – a member of the club and the mason practicing secret virtues – a member of the lodge, were concrete examples of autonomous sociality, paradoxically inaccessible to either satire or moralizing: it is pointless, if not cruel, to correct the eccentric and ridiculously teach the morality of its adept.

The connection of this ideology with the magazine world is obvious: the community of interlocutors of the “Spectator”, in which the members of the future Dickens Pickwick Club are easily guessed, is exactly the club: a highly original phenomenon of the English spirit, which, as far as one can judge, has not taken root in any country in the world, if we keep in mind its root property – patronage. The authors of *The Spectator*, especially Addison, have written a lot about clubs, this characteristic phenomenon of social life in England. They good-naturedly laughed at the eccentricities that were cultivated in some clubs, angrily condemned antisocial antics, for example, in the Mohawk club ..., but in principle approved of such institutions, believing that they correspond to the nature of man as a social animal, and welcomed those clubs whose spiritual basis was the desire of people to communicate, and not factional isolation” [4, 52]. Interestingly, Ekaterina, the ideologue and author of “All Sorts of Stuff”, who was very sympathetic to the position of the “Spectator” as a detached observer of morals in general from vain criticism, very sharply did not accept the club idea: “... The article “of All sorts of stuff was intended to discredit clubs in general, or, as they are called here, “meetings” [ibid.]. In this we see an indirect confirmation of our thought about the reasons for the failure of the “Stuff” in the controversy with the “Drone”. It is important to recall that the publisher of “Drone”, N.I. Novikov, later became one of the prominent Freemasons of Russia.

In this article, the emphasis was made on the originality of writing as a journalistic genre of early European journalism. The results obtained, however, seem to promise an interesting prospect of studying the system of characters already within the framework of fiction proper, which has undoubtedly undergone a serious influence of journalistic literary practice.

Литература

1. Англия в памфлете. Английская публицистическая проза начала XVIII века. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
2. Западов А.В. Русская литература XVIII века. 1770–1775. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1979.
3. История русской журналистики XVIII–XIX веков / Громова Л.П., Ковалева М.М., Станько А.И., Стенник Ю.В. и др. Под ред. Громовой Л.П. – СПб.: Издательство С-Петербур. ун-та, 2003 г.
4. Левин Ю.Д. Английская просветительская журналистика в русской литературе XVIII / Эпоха Просвещения. Сб. ст. – Л.: Наука, 1967. – С. 5–101.
5. Лучинский Ю. Очерки истории зарубежной журналистики / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/luch/02.php
6. Новиков Н.И. Избранные сочинения. – М.; Л., 1951. – 711 с.
7. *The Spectator* in 3 volumes. – Volume 1. – London, 1891. – 571 p.

THE INFLUENCE OF ENGLISH PUBLICISTICS ON THE FORMATION OF RUSSIAN JOURNAL CULTURE OF THE 18TH CENTURY

Ayvazova E.R.

The Russian State University of Justice

The article provides a comparative analysis of the genre structure of English and Russian satirical magazines of the 18th century. The purpose of the analysis was to establish the reasons for the particular popularity of the genre of writing in the satirical journalism of that time. It has been established that the epistolary structure is equally characteristic of both English and Russian journals. The reason for the dominance of the epistles in the journalistic discourse of Europe in the eighteenth century, the author sees in the special function of journals: the establishment of a virtual community that satisfies the personal ideal of the Enlightenment. Journal literature, as soon as it becomes the subject of special analysis, provides rich food for clarifying ideological, worldview echoes – at the same time, as a rule, the formal, more specifically, genre side of the issue remains on the sidelines.

Keywords: journalism, Enlightenment, epistle, satire, genre, magazine culture

References

1. England in a pamphlet. English journalistic prose of the beginning of the XVIII century. – М.: Progress, 1987. – 528 p.
2. Zapadov A.V. Russian literature of the XVIII century. 1770–1775. A textbook. – М.: Prosveshchenie, 1979.
3. History of Russian journalism of the XVIII–XIX centuries / Gromova L.P., Kovaleva M.M., Stanko A.I., Stennik Yu.V., etc. Ed. Gromovoy L.P. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2003.
4. Levin Yu.D. English educational journalism in Russian literature of the XVIII / *The Age of Enlightenment*. Collection of art. – L.: Nauka, 1967. – P. 5–101.
5. Luchinsky Yu. Essays on the history of foreign journalism / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/luch/02.php
6. Novikov N.I. Selected works. – М.; Л., 1951. – 711 p.
7. *The Spectator* in 3 volumes. – Volume 1. – London, 1891. – 571 p.

Речевые стратегии и тактики в ситуациях личной неприязни (на материале «повести о сэре Гарете оркнейском по прозванию Бомейн» Т. Мэлори)

Бухтиярова Ольга Ярославовна,

аспирант, кафедра лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет
E-mail: olechka.booo@rambler.ru

В данной статье рассматривается, к каким речевым тактикам и стратегиям могли прибегать женские персонажи в художественной литературе XV века в ситуациях, когда им было неприятно общество другого человека. В качестве материала была выбрана «Повесть о сэре Гарете Оркнейском по прозванию Бомейн» из цикла «Смерть Артура» Томаса Мэлори. Данная повесть интересна прежде всего тем, как меняется отношение одной из главных героинь Линет к сэру Гарету. Приняв рыцаря за прислугу в начале повести, Линет старается избавиться от его общества, и для этого использует целую палитру речевых тактик – от оскорбления и лжи до провокации и обвинений. Мы рассмотрим причины, побудившие героиню выбрать ту или иную тактику, а также то, насколько эффективно они сработали.

Ключевые слова: речевая стратегия, речевая тактика, оскорбление, ложь, манипуляция, артуриана.

В средние века того, на чьей стороне истина, решал поединок. Считалось, что господь не допустит того, чтобы лжец или нечестивый человек одержал победу, при этом тот факт, что победу всегда одерживает тот, кто больше тренировался и физически был более силен и вынослив, не рассматривался. Обидчика можно было вызвать на дуэль, причем поводом могло служить как оскорбление дамы, так и просто отказ назвать собственное имя. Но как в таких ситуациях себя вела сама дама? Конечно, она могла нанять рыцаря, чтобы тот бился за ее честь, но в ситуациях, когда она с обидчиком один на один, например, в путешествии, ей приходилось полагаться только на собственное умение вести полемику. Даже в наши дни в словесных дуэлях до сих пор негласно побеждает не тот, на чьей стороне правда, а тот, кто сумел быстрее и точнее проанализировать речь оппонента, быстро среагировать и грамотно выстроить свою речь. В данной статье мы анализируем речевое поведение женских персонажей художественной литературы XV века, чтобы выяснить, как же все-таки вела себя женщина в ситуациях, когда ей было неприятно общество другого человека, к чему она могла прибегнуть и к каким результатам это приводило, т.е. мы определим речевые стратегии и тактики персонажа.

Речевая стратегия – это тот механизм, который позволяет воздействовать на слушающего в акте коммуникации. Достижение целей коммуникации, ее успех во многом зависит от правильно выбранной речевой стратегии. По Иссерс О.С., стратегия – это «некоторая последовательность действий (в данном случае – речевых), организованных в зависимости от цели взаимодействия» [3]. Каждая стратегия реализуется в речи посредством тактик. А.П. Сковородников рассматривает речевую тактику и речевую стратегию как системно связанные «часть и целое» [4], в то время как Г.Г. Матвеева определяет их как «вид и род» [5]. И.Н. Борисова рассматривает речевую тактику как «речевое действие (совокупность действий), соответствующее тому или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи» [2, с. 6]. Таким образом, для достижения цели коммуникации последовательность действий выглядит следующим образом: выбор цели > выбор стратегии > выбор тактики. Рассмотрим, к каким стратегиям и тактикам прибегает Линет, одна из главных героинь «Повести о сэре Гарете Оркнейском по прозванию Бомейн», для достижения своей цели избавиться от Гарета, который следует за ней на своем пути к подвигу.

Сэр Гарет явился ко двору Короля Артура в праздник Пятидесятницы, когда тот устраивал пир, и испросил у него выполнить три его желания. Первым желанием Гарета было поить и кормиться целый год у Короля Артура, потому он и был отправлен на кухню. Когда через год во двор приехала знатная дама (Линет) и попросила помощи для своей сестры (та была осаждена Красным Рыцарем), ей вызвался помочь только сэр Гарет, заявив Артуру, что это его второе желание. Линет оскорбилась этим предложением, так как увидела в Гарете кухонного мужика, и считала недостойным, чтобы ей помогал кто-либо ниже рыцарского уровня. Втайне приняв рыцарский сан от самого Ланселота (третье желание Гарета), он продолжил следовать за Линет против ее воли, совершая множество рыцарских подвигов на своем пути. В конечном итоге, он сумел доказать свое благородство и добиться расположения Линет.

В процессе анализа повести мы определили, что целью Линет было прекращение нежелательного общения и общества другого человека. Для достижения этой цели она пользовалась двумя речевыми стратегиями (РС): во-первых, это **дискредитация**, или очернение оппонента, а во-вторых – **запугивание**. Рассмотрим каждую стратегию подробнее.

РС 1 «Дискредитация». Это очернение оппонента, подрывание доверия к нему, вызывание сомнений как у остальных людей, так и у него самого в его положительных качествах. Согласно Иссерс О.С., для обозначения этих действий используются такие лексические единицы, как оскорбление, издевка, насмешка, нанесение обиды, обвинение [3]. **Оскорбление** – это самая часто используемая тактика Линет. Впервые обозвав Гарета кухонной прислугой («*kitchen page*»), она еще 25 раз **оскорбляет** его на протяжении 11 глав, используя такие существительные, как *page*, *knave* и *boy*, обозначающие мальчика-слугу или работника низкого происхождения, и поочередно комбинируя их с прилагательными *bawdy*, *foul*, *false* и *unhappy*, подчеркивающими, что Линет видит Гарета исключительно отвратительным и грязным. Существительное *kitchen*, используемое в ее речи в функции определения, лишней раз указывает, что Гарет является не просто слугой, а именно кухонным работником, и возможно, Линет старалась вызвать определенный негативные ассоциации, связанные с кухней, такие как неприятные запахи приготовления и пищевых отходов.

Ложь – вторая по частоте употребления тактика Линет. Двое рыцарей встали у нее на пути и представляли опасность. Сэр Гарет победил их в честном бою, но Линет отказывалась признать это и не оставляла попыток убедить его, что бой он выиграл нечестно, что лошадь первого рыцаря просто споткнулась, а сам он чуть не утонул, а второго рыцаря он вообще бесчестно атаковал со спины:

Alas, she said, that ever a kitchen page should have that fortune to destroy such two doughty knights:

thou weenest thou hast done doughtily, that is not so; for the first knight his horse stumbled, and there he was drowned in the water, and never it was by thy force, nor by thy might. And the last knight by mishap thou camest behind him and mishappily thou slew him.

В примере выше, кроме очередного **оскорбления** («*a kitchen page*»), мы видим пример тактики **насмешки**: *thou weenest thou hast done doughtily*. Этой тактикой Линет не раз пользуется на протяжении повествования. Она как будто постоянно спрашивает Гарета, *неужто ты думаешь, что поступил благородно? Или, ты что думаешь, я разрешу тебе следовать за мной, потому что ты убил того рыцаря? Или, ты что же, сможешь справиться с этим приключением?* Однако эти вопросы не подразумевают ответа, потому что Линет в очередной раз указывает ему, что нет в нем ни силы, ни подвига, а всем победам он обязан несчастному случаю. **Насмехаясь** над Гаретом, Линет пытается выставить его наивным глупцом, который выдает злую удачу за свои чудеса рыцарской доблести.

Также в приведенном примере можно найти тактику **иронии**: *Alas... that ever a kitchen page should have that fortune to destroy such two doughty knights*. Линет произносит эти слова вслух, рассчитывая, что Гарет услышит их и устыдится, ведь она, во-первых, говорит о чести, а рыцарь скорее бы умер, чем потерпел поражение от прислуги. Во-вторых, Линет зовет побежденных рыцарей **доблестными**, или **бесстрашными** – это качество, которое наравне с честью и благородством всегда отмечалось и уважалось даже заклятыми врагами рыцаря той эпохи. Таким **ироничным замечанием**, сделанным как бы между прочим, Линет рассчитывает на то, что Гарет больше не будет вступать в поединки, а, скорее, вернется обратно на кухню.

Еще одна речевая тактика, используемая в рамках данной стратегии, – это **манипуляция**, в данном случае манипуляция второстепенными персонажами. Приняв предложение еды и ночлега от рыцаря, которого спас Гарет, Линет была довольна, что за столом их усадили рядом друг с другом:

Fie, fie, said she, Sir knight, ye are uncourteous to set a kitchen page afore me; him beseemeth better to stick a swine than to sit afore a damosel of high parage.

Линет не просит прямо, чтобы Гарета отсадили от нее, а действует обходным путем, намекая хозяину на его неучтивость и, следовательно, плохие манеры. Всякий уважающий себя рыцарь того времени должен был быть прекрасно образован и иметь безупречные манеры, так что такое заявление должно было ударить по самолюбию рыцаря. Линет намекает, что причина неучтивости – несоблюдение обеденного протокола, согласно которому высокородная дама не могла сидеть за одним столом со слугой. Чтобы восстановить свое положение в глазах Линет, рыцарь принимает решение отсадить сэра Гарета за отдельный стол. Однако **манипуляция** Линет сработала совсем

не так, как она рассчитывала, ведь рыцарь остался сидеть за столом с Гаретом, а она сидела одна весь остаток ужина.

РС 2 «Запугивание». Поняв, что стратегия дискредитации не работает и что Гарет продолжает следовать за ней к замку ее сестры Лионессы, Линет начинает прибегать к другой стратегии, которая заключается в **запугивании**:

Cast away thy shield and thy spear, and flee away; yet I counsel thee betimes or thou shalt say right soon, alas; for wert thou as wight as ever was Wade or Launcelot, Tristram, or the good knight Sir Lamorak, thou shalt not pass a pass here that is called the Pass Perilous.

Линет старается войти в доверие к Гарету, говоря, что заботится о его здравии, и поэтому для его же выгоды советует ему бросить щит и копье и бежать прочь, иначе он горько пожалеет об этом. Линет рассчитывает, что, описав его врагов как рыцарей неизмеримой силы и славы, которые непременно сразят Гарета, она напугает его, и он повернет назад. В то же время она бросает ему вызов, говоря, что ему ни за что не удастся пройти через ущелье, даже если бы он был таким же отважным, как Ланселот. Речевые тактики, используемые в рамках данной стратегии, а также в приведенном выше примере, это: **угроза, манипуляция и провокация.**

Совершив множество рыцарских подвигов и с честью выстояв все оскорбления, издевки и угрозы леди Линет, сэр Гарет смог доказать ей, что является достойным, сильным, храбрым и благородным молодым человеком и наконец заслужил ее уважение и признание. До этого переломного момента в отношении героев Линет, обращаясь к Гарету, использовала исключительно неуважительные формы личного местоимения второго лица, такие как *thee, thou, thy*. Здесь же мы можем наблюдать, как в рамках одного предложения прозревшая Линет переходит с неуважительного обращения *thee* на более уважительную форму *ye* (в этот раз без иронии), что позволяет выделить кульминационный момент в их отношениях:

...therefore I pray thee save thyself an thou mayest, for thy horse and thou have had great travail... and here I dread me sore lest ye shall catch some hurt, therefore I would ye were hence, that ye were not bruised nor hurt with this strong knight.

Также следует отметить, что впервые Линет обратилась к Гарету как «сэр» и назвала не кухонным мальчишкой, но мужчиной:

Sir, she said, I marvel what thou art and of what kin thou art come ... what manner a man ye be, for it may never be otherwise but that ye be come of a noble blood...

Таким образом, в исследуемом материале нам удалось найти 81 пример речевых тактик в ситуациях личной неприязни, которые распределились следующим образом:

РС 1: оскорбление (26), ложь (13), манипуляция другими (8), насмешка (5), унижение (5), обвинение (3), издевка (3), ирония (2);

РС 2: угроза (9), манипуляция оппонентом (5), провокация (2).

Мы определили, что для достижения своей цели Линет пользовалась двумя речевыми стратегиями: она прибегала к дискредитации и запугиванию. В рамках первой речевой стратегии больше всего примеров относится к речевой тактике «оскорбление». Героиня надеялась, что, задев честь рыцаря и понося его бранными словами, она сможет прогнать его, ведь позор может смыть только поединок, а дама – это не соперник. Однако из-за ее слов только еще больше возрастал гнев Гарета, который он обращал против своих врагов, одерживая победу за победой.

Линет сменила свою стратегию, и самой частой тактикой стала угроза. Линет приукрашивала силу и достоинства противников Гарета, пытаясь вызвать у него страх перед поединком. Она надеялась, что Гарет поддастся трусости и сбежит с поля боя, но, как и во всех предыдущих случаях, ее попытки оказались тщетны, поскольку Гарет отказывался покидать ее, пока честь победы на его стороне. Таким образом, Гарет вышел победителем не только с поля битвы, но и из словесной дуэли с Линет, несмотря на все ее речевые тактики. Это доказывает нам, что в литературе XV века женские персонажи все же оставались второстепенными, несмотря на ведущую позицию в диалоге. Мы выяснили, что в ситуациях личной неприязни женщины могли прибегать к различным речевым тактикам и стратегиям, однако, как правило, это служило не достижению их собственных целей, а, скорее, целей повествования, так как все насмешки, угрозы и манипуляции Линет только укрепили характер Гарета и его боевой дух, позволив ему стать настоящим рыцарем.

Литература

1. Malory, T. *Le Morte D'Arthur, Volume I* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/1251/1251-h/1251-h.htm> (дата обращения: 29.11.2021)
2. Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // *Русская разговорная речь как явление городской культуры* / Сост. И.Н. Борисова; под ред. Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург: АРГО, 1996. 193 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
4. Матвеева Г.Г., Ленец А.В., Петрова Е.И. Основы прагмалингвистики [Текст]: монография / Г.Г. Матвеева, А.В. Ленец, Е.И. Петрова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 232 с.
5. Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра» // *Филологические науки*. Вып. 2. Москва, 2004. С. 79–87.

COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS IN SITUATIONS OF PERSONAL ENMITY (BASED ON “THE TALE OF SIR GARETH OF ORKNEY” BY T. MALORY)

Bukhtiyarova O. Ya.
Surgut State University

This article discusses what communicative tactics and strategies female characters of the 15th century fiction could resort to in situations where they were uncomfortable with the company of another person. The Tale of Sir Gareth of Orkney from the *Le Morte d'Arthur*, a cycle by Thomas Malory, was chosen as the material. This story is interesting primarily because of how the attitude of one of the main characters – Linet – is changing towards Sir Gareth. Taking the knight for a servant at the beginning of the story, Linet tries to get rid of his company, and for that she uses a whole palette of speech tactics: from insults and lies to provocation and accusations. We will examine the reasons that prompted the heroine to choose one tactic or another, as well as how effectively they had worked.

Keywords: communicative strategy, communicative tactic, insult, lies, manipulation, Arthurian studies.

References

1. Malory, T. *Le Morte D'Arthur*, Volume I [Electronic resource]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/1251/1251-h/1251-h.htm> (accessed 11/29/2021)
2. Borisova I.N. Discursive strategies in conversational dialogue // Russian colloquial speech as a phenomenon of urban culture / Comp. I.N. Borisova; ed. T.V. Matveeva. – Yekaterinburg: ARGO, 1996. 193 p.
3. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. 5th ed. M.: LKI Publishing House, 2008. 288 p.
4. Matveeva G.G., Lenets A.V., Petrova E.I. Fundamentals of pragmalinguistics [Text]: monograph / G.G. Matveeva, A.B. Lenets, E.I. Petrov. – M.: FLINTA: Nauka, 2013. 232 p.
5. Skovorodnikov A.P. On the concept and term "language game" // Philological Sciences. Issue. 2. Moscow, 2004, pp. 79–87.

Образ богатыря в мансийских героических песнях (сюжет о героическом сватовстве)

Герасимова Светлана Алексеевна,

старший научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, аспирант, Югорский государственный университет.
E-mail: geras_sa78@mail.ru

Введение. Статья посвящена исследованию одного из жанров мансийского фольклора – героическим песням. В них поэтически рассказывается о военной эпохе народа манси – особом периоде истории, называемом героическим временем. Главным персонажем в песнях выступает *отыр* 'богатырь', который может быть не только защитником своей территории и своего народа, но и завоевателем городищ других богатырей. *Цель:* дать характеристику образа богатыря в мансийских героических песнях с единым сюжетом – сватовство. *Материалы исследования:* героические песни народа манси, опубликованные в фольклорных сборниках.

Результаты и научная новизна. В работе впервые подвергается анализу образ богатыря мансийских героических песен в аспекте одного определённого сюжета – сватовства. Анализ рассмотренных текстов показывает, что важную роль в их построении играют главный герой, его младший брат или воины-помощники, а также женщина. На основе анализа текстов было выявлено, что в мансийских героических песнях с сюжетом сватовства сватовство является сопутствующим о нападении богатыря на чужие городища. И только одна из рассмотренных песен полностью соответствует свадебному обряду культуры народа манси, где прослеживаются все этапы ритуала.

Ключевые слова: фольклор, манси, героические песни, сюжет, сватовство богатыря, образ.

Введение

Героические песни представляют собой разновидность эпических песен, в которых народ воспевает героя-богатыря, а также события, связанные с ним. Б.Н. Путилов отмечал, что «для героического эпоса характерен определённый, сравнительно ограниченный, поддающийся счёту и обзору сюжетный фонд, включающий известный набор тем и мотивов» [13].

Систематизацией мотивов и сюжетов занимались исследователи героического эпоса разных народов. Подробно изучены сюжеты русского [10; 11], якутского [4; 8 и др.], хакасского [16], шорского [17], алтайского [15] мордовского [18; 19] и др. героического эпоса. Сюжеты мансийских героических песен кратко рассмотрены в работах автора статьи [1; 20]. Отметим, что ранее мансийские героические песни не изучались системно, акцент делался на их мифологические и исторические контексты (напр. работы С.А. Поповой [12], С.С. Динисламовой [2; 3 и др.]).

Основным сюжетом героического эпоса является защита богатырём своей территории, своего народа. Исследователями выделены сюжеты о богатырях-охотниках (эпос шорцев, алтайцев), о борьбе богатыря с чудовищами (эпос хакасов, алтайцев), о защитниках племени (якутский эпос), о борьбе с набегами, с обитателями подземного мира (эпос шорцев) и др. Широко представлена в героическом эпосе разных народов и тема сватовства. В.Я. Пропп тему «героического сватовства» ставит рядом с темой «борьбы с чудовищами» и считает их центральными в эпическом творчестве. В.М. Жирмунский писал, что «более существенно, что в патриархально-родовом обществе, где в условиях экзогамии добыча невесты из чужого рода-племени нередко связана невесты с умыканием (с согласия девушки или против её воли), поездка в чужую страну с целью сватовства должна была получить героическую окраску, свидетельствуя о мужестве, предприимчивости, физической силе молодого витязя» [5, 27].

Сюжет о сватовстве (героическом сватовстве) рассматривается в мордовском, калмыцком, хакасском, алтайском эпосах. В данной работе мы рассмотрим образ богатыря как главного персонажа мансийских героических песен, на примере сюжета – сватовство, которые не были предметом исследования.

Материалы и методы

Материалом исследования являются героические песни народа манси, опубликованные в фольклор-

ных сборниках [9; 14] и серии книг «Именитые богатыри Обского края» [7].

В основу анализа положен комплексный подход, включающий историко-культурный, историко-типологический, сравнительно-сопоставительный методы исследования.

Результаты

В настоящей статье мы рассмотрим героические песни с сюжетом сватовство. Сюжет героического сватовства, как правило, является сопутствующим сюжетам о нападении богатыря на другие городища. Только одна песня посвящена именно сватовству богатыря без военных действий – песня «Полум-Торум Ойка тэрниң эрге» («Полум-Торму Богатыря героическая песня») [7, III, 91–107].

Основным персонажем героических песен с сюжетом героического сватовства является богатырь, или его младший брат – помощник в добывании женщины.

В песнях с сюжетом о героическом сватовстве богатырь представлен сильным и крепким. Например: о богатыре Тэк-бйка говорится, что он имеет «Ат туляп туляң кәт ‘Пятипалая рука с пятью пальцами’» [7, I, 85], а богатырь Хбнт-Торум бйка имеет «ат туляп туляң ләгыл ‘Пятипалая нога с пальцами’» [7, II, 145].

Все богатыри мастерски используют оружие, защищая себя, свою невесту: «Хұрум пуңкпа аңыт нәлквел / Ты тәртасанум ‘Трёхгранными костяными стрелами / Я сразил’» [7, II, 89], их острые сабли легко шеи перерубают, что говорит об остроте оружия. Запускаемая богатырём стрела, сравнивается со звуком раската грома: «Няңра щакл кумрың суил ‘Словно звук мощного раската грома, такой громкий звук от натянутой тетивы лука’» [7, I, 89]. Богатыри используют сырай ‘сабля, меч’ – «Кер ёпта ётың ёвткем ‘С железным ободком свой лук с ободком’» [7, I, 87], колчан – «Сәт нәл пиным самың таңткем ‘С семью стрелами ячеистый колчан’» [7, I, 87], стрелы, которые не простые, а «хұрум пуңкпа аңыт нәл ‘трёхгранные костяные стрелы’» [7, I, 89], ёвт ‘лук’, сыплув ‘сабля’.

Кроме умения пользоваться орудием, богатыри используют и свою физическую мощь: врага разметаю «Сэй нәмпыр, хис нәмпыр янытәквег ‘На мелкие кусочки, словно песок, словно пыль’» [13, I, 89], «Ус сыс-норатыл норыстә, мәгыл-нораныл норыстә ‘Город он ломал сжимая спину, громил сжимая грудь’» [7, I, 147].

При описании внешности богатыря только у Тэк-бйки упоминаются косы, которые сравниваются с ветками лиственницы: «Нәнкәл сагиң пуңккем ‘голова с косами, как ветки лиственницы’» [7, I, 85], а у Полум-Торума «сәт әтпа атын пуңккем ‘семь волос имеющая волосатая головушка’» [7, III, 93]. При этом у всех богатырей имеется кольчуга – основной атрибут одежды богатырского назначения: «Сорхың сәм хансаң таглакем, / Хұлың сәм хансаң таглакем ‘С узорами сырковой чешуи мой одеяние, / С узорами рыбной чешуи моя кольчуга’»

[7, I, 71, 73]; «Сорых сәм хансаң таглакем ‘Кольчуга, подобная чешуе рыбы сырка’» [7, II, 149], которая одевается поверх одежды с «нәхсаң вәңын» ‘соболинные плечи’ [7, I, 73]. Описания глаз и острого взора, как в других сюжетах не прослеживается. Вероятно, в текстах с сюжетом о сватовстве нет необходимости видеть далеко и прислушиваться, ожидаю набега врага.

Некоторые из богатырей имеют способность трансформироваться – перевоплощаться в зверя. Например, богатырь Нанк-усын-отыр менял облик несколько раз: первый раз он принял образ искры и смог выбраться из горевшего дома и спастись: «Уля султум миннә яныт хал ёмтыс: уля султум хурил кон-порыгмыс ‘образовалась трещина, через которую могла искра проходить: и он в виде искры выпрыгнул’» [7, I, 145]. Второй раз он перевоплотился в рыжую белку, когда уходил от погони Князя-богатыря с обликом железной гагары: «Хәпка-әңквал ләңын хуйнә уми-ас блы, уми-ас кывырт пити блы. Нәңк-Усың-отыр ләңын хурил тув шалтыс, тув хуяс ‘На тополином пне как раз – полость для одной белки. Внутри полости – гнездо. Князь-богатырь Лиственничного города в виде белки вошёл туда и лёг там’» [7, I, 145]. Вись отыр (младший брат богатыря), когда направляется в город Богатыря Края Неба Пятидесяти Богатырей перевоплощается сначала в медведя, а затем змея, ястреба, горностаю, для того, чтобы быстрее добраться до городища. Он же в виде маленького зверька забрался в лежачую на берегу одежду своенравной Героини, которая купалась в реке в сильную жару, а потом обратившись в медведя «Олн-Сбсыг-Суриң-Сбсыг-Ваймилың-Най тусэкан вистә, пори товмыстә, вөркан пәг сұлымтыптыстә, ёт ере блнә мәтэн тотыстә ‘Своенравную Героиню в пасть захватил, осторожно поперёк тела её прикусил, в лес умчался, затем в свои земли унёс’» [7, III, 55]. То есть трансформация помогает богатырю 1) спастись от беды, 2) быстрее добраться до места назначения, 3) украсть женщину.

В некоторых рассматриваемых текстах подчёркивается дальность пути к невесте: «Хоса минаст, ман вәти минаст, хотыл вәганл? Аквматэрт Кёр-тәхыт-хуриң-отыр блнә ұсын ёхтысыт ‘Долго ли шли, коротко ли шли, откуда им знать Однажды прибыли в город Князя-богатыря с обликом железной гагары’» [7, I, 143] или указывается направление их дороги, например: Тэк-ойка богатырь отправляется вниз по сытной Оби, вниз по рыбной Оби. В одном месте, где с одной стороны Оби воды «Лылың ұр, лылың сосыл сүпе тәр бви ‘Словно через пасть живого змея текут’», с другой стороны – «Куль сүпе тәр бви ‘Словно через пасть Куля текут’» [7, I, 75] они увидели город Лонх-авитнәл высотой с бегущие облака, с идущие облака Хайтнә тул сымәң ұс ..., / Миннә тул ләлит ұс, где проживает его невеста – сестра семи богатырей. Богатырь Хонт-Торум-ойка вместе с воином-сыном за невестой на лодке поплыли к устью реки Пупыг-я в земли Лопых-овл семи Отыров по «лунт сах мёсың я, вәс сах мёсың я ‘речке, извиистой,

словно гусиные кишки, словно утиные кишки» [7, II, 149].

Следует отметить и выбор средства передвижения, на котором богатырь отправляется за невестой: Тэк-ойка едет на двух лодочках «товлың ұй хансап», «лӓглың ұй хансап» 'с узорами крылатой птицы, с узорами ногастого зверя'; Нӓңк-Ӱсың-ӧтыр выбрал плот длиной в два дерева; Таръяим-Коръяим с братьями поехали на «посың вӓтан юнтым ёр похат хурум ұил 'Со светлой каймой по бокам трёх животных'» (далее по тексту дано пояснение, что это была лув 'лошадь' [7, III, 77]). Здесь прослеживается использование числовой символики, выражающейся числами 2 и 3: богатырь отправляется на двух лодочках / нартах, на плоту длиной в два дерева или на трёх. В.С. Иванова пишет, что «в свадебном обряде прежде всего используется число 2. "Два" лежит в основе противопоставлений, "два" лежит в основе взаимодополняющих частей: мужского и женского начала» [7, 13]. По её же мнению «Число "три" – Сакральное ведийское число – открывает числовой ряд и классифицируется как совершенное число. "Три" – это образ совершенства и превосходства» [7, 14].

Кроме числовой символика в изобилии используются эпитеты (товлың ұй, лӓглың ұй 'крылатый зверь, ногастый зверь', вӧвта нуй, вӧвта ярмак 'тонкое сукно, тонкий шёлк' и др.) и устойчивые поэтические формулы (Уля витӓл унлуптанӓ мӓнь ӓгитӓн 'без огня и воды содержащаяся младшая дочь').

Прибыв в место назначения, к родственникам невесты направляются сваты. В качестве свата выступает брат, воин-помощник или главный сват. Например, Тэк-ойка богатырь свататься пришёл вместе с помощником-воином, сыном. Они, прибыв в город Лонгх-авит-нёл, сами приготовили угощение:

Сӓт тӓрыс яныт щӓңри-патта / Нӓлваль ты тӓгатӓлмӓн, / Хӧт тӓрыс яныт пӓт / Нӓлваль ты тӓгатӓлмӓн. / Ясың-курың, щӓщ-вӧиң-нохи / Нӓлваль ты пӓтылыгмӓн. / <...> / Хурум ӓны хунлынтӓсум, / Нила ӓны хунлыгтӓсум. / Ант ясың-курың-щӓщ-воиң-нохи / Акв ӓны ӧвлӓ хум касаил пинылум, / Акв ӓны ӧвлӓ нӓ касаил пинылум; <...> / Сурың тӓп яныг пасан / Мӓн ты вӓрилыгмӓн, / Мӓгың тӓп яныг пасан / Мӓн ты вӓрилыгмӓн. 'В семь саженей величиной каменный котёл / Над огнём мы подвешивает, / В шесть саженей величиной котёл / Над огнём мы подвешиваем. / Сытное мясо копытного животного / Мы вдвоём начинаем варить. / <...> / Три чаши я быстро наполнил, / Четыре чаши я быстро наполнил. / И вот к варившемуся сытному мясу копытного животного / К одному краю чаши мужской нож я кладу, / К другому краю чаши женский нож я кладу;' / ... / С пивом в достатке большой стол / Мы делаем, / С мёдом в достатке большой стол / Мы накрываем' [7, I, 77]. Важно отметить, что приготовление пищи богатырём отличается от традиционного свадебного обряда в культуре народа манси, где угощение готовит сторона невесты.

В песне присутствует и обряд подношения, когда богатырь Тэк-ойка с сестрой семи богатырей

Лонгх-авит-нёл «Акв вӓнын тӧхи ұй / Мӓн ты ұнтылыгмӓн 'Рядом плечом к плечу мы копытного зверя / Подносим для духов-покровителей'» [7, I, 79].

В песне о Нӓңк-Ӱсың-ӧтыре по прибытии в городище Князя-богатыря с обликом железной гагары помощники для сватанья отправили посыльного, который обсуждал сватовство.

В песне о Полум-Торуме к родителям невесты отправляют муй-пунк яныг бйкарищ 'главный сват – уважаемый мужчина', который передавал весть с уговорами, с просьбами от Богатыря.

Таким образом, не во всех текстах с сюжетом о сватовстве имеется информация о человеке, который выполнял роль свата.

Рассмотрим описание свадьбы. В песнях о богатырях Тэк-ойке, Нӓңк-усың-ӧтыре, Вись отыре процесс свадьбы не описывается, в отличие от песни о Полум-Торуме, в которой прослеживаются все этапы свадебного обряда. После того, как к родителям невесты был направлен сват, происходит следующее:

- сват обращается к родителям, а они молчат. Согласно свадебного обряда, когда сваты заводят разговор о невесте родители молчат, хотя они и согласны;
- после повторного обращения свата родители ведут разговор о выкупе: «Алпихар тӓгылрищмӓн / Мӓн кинсыглымӓн; Акв ӓги янмалтасмӓн, / Рупаттӓл хунь янмалтаслумӓн?! 'Нательной одежки / Мы попробуем от вас поискать; Одну дочь мы вырастили, / Разве без трудов её растили?!'» [7, III, 99];
- главный сват преподносит подарки, после чего родители соглашаются на уговоры и говорят, что сами сделают «ӓги тӓнӓ яныг пӓри, / Пыг тӓнӓ яныг пӓри 'Для угощения девушек большую свадьбу, / Для угощения юношей большую свадьбу'» [7, III, 101];
- на свадьбу приглашены «ус тӓгыл сӓв хумикӓнув / нӓвыл тӓгыл сӓв нӓкенув 'со всего нашего города многочисленные мужчины, / со всего нашего города многочисленные женщины'». Полум-Торума ввели в дом и усадили за низенький стол, величиной «лунт лӓгыл, вӓс лӓгыл» 'с лапку гуся, с лапку утки'».
- во время торжества к Полум-Торуму родители подсаживают свою дочь – «Ат тӓляп туляң кӓтанамӓн / акван тӓра пувинтысанамӓн 'пальцами рук, имеющими по пять пальцев, / Мы сразу ухватились'» [7, III, 103].

То есть в данной песне прослеживается весь процесс свадебного обряда, который не отмечается больше ни в одном тексте или упоминается эпизодически.

В культуре народа манси существуют различные формы приобретения невесты: похищение или брак с согласия родителей. Рассмотрим, как это происходит в героических песнях. Тэк-ойка богатырь после угощения бережно берёт свою супругу за предплечье руки и ведёт на пристань города к своей лодке. Можно предположить, что невесту

богатырь украл, так как к берегу её вёл «Каль тулмаха вāти ўсылаквел 'Росомахи-самки короткими шагами, словно крадучись' [7, I, 79] (здесь росомаха интерпретируется как воровство). Но, в тоже время, нет информации о том, что сестра богатырей не хотела идти, сопротивлялась или кричала, то есть решение было обоюдным. Однако, далее в песне говорится о нападении братьев-богатырей на городище Тэк-ойки. Это также может означать, что их сестра сбежала с богатырём.

В песне о Нанк-усын-отыре братья не хотели отдавать сестру замуж за этого богатыря (может быть уже была договорённость с другим богатырём), но в открытую они не отказали богатырю, а предложили построить: «мот пүри тэнэ, пүри айнэ кол щōпитэгув 'мы оборудуем другой свадебный, другой гостевой дом'» [7, I, 143]. Когда дом был построен, Нанк-усын-отыра и его свиту, не ожидавших ничего плохого, пригласили в дом и закрыли на замок. Сам дом подожгли. В живых остался только Нанк-усын-отыр, который превратился в искру, он выбрался из горевшего дома через щель и спустился к воде. Его заметили, в него стреляли и даже ранили в икры ног. Но он спасся, забравшись на мыс, покрытый молодой озёрной травой. Позднее туда пришли дочь Князя-богатыря с бликом железной гагары (за которую он сватался) со своей служанкой, они в шкуре оленя утащили богатыря домой, где и вылечили его.

В песне о богатыре Вись õтыре невеста – Своенравная Героиня – была выкрадена у Трёхсаженного Лесного Духа: в образе медведя «Олн-Сõсыг-Сурин-Сõсыг-Ваймылың-Нāй тусэкан вистэ, пори товмыстэ, вōркан пāг сўлымтыптыстэ ёт ере õлнэ мātэн тотыстэ 'Своенравную Героиню в пасть захватил, осторожно поперёк тела её прикусил, в лес умчался, затем в свои земли унёс'» [7, I, 55]. Стоит отметить, что Своенравная Героиня не единственная его жена.

В песне о богатыре Таръяим-Коръяим сватовство является небольшой частью военного сюжета. Богатырь отправляется в город Края-Неба-Пятидесяти-Богатырей за невестой для братишки. Состоялся обмен: младшую свою сестру Правитель Края-Неба-Пятидесяти-Богатырей согласился отдать взамен кольчуги и сабли Таръяим-Коръяима (эти данные предметы считались оберегом/защитой богатыря и грозой для врага). Богатырь согласился, с сожалением, но отдал кольчугу и саблю (которые позднее смог выкрасть). Свадебного обряда в песне не прослеживается, об этом говорится только в нескольких строчках: «Муй пасан вāрсыт, тэсыт, айсыт; тувыл āпщтэ экватэ сунын тāлтапыстэ, тэн юв та минасыг 'Свадебный стол сделали, ели, пили; после этого его средний брат жену свою на сани посадил, и они вдвоём обратно домой отправились'» [7, III, 83].

В песне о Хонт-Торум-ойке обряд свадьбы не описывается. Но имеется некое испытание жениха. Отец утци говорит: «Пыгкве! Наң ты сысың колсысэт / Хумле лўлилālэгын? Юв щалтыглālэн. / Сāt Ытци пыганумтыл / Маглан кван вōрхатэгыт

пыл. / Хоты хумын нонх ўның сōтаң вос люлиглы, / Хоты хумын кāt ўның сōтан вос лўлиглы 'Сынок! Ты на задворках этого дома с задворками / Почему же стоишь? Домой входи. / С семьёй утци моими сыновьями / Грудью упритесь друг в друга / Которые мужчины с большим счастьем, те вверх одержат, / Которые мужчины удачу руки имеют, те выстоят'» [7, II, 163]. Он входит в дом и видит, что у двери за пологом девушка сидит, на средних нартах за пологом девушка сидит, в переднем углу за пологом девушка сидит (девушка, сидящая за пологом – также часть свадебного обряда народа манси). Богатырь зашёл за полог что в переднем углу дома, там была «Русың тōр пинум āги / Вāтан тор пинум āги «девушка в платке с кистями... / девушка в платке с каймой'» [7, II, 163]. Самого испытания не было. Сыновья отца утци входили в дом враждебно настроенные против Хонт-Торум-ойки в образах росомахи, волка, медведя. Известно, что в культуре мансийского народа эти животные считаются табуированными.

Отличительной чертой мансийских героических песен с сюжетом сватовства является то, что о внешности невесты практически ничего не известно, так как её описания в песнях не приводятся. Имеются только некоторые черты, например, на пальцах у неё кольца «туляң кātуп ури нāй āн-кемна 'имеющая кольца на руке любимая княгиня' [7, I, 89], когда говорит, открывает «лов пуңкпа пуңкуң сўпе 'с десятью зубами свой зубастый рот' [7, I, 89]. Из одежды делается акцент только на платок с каймой, с кистями.

В героических песнях нет информации о внешности невесты, но есть информация о городище и доме, в котором проживает героиня. Как правило, это город «хайтнэ тул сылмаң ўс, ... / Миннэ тул лўлит ўс 'город высотой с бегущие облака, / город высотой с идущие облака'», а дом «мāнь тўр яныт колэнна, / Мāнь щāрыщ яныт колэнна 'Дом величиной с маленькое озеро, / Дом величиной с маленькое море'», и только в одной песне говорится о золотой цепи, скрепляющей крепость.

В рассматриваемых песнях можно выявить и роль невеста богатыря – в основном это – помощница-спасительница. В одной песне героиня, когда богатырь спал глубоким/крепким сном, а на его городище наступали враги, дважды будила супруга, предупреждая об опасности – враг был побеждён. В другой песне героиня выхаживает раненного богатыря. В третьей – уговаривает старшего брата своего мужа (Вись Отыра) помочь в битве с врагом, тем самым спасая супруга от смерти.

Резюмирующая часть мансийских героических песен с сюжетом сватовства не одинакова: богатырь живёт с супругой «долго и счастливо», богатырь погибает.

Песня о Тэк-ойке заканчивается проводами деверя (брата жены) в своё городище, который пожелал молодой семье: «Ягāгим ёт / Āгиң кол ўнлың сāнс / Эла вос ўнттыкёлын, / Пыгиң кол ўнлың сāнс / Эла вос ўнттыкёлын! 'Вместе с моей се-

строй / Дом с дочерями, взлелеянными на ваших коленах, / Вдаль вы создавайте, / Дом с сыновьями, взлелеянными на ваших коленах, / Вдаль вы стройте' [7, I, 93].

Песня о Нанк-усын-отыре также имеет хорошее окончание: он узнаёт, что у него есть сын, который за время отсутствия богатыря стал мужчиной. Богатырь забрал женщину и своего сына и уехали в свои земли «войкан витуп хўлың Ас лўнхаль 'вниз по течению рыбьей Оби с белой водой' [7, I, 147].

Богатырь Хонт-Торум ойка возвращается с молодой супругой в своё гродище: «Тормыт сып лўлит ўсыришумна. / Та ёхтыглымён. / Аги йисың нотың арт / Эла ўнтыглымён, / Пыг йиың нотың арт / Эла ўнтыглымён 'В городок, доходящий до шей торумов / Мы с ней добираемся. / В долгой, вечной эпохе, отведённой для дочерей / И дальше мы будем восседать, / В долгой, вечной эпохе, отведённой для сыновей / И дальше мы будем жить'» [7, II, 169].

В заключительной части песни о Вись отыре говорится о том, что братья помирились, оживили всех погибших в бою своих воинов и помощников, о его дальнейшей супружеской жизни не рассказывается. Песня заканчивается словами «Орык вārсыт, посы вārсыт; сāt тэст, сāt айсыт. Ам пыл тот тэсум, ам пыл тот айсум. Эргум-пыл блыс, мўйтум-пыл блыс 'Водку приготовили, пиво приготовили; неделю ели, неделю пили. И я в том числе, там ел, там пил, и песня моя была, и сказка моя была'» [7, III, 73]. Стоит отметить, что только в этой песне появляется волшебный предмет – мешок с живой водой, ни в одной из песен с сюжетом о сватовстве волшебных предметов не встречалось.

Итогом песни о Полум-Торуме становится краткое описание дальнейшей жизни: Тэпе лоцит лоцит колкемён, / Витэ лоцит лоцит клкемён, / Эла блнэ хўталакемён / Эла блыглылмён, / Юв блнэ эткемён / Юв блыглылмён / Нёлм-талих ўлың пўлке / Мён тэщинтымён / Сўп-талих ўлың пўлке / Мён тэщинтымён 'В нашем милом просторном доме, в котором вдоволь еды, / В нашем милом просторном доме, в котором вдоволь воды, / Вдаль идущие дни / Мы вдаль проживаем, / Вспять ушедшие ночи, / Позади оставляем. / Вкусными кусочками еды на кончике языка, / Мы наслаждаемся, / Лакомыми кусочками еды на кончике рта, / Мы лакомимся'» [7, III, 107].

Только одна песня заканчивается смертью богатыря – это песня об отыре Тарьяим-Корьяим. Раненым он вернулся к своей семье, но выжить не смог. Стоит отметить, что богатырь Тарьяим-Корьяим выступал сватом у своего брата, а не женихом.

Обсуждение и заключение

Таким образом, анализ текстов мансийских героических песен с сюжетом сватовство показал, что героическое сватовство является сопутствующим

сюжетам о нападении богатыря на чужие городища, за исключением одной песни.

Главным героем выступает богатырь, который играет важную роль в развитии сюжета. В текстах богатырь показывается сильным (стрельба из железного лука трёхгранными костяными стрелами или подвешивание над костром каменного котла в семь саженой), физически крепким (противостояние врагу упирившись в него грудью или спиной), выносливым (проходит испытания дорогой), и в тоже время нежным, спокойным по отношению к своей женщине (к другим женщинам он может проявлять жестокость).

В рассматриваемом сюжете в описании внешности богатыря появляются косы / волосы, которые сравниваются с ветками лиственницы. Но отсутствует описание глаз, острого взора и чуткого слуха. Богатырь всегда одет в кольчугу поверх соболиной одежды. О внешности невесты говорится только, что она имеет кольца на руке, зубастый рот с десятью зубами, а из одежды делается акцент только на платке с каймой, с кистями.

В мансийских героических песнях с сюжетом сватовство богатыри (не все) чаще способны к трансформациям, происходит это если герой спасается от беды / погони, добирается до места назначения быстрее или крадёт женщину.

Анализ песен выявил, что сватовство частично совпадает со свадебным обрядом народа манси, а одна песня полностью соответствует мансийскому свадебному обряду, в которой прослеживаются все этапы.

Итогом мансийских героических песен с сюжетом сватовство (за исключением одной песни) – «жили долго и счастливо».

Литература

1. Герасимова С.А. Сюжеты и мотивы мансийских героических песен // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 10. С. 111–117.
2. Динисламова С.С. Героический эпос манси как фактор духовно-нравственного развития личности // Современная финно-угорская филология: теория и практика: сб. матер. конф. XIV Югорские чтения. Ижевск: Принт-2, 2016. С. 46–55.
3. Динисламова С.С. Дети Торума – богатыри героического эпоса манси // I Сибирский форум фольклористов: тез. докладов. Новосибирск: Академиздат, 2016. С. 77–78.
4. Емельянов Н.В. Сюжеты якутских олонхо. М.: Наука, 1980. 373 с.
5. Жирмунский В.Е. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л.: Наука, 1977. 404с.
6. Иванова В. С. О семантике чисел в духовной культуре обских угров. Томск: изд-во Том. унта, 2002. 36 с.
7. Именитые Богатыри Обского края. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ; Юграфика; Югорский формат. Кн. 1, 2010, 150 с.; Кн. 2, 2012, 171 с.; Кн. 3, 2015, 204 с.

8. Кузьмина А.А. Олонхо Вилюйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы. Новосибирск: Наука, 2014. 160 с.
9. Мансийская (вогульская) поэзия: военные и героические сказания / сост. Е.И. Ромбандеева. Тюмень: Формат, 2017. 250 с.
10. Петров Н.В. Русский эпос: герои и сюжеты. М.: Форму: Неолит: Редкая птица, 2016. 277.
11. Пропп В.Я. Русский героический эпос. М.: Гос. изд-во худ. лит., 1958. 603 с.
12. Попова С.А. От Урала до Оби: героический путь вождя-богатыря Намың Отыр'а (к вопросу о миграциях и сложении сосвинско-ляпинской группы манси) // Вестник угроведения. 2018. Т. 8. № 4. С. 741–754.
13. Путилов Б.Н. Вступительная статья // Героический эпос народов СССР. Л., Лениздат, 1979. С. 3–32.
14. Ромбандеева Е.И. Героический эпос манси (вогулов): Песни святых покровителей. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. 648 с.
15. Суразаков С.С. Алтайский героический эпос. М.: Наука, 1985. 255 с.
16. Чаптыкова Ю.И. Мотив героического сватовства в хакасском героическом эпосе // Векторы развития гуманитарной науки в современном мире: Матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию со дня рождения первого директора Горно-Алтайского научно-исследовательского института истории, языка и литературы, д.филол.н., проф. С.С. Суразакова. Горно-Алтайск: НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова, 2020. С. 192–202.
17. Чудояков А.И. Традиции шорского эпоса и сказания Павла Кыдыякова // Шорские героические сказания «Кан Перген», «Алтын Сырык». М.; Новосибирск: Наука, 1998. С. 11–32.
18. Шаронова Е. А., Шаронов А.М. Сюжет «свадьба Тюштяна» в эпосе «Масторова» // Финно-угорский мир. 2015. № 2. С. 13–14.
19. Шаронов А.М. Мордовский героический эпос: сюжеты и герои: дис. ... д. филол. наук. Саранск, 2002. 301 с.
20. Gerasimova S.A. Mansi heroic songs: plots and motives // International Conference «Science and innovations 2021: development directions and priorities» (September 29, 2021, Melbourne, Australia). Melbourne, Australia: Scientific publishing house Infinity, 2021. Pp. 94–100.

THE IMAGE OF A BOGATYR IN MANSI HEROIC SONGS (A STORY ABOUT A HEROIC MATCHMAKING)

Gerasimova S.A.
Yugra State University

Introduction: The article is devoted to the study of one of the genres of Mansi folklore – heroic songs. They poetically describe the military era of the Mansi people – a special period of history called the heroic time. The main character in the songs is otyr 'hero', who can be not only the defender of his territory and his people, but also the conqueror of the settlements of other heroes. *Objective:* to characterize the image of a hero in Mansi heroic songs with a single plot – matchmaking. *Research materials:* heroic songs of the Mansi people published in folklore collections.

Results and novelty of the research: In the work, for the first time, the image of the hero of the Mansi heroic songs is analyzed in the aspect of one specific plot – matchmaking. The analysis of the considered texts shows that the main character, his younger brother or assistant soldiers, as well as a woman play an important role in their construction. Based on the analysis of the texts, it was revealed that in the Mansi heroic songs with the plot of matchmaking, matchmaking is a concomitant about the attack of the hero on other people's settlements. And only one of the considered songs fully corresponds to the wedding ceremony of the culture of the Mansi people, where all the stages of the ritual can be traced.

Keywords: folklore, Mansi people, song, heroic songs, plot, bogatyr, image.

References

1. Gerasimova S.A. Plots and motives of Mansi heroic songs // Humanitarian Scientific Bulletin. 2021. No. 10. P. 111–117.
2. Dinislamova S.S. Mansi heroic epic as a factor in the spiritual and moral development of the individual // Modern Finno-Ugric Philology: Theory and Practice: Sat. mater. conf. XIV Ugra Readings. Izhevsk: Print-2, 2016, pp. 46–55.
3. Dinislamova S.S. Children of Torum – heroes of the heroic epos of the Mansi // I Siberian Forum of Folklorists: abstract. reports. Novosibirsk: Academizdat, 2016, pp. 77–78.
4. Emelyanov N.V. Plots of the Yakut olonkho. M.: Nauka, 1980. 373 p.
5. Zhirmunsky V.E. Theory of Literature. Poetics. Stylistics. L.: Nauka, 1977. 404 p.
6. Ivanova V.S. On the semantics of numbers in the spiritual culture of the Ob Ugric peoples. Tomsk: publishing house Vol. unta, 2002. 36 p.
7. Eminent Bogatyr of the Ob region. Khanty-Mansiysk: IIC YUGU; Ugraphics; Ugra format. Book. 1, 2010, 150 pages; Book. 2, 2012, 171 pp.; Book. 3, 2015, 204 p.
8. Kuzmina A.A. Olonkho of the Vilyui region: existence, plot-compositional structure, images. Novosibirsk: Nauka, 2014. 160 p.
9. Mansi (Vogul) poetry: military and heroic tales / comp. E.I. Rombandeeva. Tyumen: Format, 2017. 250 p.
10. Petrov N.V. Russian epic: heroes and plots. M.: Form: Neolit: Rare bird, 2016. 277.
11. Propp V. Ya. Russian heroic epic. M.: State. publishing house lit., 1958. 603 p.
12. Popova S.A. From the Urals to the Ob: the heroic path of the heroic leader Намың Отыр (on the issue of migrations and the formation of the Sosva-Lyapin group of Mansi) // Bulletin of Ugric Studies. 2018. V. 8. No. 4. S. 741–754.
13. Putilov B.N. Introductory article // Heroic epic of the peoples of the USSR. L., Lenizdat, 1979. S. 3–32.
14. Rombandeeva E.I. The heroic epos of the Mansi (Voguls): Songs of the patron saints. Khanty-Mansiysk: Print-Klass, 2010. 648 p.
15. Surazakov S.S. Altai heroic epic. M.: Nauka, 1985. 255 p.
16. Chaptykova Yu.I. The motive of heroic matchmaking in the Khakass heroic epic // Vectors of the development of the humanities in the modern world: Mater. Vseros. scientific-practical. conf., dedicated To the 95th anniversary of the birth of the first director of the Gorno-Altai Research Institute of History, Language and Literature, Doctor of Philology, prof. S.S. Surazakova. Gorno-Altai: Research Institute of Altaistics. S.S. Surazakova, 2020. S. 192–202.
17. Chudoyakov A.I. Traditions of the Shor epic and the tales of Pavel Kydyakov // Shor heroic tales "Kan Pergen", "Altyn Syryk". M.; Novosibirsk: Nauka, 1998. S. 11–32.
18. Sharonova E. A., Sharonov A.M. The plot of "Tyushtyan's wedding" in the epic "Mastorova" // Finno-Ugric world. 2015. No. 2. P. 13–14.
19. Sharonov A.M. Mordovian heroic epic: plots and heroes: dis. ... d. philol. Sciences. Saransk, 2002. 301 p.
20. Gerasimova S.A. Mansi heroic songs: plots and motives // International Conference "Science and innovations 2021: development directions and priorities" (September 29, 2021, Melbourne, Australia). Melbourne, Australia: Scientific publishing house Infinity, 2021. pp. 94–100.

Факторы использования времени «Past Continuous» для выражения стиливых особенностей в английской литературе

Гончарова Алена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент Центра лингвистики и межкультурной коммуникации Института права и национальной безопасности Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
E-mail: Litera2306@mail.ru

Данная статья анализирует время Past Continuous как стилистическое средство, используемое авторами Голсуорси и Олдриджем. В истории лингвистики были известны несколько работ, посвященных анализу времен английского языка и их стилистическому использованию в художественных произведениях, но основной интерес вызывал Present Perfect. Университеты Оксфорда и Кембриджа выпустили несколько дополнительных к основным пособиям брошюр, где частично затрагивали тему эмфатики и способов эмоционального воздействия на читателей при помощи модальных глаголов и Present Perfect[5]. Университет Perth в Австралии выпустил совместное с Университетом Оксфорд пособие для изучающих английский язык, где одна из глав была посвящена стилистике современного английского языка и анализировала основные приемы использования порядка слов и Present Perfect[9]. Интерес к стилистической составляющей художественных произведений существовал всегда, и он основывался на основных знаниях о специальных приемах, используемых авторами для достижения эмоционального эффекта восприятия читателями их произведений. Однако некоторые времена английского языка не получили должного рассмотрения и анализа именно с точки зрения их стилистической функции.

В данной статье подробно рассмотрены основные синтаксические лакуны в художественных текстах, где использование времени Past Continuous имеет как грамматическую, так и стилистическую направленность. Автором рассмотрены основные случаи присутствия времени Past Continuous в художественных текстах – в простых предложениях, в сложносочиненных в сложноподчиненных инверсивных, в составе прямой или авторской речи. Выделены и классифицированы основные две группы стилистического использования Past Continuous: группа, выражающая художественно-стилистическую функцию; группа, выражающая синтактико-стилистическую функцию.

С точки зрения грамматической функции время Past Continuous используется обычно для выражения действия в момент речи в прошлом, для действия, проходящего в период времени в прошлом и т.д. Однако диапазон стилистического использования данного времени в английском языке представляется довольно широким.

Данная статья одной из первых анализирует и классифицирует базовые случаи употребления этого времени и его стилистической функции на материале художественных произведений Голсуорси и Олдриджа.

Ключевые слова: сложные синтаксические конструкции, сложные предложения, простые предложения, инверсивные предложения, стилистический прием, стилистические параметры, временное ограничение

Введение

Стилистическими особенностями современной английской речи лингвисты занимаются давно, но еще не разработан до конца механизм действия различных времен в сфере создания определенных стилистических эффектов.

Общепринятым является суждение о том, что «стилистическое явление возникает в результате связи и взаимодействия элементов языка, хотя бы в пределах их небольшого комплекса. [2, с. 49]. [3, с. 58].

Лингвисты уже давно обращали внимание на тот факт, что «существующее обилие времен и временных оттенков в английском языке способствует идеальному логическому и художественному построению произведений английской литературы, а также дает писателям необыкновенную возможность использовать эти инструменты для стилистических и иных необходимых комбинаций» [3, с. 58]. [7, с. 59].

Несмотря на наличие интересных работ зарубежных авторов по проблемам использования времен английского языка в качестве инструментов достижения определенных стилистических задач, этот вопрос все еще требует более подробного изучения [2, с. 49], [6, с. 65].

Представляется интересным исследовать использование Past Continuous в связи со сложными синтаксическими категориями, то есть со стилистико-синтаксическими единствами. Под такими образованиями понимается сложное, структурированное единство семантики, лексики, синтаксиса, стилистики и т.д. в форме связного текста или устной речи, действующее в соответствии с нормами конкретного языка и оформленное по его правилам. [5, с. 83].

Данные синтаксические категории являются, безусловно, элементами стиля, то есть такими частями литературного произведения, в которых конкретно реализуется и воплощается стиль автора в зависимости от общих заданий и целей литературного произведения, мировоззрения автора, его мастерства и степени владения конкретным языком. [3, с. 59]. А.И. Аврониди на научной конференции по стилистике указывал, что «в принципе любая синтаксическая конструкция, умело и оригинально используемая в художественном произведении, может быть средством художественной изобразительности» [1, с. 26].

Однако эти части художественного произведения, эти стилистико-синтаксические элементы не всегда зависят от воли и желания автора.

Они зависят от синтаксической структуры данного языка и подчинены определенным стилистическим закономерностям. Это означает, что данные элементы организуются в соответствии с некоторыми более общими правилами, свойственным однородным семантико-стилистическим элементам, что позволяет провести определенные параллели и изучить их подробнее.

Сами стилистико-синтаксические элементы литературного произведения строятся из элементов синтаксиса – простых и сложных предложений, сложных синтаксических единств и т.д., которые и служат каркасом для образования семантико-синтаксических частей художественного произведения. [2, с. 65].

Необходимо отметить, что история развития и употребления в английском языке времени Past Continuous тесно связана с синтаксисом сложных предложений и с сложными синтаксическими единствами. [10, с. 83].

Мы полагаем, что стилистическое использование времени Past Continuous – PC в дальнейшем – выявляется именно в экспрессивных высказываниях и в специальных стилистико-синтаксических конструкциях художественного произведения.

Под грамматическим значением PC понимается «способ выражения второстепенных действий, одновременных основным действиям в высказывании» [3, с. 58]. Что подводит нас к выводу о том, что стилистическое употребление данной грамматической формы может изучаться только в тесной связи с синтаксисом и со стилистико-синтаксическими единствами литературного произведения.

Как уже упоминалось, PC употребляется для выражения грамматического значения одновременности действия к другим действиям или в конкретный отрезок времени, причем в 80% случаев это происходит в придаточных предложениях [7, с. 68]. Остальные 20% приходятся на простые предложения, входящие в сложные синтаксические единства, и на случаи употребления PC в сложносочиненных и сложноподчиненных инверсивных предложениях. [11, с. 78].

Нас интересуют именно последние случаи, так как именно в них с наибольшей вероятностью может проступить стилистическое значение формы PC, которое может иногда и доминировать над грамматическим значением PC. [9, с. 76].

В данной статье для анализа случаев стилистического использования PC были использованы такие произведения как «Дело чести» Дж. Олдриджа [8] и «Сага о Форсайтах» Голсуорси [4]. Для анализа отбирался материал в следующей последовательности-

А. / PC в простых предложениях

Б. /В сложносочиненных предложениях

В. / В сложноподчиненных инверсивных предложениях

Г. / Учитывалось место простого или сложного предложения в сложном синтаксическом единстве- открывает ли оно собой сложное синтакси-

ческое единство, замыкает его или помещается в середине.

Д. / Случаи использования PC в предложениях с прямой речью

А. / В простых предложениях, которые стоят в начале или середине синтаксического единства, PC употребляется с целью оттенить действия одного из персонажей от действий другого. Подобный прием был описан еще А. Лапиня на примерах других произведений. Отмечалось, что « в современной прозе часты случаи употребления PC для обозначения параллелизма в индивидуальных системах времени. » [6, с. 68].

Этот прием можно отнести к разновидности «хиазма» – или обратного параллелизма. Он характеризуется чередованием временных форм глаголов, выражающих одинаковые параллельные действия разных лиц.

Quayle unhooked his parachute and walked towards the hangars. Young Gorell and Richardson and Vain and the doctor of two-eleven Squadron, were walking towards him [8, с. 23]. В данном примере наблюдается и лексический повтор слов «walk and towards».

В других примерах однородные параллельные действия выражаются синонимичными глаголами-

1. There was silence. Andrew raised his eyes, prepared for kindly satire. Abbey was looking at him with a queer expression on his ruddy face. [4, с. 56].

2. The others were talking to him and he listened. «They want me to say you are welcome to here. At Larissa they welcome you and drink your health. They all do. Yes. » [4, с. 78].

3. The others were nodding and smiling and lifting their glasses. Vin got up and bowed to them and raised his glass. [4, с. 25].

Необходимо отметить, что в PC обычно стоят глаголы, выражающие действия, второстепенные по отношению к ведущим в данном эпизоде. То есть наблюдается стилистический прием оттенения действий разных персонажей путем использования PC. Действия главных персонажей в вышеуказанных примерах выражены простым прошедшим временем, тогда как действия второстепенных лиц выражены PC.

Б. /В простых предложениях, стоящих в начале сложного синтаксического единства, PC показывает, что это одно из одновременных главных действий, описываемых в данном единстве.

Ivory was still straining to get behind the cyst, still calm, incisive, unruffled. Miss Baxton and a young nurse stood trustfully by, not knowing very much about anything. The anesthetist, an elderly grizzled man, was stroking the end of the stoppered red bottle,,,,, with his thumb... [8, с. 56].

Несмотря на то, что один глагол стоит в форме простого прошедшего времени, остальные глаголы воспринимаются как расположенные в одной плоскости, но не последовательные – такой эффект восприятия достигается с помощью PC.

Кроме того, РС в вышеупомянутых предложениях является связующим звеном всех частей синтаксического единства.

В. / В простых предложениях, входящих в состав сложносочиненных предложений, РС обычно придает повествованию большую достоверность, «картинность» повествования.

1. With a smile he looked across at Christine, seated on the opposite seat. She wore a navy blue coat and skirt which intensified her usual air of thinness Her black shoes were very neat. Her eyes like her whole appearance. conveyed the sense of appreciation of the expedition. They were shining... [4, с. 90].

2. This was also a warmly carpeted, restful sunny room with a superb view of the river. A large blue bottle was making drowsy nostalgic noises against the window pain... [4, с. 93].

3. There was no answer from Tap, and Quaylle looked around at his flight. They were shining now in the white-blue background to high sunlight. He could see Gorell, Brewer, Richardson and Tap below him... [8, с. 83].

Можно сделать вывод, что во всех приведенных примерах РС выполняет свою грамматическую функцию, тем самым позволяя слушателям и читателям ближе воспринять повествование и дать возможность ощутить эмоции героев.

Иногда РС выступает с заданием заставить читателя поразмышлять, вообразить дальнейшие события и предугадать будущие действия.

1. It was like falling in love all over again – fresh, wonderful...Tenderly he escorted her to the love feast...

He told her she was a sweet exquisite child. He told her he had been brute to her, but that for the rest of her life he would be a carpet on which she might tread... He told her much more than that... By the end of the week he was telling her to fetch his slippers [4, с. 56].

Сущность эмоционального нарастания ситуации состоит в том, что каждое последующее высказывание сильнее предшествующего..... Анти-теза в приведенном выше сложном синтаксическом единстве строится, с одной стороны, на повторе лексики главной части предложения – he was telling her..., а с другой стороны – на хиазме, то есть обратном параллелизме грамматических форм, которые переходят от употребления простых прошедших времен к РС.

Г. / В сложносочиненных предложениях РС создает паузу в восприятии обстоятельств, задержку в действиях, которая позволяет оттенить драматизм или важность события. Глагол в РС выражает одно из внешних обстоятельств, которое предшествует событию или факту в другом предложении.

1. He walked out and went to the Common room. There were wounded Greeks lying on the floor. They were lying on the floor of the passage and he could see the women bending some of them, and some of the women walking round...They paid no attention to him when he walked by...[4, с. 90].

2. Tap looked at Quaylle. Finn and Brewer were arguing at one end of the table and they stopped. Quay-

lle looked at them all and their expectant faces...[8, с. 67]

Д. / Как и в сложносочиненных предложениях, в которых в их первой части стоит глагол в РС., инверсивные предложения дают в первой части неожиданную ситуацию, в которой происходит действие, обозначенное сказуемым временного придаточного предложения. По сравнению со сложносочиненными предложениями, инверсивные обычно более эмоциональны и подчеркивают значимость второго действия. Это действие более выразительно и подчеркивает завершенность ситуации или высказывания. Итак, стилистическая функция РС в инверсивных предложениях состоит в описании какой-то мирно текущей ситуации, чтобы на этом фоне подчеркнуть важность последующего действия.

1. One afternoon in June, the zero hour between 2 pm and 4 pm, when nothing of consequences normally occurred, he was sitting in the consulting-room, totaling his receipts for the past month when suddenly the phone rang...Three seconds and he was at the instrument...[4, с. 78].

2. A fortnight later he was walking down the Chapel street in a fit of abstraction, when he almost bumped into Mrs. Bramwall at the corner of Station Road. He would have gone without recognizing her...She. However, stopped at once and hailed him, dazzling him with her smile...[8, с. 23].

Особо следует рассмотреть случаи использования РС в предложениях, сопутствующих собственной речи персонажей.

Авторская речь может довольно тесно связываться с прямой. И в таких случаях прямая и авторская речь создают единый контекст содержания.

Часто встречаются случаи, когда авторская речь, прерывающая диалог персонажей, не связана напрямую с содержанием прямой речи, но имеет опосредованную связь.

Использование времени РС помогает создать ощущение соучастия для читателей и воссоздает ситуативную обстановку момента речи или чтения.

1. Do you have much trouble with the censors?- he asked Lawson. They are the curse of this war...

Quaylle was pulling his flying boots on How do you get on with the Greeks?- Lawson asked him. [8, с. 45].

2. He looks bad – Tap said. He was bending over Quaylle. Get some water. [8, с. 67].

3. WE ran into it all right – He said. What he was saying was awkward. [4, с. 25].

Употребление глаголов в РС приближает ситуацию к читателю, помогает ближе воспринять эмоции героев. Авторская речь может вводить прямую речь, а не прерывать ее, описывая действия или состояния героев.

1. Christine met him joyfully in the hall. Whatever his mood might be. Hers was vivid with success. Her eyes were shining with her news. «Sold!!»- she declared gaily. [4, с. 78].

2. He gazed down at her. He loved her especially in that skirt and blouse which she was wearing... It somehow increased her youthfulness. Again his heart was throbbing...
Chris!! I have got to tell you something...[4, с. 93].

Заключение

В заключение можно сделать следующие выводы.

Проведенное исследование двух художественных произведений позволили нам разделить случаи стилистического использования на две основные группы-

1. Случаи, когда РС выступает в художественно-стилистической функции
2. Случаи синтактико-стилистической функции.

Для достижения определенной художественно-стилистической функции авторы используют РС – это могут быть случаи воссоздания приближенной ситуации и чувства присутствия и соучастия читателей.

Также отмечены многочисленные случаи использования времени РС с целью оттенения действий одного персонажа за счет действий другого.

При использовании РС в таких случаях в этом времени обычно стоят глаголы, выражающие второстепенные, не существенные действия, параллельные тем, что в конкретном эпизоде являются ведущими.

Благодаря использованию РС в начале сложного синтаксического единства описательного характера (в простом или сложносочиненном предложении), глаголы, следующие за формами в РС и стоящие в простом прошедшем времени, будут выражать действия, не продвигающие сюжет вперед, то есть статичными по своей сути. Эти действия наблюдаются как расположенные в одной временной плоскости.

Подобный эффект достигается использованием РС в предложении, открывающем сложное синтаксическое единство описательного характера.

Подобные случаи также могут заканчиваться предложением с глаголом в РС. В таких случаях данное время выступает в качестве инструмента для создания эффекта повторяющейся ситуации или действия, создающего так называемый кольцевой повтор.

Также зафиксированы предложения в составе сложных синтаксических единств, в которых повторяющееся использование РС придает описанию большую достоверность и «картинность» художественного описания.

Данное стилистическое употребление РС основано на его грамматическом значении и функции передавать в повествовании о прошлых событиях те значения, которые характерны для текущего настоящего повествования.

Именно «собственно настоящее» показывает, что действие происходит в момент речи, в тот момент, когда оно воспринимается чувствами говорящего.

РС выполняет грамматическую функцию перенесения действий и их семантических значений в прошлое, и именно на этом свойстве РС строится его использование как стилистического приема.

Используя РС в конце сложного синтаксического единства, автор позволяет читателям строить свое суждения о будущем развитии событий.

Синтактико-стилистическая функция РС заключается в оформлении синтаксических построений.

Использование РС в простом сложносочиненном или инверсивном предложениях, начинающих сложное синтаксическое образование, позволяет связать его с предыдущим синтаксическим образованием.

Предложения, включающие в себя глаголы в РС, могут вводить или завершать прямую речь героев. С этой целью авторы часто вставляют диалогическую речь героев в авторскую речь повествования.

В заключительном предложении абзаца, завершающем эпизод, предложение в глаголом в РС позволяет плавно перейти к совершенно новому повествованию.

К практической ценности данной работы можно отнести тот факт, что полученные данные исследования могут помочь изучающим английский язык правильно воспринимать прочитанный художественный текст и грамматико-синтаксическую структуру предложений.

Необходимо отметить, что временная парадигма английского языка, используемая в стилистических целях, по-прежнему ждет своих исследователей.

Литература

1. Аврониди А.И. Парадигматические аспекты синтактико-стилистических категорий в английском языке. Минский Государственный Университет, ф-т филологии. Научная конференция «Проблемы стилистики художественных и публицистических текстов». Минск 2019 стр. 26
2. Алумис Б.Н. Сопоставительный анализ псевдо-временных парадигм в славянских и германских языках. Тартуский Международный Университет, ф-т межкультурной коммуникации. сборник научных трудов ф-та. Тарту. № 12. 2021. стр. 49
3. Баудонис М.К. Языковые синтаксические структуры и их 5 измерений. Вильнюсский Международный Университет ф-т международных отношений Сборник научных трудов ф-та. Вильнюс. № 6/2021 стр. 58
4. Голсуорси. Сага о Форсайтах. Москва изд. Художественная литература. 2018 стр. 56. стр. 78. стр. 25. стр. 90. стр. 93. стр. 56
5. Кембридж. Университет Кембридж. Помочь людям говорить красиво. . Изд. Кембриджско-

го Университета. Вып. 5 серия «Летние школы Англии». 2020 стр. 24

6. Лапина Т.Е. Синтаксис через призму стилистических парадоксов. На примерах романских и германских языков. Вильнюсский Международный Университет. Ф-т международной коммуникации. сборник научных трудов ф-та. № 82021 стр. 68
7. Маремьянов М.Я. Видовременные коллизии в славянских и балтийских языках. Рига. Рижский Международный Университет. Ф-т филологии. сборник статей молодых ученых № 14. изд-во Университета. 2021 стр.83
8. Олдридж Дж. Дело чести. Санкт-Петербург. изд. Химера. 2019 стр. 23. стр. 56. стр. 89. стр. 45. стр. 67
9. Оксфорд. Университет Оксфорд. Разговорный английский и его параметры. Вып. 7 серия «Летние школы Англии» 2019 стр. 12
10. Пашко М.М. Структурные изменения временных категорий в германских языках. Пензенский Государственный Педагогический Университет. ф-т лингвистики и межкультурной коммуникации. сборник научных трудов ф-та. № 72020. стр.59
11. Пестимаа Ф.Б. Художественный текст и этапы его трансформации автором. Тартуский Международный Университет. ф-т межкультурной коммуникации. сборник научных трудов ф-та. № 172020 Тарту. стр. 65

FACTORS OF APPLYING PAST CONTINUOUS TENSE TO EXPRESS STYLISTIC PECULIARITIES IN ENGLISH LITERATURE

Goncharova A.V.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

This article analyses Past Continuous tense as a stylistic method used by English and American writers. The author paid much attention to the main syntactical conditions, where Past Continuous tense can be used in both its grammatical and stylistic functions. In the history of linguistics there are some scientific materials, that were devoted to the problems of emotional influence and the best ways to achieve such results on the readers and their perception of the literature. [5], [9]. Oxford, Cambridge and the University of Perth in Australia paid attention to the emphatic parameters of the modal verbs and some English tenses, but the main object of their interest has always been Present Perfect Tense.

The interest in the stylistic devices in English was shown by many linguists, but the biggest part of them analyzed and classified only

some grammatical constructions without paying attention to Continuous tenses. The basic parts of the texts with Past Continuous tense were analyzed and classified in this article – in the simple sentences, in the complex and inverse sentences, in the direct and narrated speech. 2 main groups with dominant position of Past Continuous as a stylistic device were defined – the group, expressing expressive-stylistic function and the group, expressing syntactic-stylistic function.

From its grammatical structure, Past Continuous has always been restricted by certain conditions in the English language. Its stylistic parameter has never been paid attention to. This article is one of the first, that analyses Past Continuous as a stylistic device in the English literature.

Keywords: complex syntactical constructions, complex sentences, simple sentences, inverse sentences, stylistic device, stylistic parameters.

References

1. Avronidi A.I. Paradigmatic aspects of syntactic-stylistic categories in the English language. Minsk State University. Philological Faculty. Scientific conference « The problems of stylistics of literature and Mass Media texts». Minsk 2019 p. 26
2. Alumis B.N. The comparative analysis of grammatical pseudo-tense categories in Slavic and Germanic languages. Tartu International University. Faculty of International communication. The faculty book of scientific materials. Tartu № 122021 p. 49
3. Baudonis M.K. Language syntactic structures and their 5 dimensions. Vilnius International University. Faculty of International communication. The faculty book of scientific materials. Vilnius № 62021 p. 58
4. Galsworthy The Forsite saga. Moscow. Pub. House « Art literature» 2018 p. 56, p. 78, p. 25, p. 90, p. 93, p. 56
5. Cambridge. The University of Cambridge. To help people speak well. Cambridge University Press. Ed. 5. ser. «Summer English schools» 2022 p. 24
6. Lapinya T.E. Syntax through stylistic paradoxes. On the materials of Roman and German languages. Vilnius International University. The Faculty of International communication. The faculty book of scientific materials. № 82021 p. 68
7. Maremjanov M. Ia. Case and tense collisions in Slavic and Baltic languages. Riga. International University of Riga. The Philological faculty. Young linguists book of articles № 14. The Pub. House of the University of Riga. 2021 p. 83
8. Oldridge G. An issue of honor. Saint-Petersburg. Pub. House Himera. 2019. p. 23, p. 56, p. 83, p. 45, p. 67
9. Oxford University. Conversational English and its parameters. Oxford University Press. Ed. 7 ser. « Summer English schools» 2019 p. 12
10. Pashko M.M. The structural changes of the time-categories in German languages. The State Pedagogical University of Penza. The faculty of linguistics and International communication. The faculty book of scientific materials. № 72020 p. 5
11. Pestimaa F.B. The literary text and the stages of its transformation by the author. Tartu International University. The faculty of International communication. The faculty book of scientific materials. № 172020 p. 65

Жанровые модификации политического портрета в дискурсе современных СМИ

Керимова Ксения Расимовна,

аспирант, кафедра лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет
E-mail: KerimovaKsenia@yandex.ru

В данной статье рассматриваются некоторые из ключевых особенностей жанровых модификаций портретов российских политических деятелей в дискурсе современных средств массовой информации. В статье выделяется три важные группы модификаций на основе жанров текста, которые используются представителями современных СМИ в работе с описанием политических портретов. В тексте статьи описываются наиболее часто используемые в печатных изданиях стратегии жанровых модификаций, а также особенности работы телевизионных средств массовой информации. Также рассматривается термин «синкретичность» и описывается его связь с дискурсом телевизионных СМИ. Каждая группа модификаций подробно описана с указанием особенностей и примерами. В конце данной статьи представлен вывод о важности рассматриваемых жанровых модификаций при работе с политическими портретами.

Ключевые слова: политический портрет, жанровые модификации, дискурс, речевой жанр, газетно-журнальный жанр, синкретичность.

В настоящее время все больше внимания лингвисты и языковеды уделяют речевому портрету политических деятелей как одному из возможностей изучить отношение СМИ к той или иной политической фигуре. Представители средств массовой информации динамично создают определенный имидж представителям верховной власти. Политический портрет как жанр возможно изучать на нескольких уровнях. Это зависит от языкового материала и типа дискурса.

Российский лингвист М.А. Кормилицина в своем труде «Формирование имиджа политика средствами СМИ» 2004 года пишет, что жанр политического портрета постепенно уходит из прессы и заменяется интервью с этими лицами, так как это позволяет журналистам снизить уровень ответственности за оценочные суждения. Однако в настоящий момент можно говорить о видимых изменениях в жанре политического портрета [3].

Одним из наиболее значимых свойств такого вида текста, как политический портрет, является полижанровость. Это подразумевает дифференциацию жанровой модификации по основанию интенции. Деятельность политиков еще десять лет назад в большей мере оценивалась нейтрально или положительно. На сегодняшний день изменилась содержательная сторона оценивания решений политических деятелей.

В данной статье мы рассмотрим наиболее красочные жанровые модификации политического портрета в современных иностранных СМИ. Изучив 98 единиц текстового материала, мы выделили несколько наиболее красочных жанровых модификаций политического портрета. Учитывая необходимость соблюдения объема публикации, опишем несколько из них, предварительно разделив на следующие группы:

- модификации в речевом жанре
- модификации в газетно-журнальном жанре
- модификации в синкретичных портретах политиков [3]

Безусловно, как и с любым набором модификаций, такое разделение можно назвать условным. Разделение модификаций политических портретов в дискурсе современных СМИ обусловлено спецификой жанра политического портрета. В большинстве изученных статей портрет политического лидера можно легко соотнести с портретом политической партии в целом и избирателей. Журналисты также делают акцент на гендерной репрезентации политического деятеля. При изучении тактики речевого поведения политических деятелей и их политических портретов необходи-

мо использовать материал средств массовой информации. Такая особенность обуславливается важностью экстралингвистической составляющей в дискурсе СМИ. Политический портрет можно отнести к тем видам текста, уровень которых во многом зависит от оказываемого воздействия на реципиента. В широком понимании – это разделение оценочных суждений на положительные и отрицательные.

При анализе политического портрета важно понимать основное намерение автора. Одним из главных намерений авторов современных политических портретов можно назвать трансляцию определенной точки зрения об отдельно взятом политическом лидере. Представитель современных СМИ ставит перед собой задачу дать оценку деятельности политика, портрет которого он составляет. Поэтому так важно изучить основные жанровые модификации политических портретов в дискурсе современных средств массовой информации.

Далее рассмотрим каждую из выделенных групп жанровых модификаций политического портрета подробнее.

Речевой жанр

Схема анализа модификации речевого жанра обычно включает в себя описание его словарного определения и внешних условий, влияющих на реализацию дискурса. Помимо этих основных частей сюда может входить описание ведущей и дополнительных дискурсивных стратегий, а также дополнительных характеристик модификаций речевого жанра. Ключевым намерением речевого жанра является интенция информирования. В этой группе можно отнести публичные выступления, пресс-релизы и круглые столы. При писании речевого жанра следует учитывать как дискурсивный, так и экстрадискурсивный контекст, а также весь возможный корпус материала с использованием вариантов и инвариантных черт группы высказываний. Важную роль в слоганах-характеристиках играет оценочное суждение. Оценка может быть двоякой, позитивной и негативной. Речевой жанр часто апеллирует к этическим представлениям адресата, как будто призывая сделать выбор «за» или же «против».

В качестве примера использования речевого жанра в дискурсе описания политических портретов рассмотрим один из политических слоганов-характеристик:

«Урал – опорный край державы! Промышленность – опора Урала! Будущее Урала – промышленность. Будущее промышленности – на Урале» [1].

На данном примере отлично просматривается влияние на речевые слоганы-характеристики нескольких основных факторов: экономическое состояние местности, к которой обращен слоган, уровень благосостояния предполагаемых избирателей, наиболее развитая производственная сфера и другое. Обращаясь к оценочному суждению, можно сделать вывод, что данный речевой

элемент несет позитивную оценку, призывая признать и увеличить могущество края. Использование прямой характеристики делает речевое высказывание максимально простым для восприятия, а повторение акцентных слов – легко запоминающимся.

Как и в большинстве подобных текстах-слоганах, здесь хорошо просматривается побуждение к действию и принятию решения. Одной из главных стратегий политического дискурса в целом является стратегия убеждающего типа, что отлично просматривается на рассматриваемом примере. Политик использует утвердительные и побудительные предложения, увлекая слушателя за собой и не оставляя сомнений в своей правоте. Короткие предложения с одной основой увеличивают уровень лояльности к говорящему. Такие предложения легко воспринимаются слушателем и не оставляют чувства недосказанности.

Газетно-журнальный жанр

Газетно-журнальный жанр в средствах массовой информации является первой по времени возникновения среди современных разновидностей журналистики. Также иногда можно встретить альтернативные названия, такие как бумажная и печатная журналистика. Газетно-журнальная журналистика условно подразделяется на три основных жанра: информационный, аналитический и художественно-публицистический. В рамках статьи о жанровых модификациях политического портрета разберем первый из них. Портрет политического лидера соотносится с документальной разновидностью очерка, который может воспроизводить «характерные факты или явления в том виде, в каком они существуют в самой действительности» [1].

При рассмотрении газетно-журнального жанра следует учитывать, что политический портрет всегда посвящен фактам, событиям или явлениям из жизни рассматриваемого человека. Таким образом, у повествования должна наблюдаться общая тема, единый образ, предлагаемый автором статьи. При работе в данном жанре обязательно использование и анализ биографических данных политического деятеля, например, возраст, образование, религиозные взгляды.

Например, в одном из многочисленных политических портретов Б.Н. Ельцина можно найти следующий фрагмент:

Деятельность Бориса Николаевича Ельцина – яркая страница в истории России. Им было сделано много положительного по пути реформирования страны, построения демократического общества. Конституция РФ, принятая в 1993 году, закрепила демократические преобразования в стране [3].

На данном примере отчетливо видна позиция автора статьи по отношению к описываемому политику, при этом сохраняется оценочное суждение, и приводятся четкие факты. У повествования наблюдается тема, а в качестве подтвержде-

ния описываемой позиции приводятся конкретные исторические факты.

Газетно-журнальный жанр на первый взгляд часто кажется слишком простым для современных СМИ, однако он имеет свои особенности и характерные черты. Так, в тексте должна прослеживаться четкая хронология, а информация должна быть максимально деловой, с минимальной частью фактов личного характера.

Синкретичные портреты политиков

Последняя выбранная нами группа заметно отличается от предыдущих, так как является не жанром модификаций политического портрета, а скорее особенностью.

Изучение явлений синкретизма чрезвычайно важно для разрешения вопросов исторического развития. В широком смысле синкретизм часто так или иначе связан с искусством. Само понятие «синкретизм» в словарях описывается следующим образом: «слитность, нерасчлененность, характеризующая первоначальное, неразвитое». В данной статье мы рассматриваем модификации портретов политических деятелей с точки зрения телевизионного синкретизма. Синкретизм все чаще стал фигурировать в языкознании благодаря своей многослойности. О способности телевидения создавать многомерный, синкретический образ реальности написано множество статей.

Многоступенчатость в описании политических портретов создается с помощью ряда приемов и техник, разительно отличающихся от тех, что используются при жанровых модификациях в речевом и газетно-журнальном жанрах. Основным отличием от других описанных в статье жанров является то, что синкретизм распространяется непосредственно на весь текст. По этой же причине невозможно привести отрывок синкретического портрета политического деятеля для иллюстрирования данного типа модификации. Современное эфирное телевидение можно сравнить с такой древней формой синкретической коммуникации, как карнавал. Все построение телевещания выглядит сегодня как строго регламентированный ритуал [4].

Изучая факт синкретичных портретов политических деятелей, можно заметить, что при всей первоначальной поверхностности выдаваемого материала телевизионная реальность являет собой многосложную и незамкнутую деятельность, которая требует системности в своем изучении. Телевизионные СМИ все чаще стремятся к изображению политического деятеля во всем человеческом многообразии, включая положительные и отрицательные стороны. Так, политический портрет современного деятеля может отображать не только описание его деловых качеств, но и включать в себя некоторые более личные факты. В следствие этого политический портрет может быть более сложно организован.

На основе изученного материала можно сделать вывод о том, что жанр политического портрета еще долго не потеряет своей актуальности, не смотря на ряд изменений, которые он претерпел за последние десятилетия. Жанр портрета политических деятелей как одна из разновидностей политического дискурса не так давно занимает видное место в современных средствах массовой информации. Современные источники все чаще стараются показать фигуру политического лидера с разных сторон. Это может просматриваться, например, в параллельном отражении деловых и личных качеств. Одну из важнейших ролей при изучении политического портрета играет тип дискурса, которые определяет основные модификации. Наиболее распространены модификации политического портрета в речевом и газетно-журнальном жанрах, все больше внимания уделяется понятию «синкретизм».

Литература

1. Бакумова Е.В. Ролевая структура политического дискурса: дисс. Д-ра пед.наук Кузбасский государственный технический университет, 2002. 200с.
2. Вагенляйтнер Н.В. Разновидности жанра политического портрета (на материале предвыборных публикаций) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. № 2. С. 13–15.
3. Кормилицина М.А. Формирование имиджа политика средствами СМИ // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 4: Власть и речь. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. С. 65–70.
4. Мясникова М.А. Телевизионный синкретизм как научная и педагогическая проблема / М.А. Мясникова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – № 2 (89). – С. 69–76.
5. Чеботарева Е.А. Региональная элита: история становления и политический портрет // Наукосведение. 2010. № 4. С. 1–8.
6. Чудинов А.П., Никифорова М.В. Индивидуальный стиль политика сквозь призму комического // Филологический класс. 2019. № 2 (56). С. 40–49.

GENRE MODIFICATIONS OF THE POLITICAL PORTRAIT IN THE MODERN MEDIA DISCOURSE

Kerimova K.R.
Surgut State University

This article discusses some important features of genre modifications of Russian politicians' portraits in the discourse of modern media. The article highlights three important groups of modifications based on the genres of the text, which are used by representatives of modern media in their work with the description of political portraits. The text of the article describes the strategies of genre modifications most commonly used in print media, as well as the features of the work of television media. The article also considers the term "syncretism" and describes its connection with the discourse of television media. Each group of modifications is described in detail with indication of features and examples. At the end of this article there is

a conclusion, which shows the importance of the considered genre modifications, especially in connection with political portraits.

Keywords: political portrait, genre modifications, discourse, speech genre, newspaper genre, syncretism

References

1. Bakumova E.V. Role structure of political discourse: diss. Doctor of Pedagogical Sciences Kuzbass State Technical University, 2002. 200p.
2. Wagenleitner N.V. Varieties of the genre of political portrait (based on pre-election publications) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2008. No. 2. p. 13–15.
3. Kormilitsina M.A. Formation of the image of a politician by means of the media // Problems of speech communication. Issue. 4: Power and speech. Saratov: Saratov Publishing House. un-ta, 2004. p. 65–70.
4. Myasnikova M.A. Television syncretism as a scientific and pedagogical problem / M.A. Myasnikova // Proceedings of the Ural State University. Ser. 1, Problems of education, science and culture. – 2011. – № 2 (89). – p. 69–76.
5. Chebotareva E.A. Regional elite: history of formation and political portrait // Naukovedenie. 2010. № 4. p. 1–8.
6. Chudinov A.P., Nikiforova M.V. Individual style of a politician through the prism of the comic // Philological class. 2019. No. 2 (56). pp. 40–49.

Сравнительный анализ грамматических лакунарных единиц германских языков

Никифорова Жанна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа сервиса и торговли, Институт промышленного менеджмента, экономики и торговли, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: nikiforovash@gmail.com

Романова Лилия Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет
E-mail: romanovalg@mail.ru

Шевчук Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, Высшая школа сервиса и торговли, Институт промышленного менеджмента, экономики и торговли, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: ekaterinashevchuk@yandex.ru

Данная статья посвящена изучению лакунарных единиц как одной из наиболее ярких характеристик национально-культурной специфики каждого языка, которая, как известно, может проявляться на разных языковых уровнях. В этом исследовании мы решили сосредоточиться на анализе грамматического уровня. В качестве материала для исследования были использованы интернет-источники, а также толковые и двуязычные словари. Целью нашего исследования является выявление и описание особенностей лакунарных единиц германских языков на материале английского и немецкого языков на грамматическом уровне. В ходе анализа были выявлены грамматические пробелы этих языков и описаны особенности их значения и употребления.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, лакунарная единица, безэквивалентная лексика, грамматические пробелы.

Introduction

The specific character of lacunarity has more often been associated with the lexical level of the language. The problem of lexical lacunarity is often addressed within the framework of translation studies. It is much more seldom when grammatical phenomena have been involved in research work devoted to lacunarity. But it is the grammar that represents the main conceptual content of the language, its mental scheme.

The **object** of our study is the grammatical lacunae, and the **subject** is the linguistic and cultural features of the lacunary units of the Germanic languages (as exemplified in German and English languages).

The **purpose** of the work is the explanation and description of the features of lacunar units of English and German languages at the grammatical level.

The **material** for the study was lacunar units extracted from open sources on the Internet, as well as explanatory and bilingual dictionaries of English and German.

I.A. Sternin, as one of the researchers of the phenomenon of lacunarity, defines **lacunae** as the absence of interlingual correspondence in one language relating to another. A unit of one language, represented by a lacuna in another language, is defined as non-equivalent [5, P. 31].

It should be noted that lacunarity can be observed at various levels of the language and in various aspects of the study of language and culture. Language lacunae can be split into *lexical* and *grammatical*. Grammatical lacunae are the focus of this study, so we would like to enlarge upon that point.

The reasons for the existence of grammatical lacunae, especially within a group of related languages, are much less obvious. Akai notes that grammatical gaps reflect the most significant correlations between objective reality, thinking, and language [1]. The analysis of grammatical lacunae allows for a deeper understanding of the cognitive foundations of the grammatical category itself, as well as gives a notion about the level of scientific knowledge about it [2, P. 11].

In the same place [2, P. 13], as part of the study of the phenomenon of grammatical lacunarity, a typology was proposed, including categorical (partial) lacunarity, morphological lacunarity (based on morphological meanings such as gender, number, case, tense), lexico-grammatical (based on lexical-grammatical categories within one part of speech), as well as grammatical-emotive and stylistic lacunarity (which occurs in cases of discrepancy between connotative, pragmatic, stylistic and characteristics of similar grammatical forms in different languages).

In this paper, an attempt has been made to take a closer look at the phenomenon of lexico-grammatical lacunarity using an example of the group of stative verbs in English. In German, the verbs that express not an action, but a state, exist, since such verbs are a linguistic universal, but grammarians do not single them out as a separate group, unlike in English.

The verbal paradigm of the English language includes a few forms that are commonly called aspectual-temporal, i.e., two temporal categories – aspect and time – are connected. In some cases, discrepancies between the aspectual nature of a verb and the aspectual meaning of a grammar result in lacunae in the paradigm [7, P. 115]. In the German language, there is no opposition in aspect.

In particular, we see the lacunarity in question in English stative verbs, i.e. the verbs representing a certain event in a static aspect, as a type of relationship. Such verbs include verbs of physical perception (see, hear, sense), verbs of mental activity (think, consider, understand), verbs of emotional state (like, love, hate), verbs expressing desire (want, wish, desire), verbs of possession (belong, owe, possess), verbs expressing correlation (fit, lack, match, involve) and some others.

The paradigm of these verbs is not complete, they lack continuous and perfect continuous tense forms. This can be explained by the fact that according to their semantic features, such as the lack of temporal orientation or fixation, uncontrollability, unmanageability, and inactivity, such verbs are incompatible with the meaning of the form “duration, processuality”, which means that they cannot convey the meaning of the course of action.

However, several very important points should be noted here.

From the point of view of communication, the verb is the most important lexico-grammatical class. [3, P. 102] At the same time, the semantic space covered by the class of verbs is very wide, which means that the semes of the periphery can be quite far away from the semes that form the core of the prototype, which, of course, affects the meanings conveyed by the verb.

In addition, many modern researchers hold the opinion that a sentence does not reflect the situation in all its objective connections in the world, but it shows how the speaker comprehended this situation, based on personal experience, mentality, and linguistic capabilities of the language [8, P. 88].

But here we are facing a problem that linguists have repeatedly paid attention to. Stative verbs can actually be used in the continuous / perfect continuous tense forms; however, some stative verbs do not take the forms of continuous / perfect continuous tenses.

Lewis points out that the speaker chooses continuous forms if s/he assumes that the action is going to last for some limited amount of time (i.e., this is not necessarily a process observed here and now) and, in addition, the choice is made by the speaker based on the subjective understanding of the situation at the moment of speaking. The speaker’s understanding of the situation, his/her intentions, and interpretation of the facts are central to the speaker’s choice of linguistic means, i.e., it is the semantics and pragmatics that

influence how a lacuna in the paradigm of this type of verbs in English is filled in. It should be noted that researchers talk about the trend of increasing colloquialism in the language, which, in turn, affects the filling of lacunae [8, P. 95]. Speakers are trying to find the most appropriate unit to help realize the communicative task in the usage.

Here are some examples of the use of stative verbs. The following examples were found at lexicallab.com [9]:

- So if I’m understanding this right ...
- It’s costing me an arm and a leg!
- I’ve been meaning / wanting... to do it for ages
- I’m thinking of ... leaving.
- He’s having ... a crisis of confidence.
- Ignore me, I’m just being silly.
- “I’m loving/liking this album more and more, it’s growing on me bit by bit”.

In this regard, we note that in German there are no equivalents of the English continuous and perfect continuous forms at all, and the meanings conveyed by these tenses are expressed by lexical means.

A good example here would be the slogan of McDonald’s ‘I’m loving it’. The intentional use of the stative verb ‘love’ in the present continuous tense indicates that it is not the main seme of the verb “to love something” that comes to the fore, but the peripheral one – “to enjoy something”. Enjoyment is a situational process, which is limited in time. McDonald’s marketers communicate to the public and reinforce in their minds the idea that every time you visit a McDonald’s restaurant you enjoy it. At the same time, in German, the company’s slogan sounds like ‘Ich liebe es’ and does not carry such additional meanings. As can be seen from the example above, there is a verb in German that has the meaning of being in the state of love (‘lieben’ – ‘to love’), but there is no continuous tense and consequently, the extra meaning that the verb might carry being used in this tense is also missing.

Table 1. Examples with stative verbs in English and German

English (Source language)	German (Target language)
This color matches your skin tone. [10]	Diese Farbe passt zu Ihrem Hautton.
I really think people don’t understand it. [10]	Ich bin überzeugt, die Leute verstehen es nicht.
He says he’ll help us, but I don’t believe what he says. [10]	Er sagt, er wird uns helfen, aber ich glaube daran nicht.

Thus, there are certain differences between English and German, both in the compositions and in the functional yield of the verbs. Having analyzed English and German Internet sources, as well as explanatory and bilingual dictionaries, we could reveal the relationship between the structural and semantic features of lacunar units of the Germanic languages.

Conclusion

So, in this study, we explored the phenomenon of interlingual grammatical lacunarity. Interlingual lacunae can

only be identified by comparing two specific languages, which means that the phenomenon of lacunarity is an integral part of all intercultural contacts, i.e., the most important component of intercultural communication, ethnopsycholinguistics, and linguoculturology, which allows emphasizing the national and cultural specificity of each language.

The grammatical system of the language, which is traditionally considered the most rigid and least affected by external factors, is becoming more mobile, which is probably due to the increased colloquialism in the language. In turn, this expands the choice for the speaker, at least in the usage.

COMPARATIVE ANALYSIS OF GRAMMATIC LACUNARY UNITS OF GERMANIC LANGUAGES

Nikiforova Zh.A., Romanova L.G., Shevchuk E.V.

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University; Orenburg State Pedagogical University

This article is devoted to the study of lacunar units as one of the most striking characteristics of the national and cultural specificity of each language, which, as you know, can manifest itself at different language levels. In this study, we decided to focus on the analysis of the grammatical level.

Internet sources and explanatory and bilingual dictionaries were used as research material. The purpose of our study is to identify and describe the features of lacunar units of the Germanic languages on the material of English and German languages at the grammatical level. During the analysis, the grammatical gaps of these languages were identified and the features of their meaning and use were described.

Keywords: national and cultural specificity, lacunar unit, non-equivalent vocabulary, grammatical lacunae.

References

1. Akai O.M. Grammatical deviations vs elimination of grammatical lacunae // Humanities and social sciences. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-deviatsii-vs-eliminatsiya-grammaticheskikh-lakun> (date of the application: 21.02.2022).
2. Akai O.M. Phenomenon of grammatical lacunarity: cognitive and lingvo-pragmatic aspects: major 10.02.19 – “Theory of Language”: dissertation abstract for the degree of Doctor of Philology / Akai O.M. – Rostov on Don, 2020. – 46 p.
3. Kozlova L.A. Comparative typology of English and Russian: tutorial / L.A. Kozlova. – Barnaul: AltSPU, 2019. – 180 p.
4. Radbil T.B. National specificity of Russian Grammar: Cognitive and Linguistic and Cultural Aspects // International Scientific Symposium “Russian Grammar”, Collection of abstracts of the International Scientific Symposium (Moscow, April 13–15, 2016 г.) M. 2016.
5. Sternin I.A. Contrastive linguistics. – M.: “Vostok-Zapad”, 2006.
6. Chabanenko T.S. Expressive possibilities of verbs with an incomplete paradigm // Put' nauki. – 2016. – № 12(34). – p. 95–98.
7. Shevchuk E.V. Relative and evaluative verbs conveying relations of equivalence, comparativeness, superiority, similarity, and other relations of correlation: major 10.02.04 “Germanic language”: dissertation for the degree of candidate of Philology / Shevchuk E.V. – Saint-Petersburg, 2009. – 188 p.
8. Lewis M. The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning Published 1986 by Language Teaching Publications Paperback, 182 pages.
9. Grammar nonsense: stative verbs URL: <https://www.lexicallab.com/2017/03/grammar-nonsense-2-stative-verbs/> (date of the application: 21-Feb-22).
10. Merriam-Webster Dictionary URL: <https://www.merriam-webster.com/> (date of the application 21.02.2022)

Тема жадности в хантыйском фольклоре о животных

Новьюхова Галина Борисовна,

Научный сотрудник фольклорного центра, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок
E-mail: Novyukhova.galya@mail.ru

Статья посвящена теме жадности на примере хантыйских сказок о животных. В результате работы были проанализированы хантыйские сказки с участием животных, которые проявляли свою жадность, в них воспеваются человеческие достоинства, но еще чаще высмеиваются недостатки. Жадность, в данном случае описывается как порок. В хантыйских сказках жадность проявляется там, где присутствуют животные, обычно сам сюжет краток и при этом жадность служит как эффективный способ отображения действительности. В хантыйской фольклористике жадность является малоизученной областью. Стоит отметить, что жадность и скупость не проявляется у северных народов, но она проявляется в сказках каждого народа, как юмор и поучение для детей.

Ключевые слова: жадность, хантыйские сказки, животные.

Жадность является одним из человеческих пороков. Каждого человека овладевает это чувство, который не может отказать себе в накоплении материальных благ. Люди не испытывают удовлетворения, им всегда всего мало. Жадность в человеке никогда не было в почете, так как такие люди думают только о себе и конечно же о своих потребностях. О жадности можно говорить много, кто-то это чувство может подавить, а у кого-то нет желания с ним бороться. Простая истина гласит: «Когда мы отдаём что-нибудь, нам вернётся сторицей. Об этом следует помнить и пытаться совладать со своими пороками» [7].

Жадность всегда рассматривалась как отрицательная черта и качество личности человека, это касается и животных, которые участвуют в тех или иных действиях. Проявление жадности неизбежно все наказывались, ведь во всех сказках жадность высмеивается и осуждается. Предметом воплощения в основном вызывает негативный образ, как правило, это человек либо достаточно пожилой, угрюмый и нелюдимый, замкнутый и одинокий. Важным же компонентом жадности является чрезмерное и большое количество употребления пищи, неумеренность в еде, который отражает утоление жажды и голода. Жадность – это неумение и нежелание отдавать и делиться с кем-либо, от этого страдают окружающие, так как такие жадны бездушны [8].

Для примера были взяты хантыйские сказки о животных, это как волшебные, так и бытовые сказки, в которых раскрываются воспитательные приемы смеха. Жадность в сказках завуалирована, но она есть, которая также нашла отражение в фольклоре. Сказки – это произведения о преимущественно вымышленных событиях и персонажах.

Такие герои, как животные, очень часто привлекают идеи жадности, так как в них актуализируются разные признаки. Так, например, мотивационные признаки – это есть с жадностью или быть ненасытным, легли в основу целого ряда номинаций, они построены на пищевом поведении некоторых животных, а также на сравнении пищевого поведения жадного человека, которые как раз таки являются эталонами ненасытности и прожорливости [9].

Хантыйские сказки, да и все сказки народов мира можно разделить на следующие группы:

- 1) Сказки о животных;
- 2) Волшебные сказки;
- 3) Бытовые сказки.

Важный элемент сказок являются комические ситуации, смеховое или же юмористическое наполнение, прослеживается занимательность

и краткость сюжетов, так как в них изображаются смешные виды различных и отрицательных персонажей, явлений. Центральное место в сказках о животных принадлежит комическим мотивам, в основе которых лежит соперничество двух или нескольких персонажей. Они повествуют как о диких, так и о домашних животных, о птицах, об их совместной с человеком жизни.

Во всех сказках все животные всегда наделяются человеческими качествами, например, часто в описании животного мира отображаются классовые отношения социума, то есть данные отношения получают оценку с позиции простого народа. Образно повествуется и о положительных и отрицательных сторонах животного мира, особенно ярко это проявляется в сказках.

Прежде чем приступить к изучению проблемы жадности в хантыйских сказках, обратимся к народному творчеству и рассмотрим сказки с участием животных и их отношению друг к другу. Главенствующее место в хантыйских сказках всегда занимает соперничество именно двух персонажей, между которыми происходит спор или проделки одного из героев. В них участвуют домашние и дикие животные, дикие птицы и совместная жизнь с человеком. Большая часть этих сказок является то, что животные поступают также как и люди. В изображении и жизни животных отражены классовые взаимоотношения общества того времени, так как им дается оценка с точки зрения простого народа.

Также образно изображаются положительные и отрицательные качества людей, так как в сказках осуждению подвергаются обманщики и злые угнетатели. В конце сказки за несправедливость и бесчеловечность получают заслуженное возмездие.

Для примера мы взяли хантыйские сказки такие как *Вэнт хор ики па ай лаукиле* «Олень и мышонок», *муя мауклайэт лэукрэт йүпийэн ньехлэслэт* «Почему совы на мышей охотятся», *хэйэплэ* «Куличок», *хуы лауки кайги пила весуэн* «Как кошка и мышка поссорились», *тохтэу ики* «Гагара мужчина» и *шовэрлэуки* «Зайчишка».

Итак, в хантыйской сказке *Вэнт хор ики па ай лаукиле* «Олень и мышонок», повествуется о жадности и хитрости мышонка. Мышонок гуляет по лесу и тут ему встретился большой олень. У мышонка появляется определенная цель – убить оленя, чтобы насладиться его мясом и наполнить все амбары. Мышонок предлагает оленю сыграть в прятки. Олень прячется, но мышонок быстро его находит, настала очередь прятаться мышонку, и он спрячется в ягеле. Олень не находит мышонка. Олень стал есть ягель, где случайно проглатывает мышонка. Мышонок перерезал горло дикому оленю. Оленя убил и устроил большой праздник.

В этой сказке мышонок благодаря своему остроумию осуществляет свою цель, а олень попался на его ловушку. Мышонок в данном случае очень ловкий, коварный и изобретательный. В сказке повествуется не только жадность и хитрость мышонка, но и его смекалка. Стоит отме-

тить, что мышонок несет в себе функцию отражения человеческой природы. Главная черта мышонка является то, что он готов на все ради выживания в условиях голода, в данном случае, что ему попала такая крупная добыча. Такой насильственный способ обретения жадности и собственности мышонка дает ему хищнический характер, что соответствует набору образов животных.

В сказке *Муя мауклайэт лэукрэт йүпийэн ньехлэслэт* «Почему совы на мышей охотятся». Сюжет сказки повествуется о том, что воробей и мышка решили вместе запастись едой на зиму. Так они вместе нашли дупло в березе, и всю свою еду сложили туда. Пришла зима, воробей всё летал и не нашел ни крошки. Решил он к мышке прилететь, чтобы узнать, как свою еду разделить.

Мышка, недолго думая, выскакивает из своей норы и ругает воробья за то, что он не дает ей спать. На вопрос воробья, где же его доля еды, мышка обманывает воробья, объясняя это тем, что темноте она не может найти его долю и убегает к себе в норку. На дереве в это время сидела сова, которая подслушала их разговор, она пожалела воробья и поделилась своей едой. Мышка учуяла запах еды, выскочила из норки, и из-под носа у воробья схватила еду. Сове это не понравилось, и во чтобы то не стало, решила проучить мышку, но пока она спускалась с вершины, мышка успела убежать.

С тех пор совы на мышей охотятся.

В данной сказке главной темой является еда, что встречается довольно часто в хантыйских сказках. Такое явление связано с выживанием животных в силу его погодных условий и местом их обитания, потому как каждое животное будет беспокоиться только о себе. Мышка ведет себя абсолютно также по отношению к воробью, даже сама сова, которая пожалела воробья, и не смогла ему помочь. В этой сказке ярко показана прожорливость, хитрость, ловкость и жадность мышки, для нее первым делом, прокормить себя, и кроме себя она ни о ком не думает.

Жадность никогда не поощрялась, этому нас учит и известная сказка *Хэйэплэ* «Куличок», в сказке говорится о муже и жене, что жили вместе. Так муж пошел на охоту и поставил ловушку. В ловушку попала птица с острым клювом, этой птицей оказался куличок. Принес муж куличка домой, сварили и наполнили жиром всю посуду. Но жира становилось все больше и больше, так, что они взобрались на кровать. Жиром наполнился весь дом, отчего муж и жена захлебнулись жиром кулика. В конце сказки содержится народная поговорка: «Не захлебнись жиром кулика» – употребляется тогда, когда человек проявляет чрезмерную жадность и скупость.

В сказке видна чрезмерная жадность мужа и жены, от чего они были наказаны за то, что хотели насытиться маленьким куличком, так как были неразумны. У этой птицы есть одна роль – он (куличок) является воплощением мечты о сытой жизни у жадных людей.

В следующей хантыйской сказке *Хуты лаңки кайги пила вэсуэн* «Как кошка и мышка поссорились», повествуется и том, как кошка обманула мышку своей жадностью, у кошки и мышки были общие запасы, но кошка, не желая делиться, хитрим путем решает обмануть мышку. Так из-за своей жадности кошка и мышка подрались, и с тех пор враждуют между собой.

В этой сказке ярко проявляется жадность кошки, по отношению к мышке. Герои сказки наказываются, осмеиваются и остаются в глупом положении, что потеряли свои припасы. Нередко они даже осознают свою неправоту и сожалеют о своих поступках.

Еще один яркий пример жадности раскрыт в хантыйской сказке *Тохтэу ики* «Гагара мужчины». В сказке повествуется о противостоянии старика и жадного мужчины, в котором побеждает бедный человек благодаря гагаре. Гагара решает помочь бедному старику и дарит ему волшебную скатерть. Это видит богатый мужчина и подменивает эту скатерть на обычную. Бедный старик приходит домой к жене, и они обнаруживают, что скатерть подменена. Старик идет к гагаре и просит о помощи. Гагара дает ему мешок. Старик пошел к жадному мужчине за волшебной скатертью. Жадный мужчина видит мешок, и он проявляет любопытство, что же находится внутри мешка. Так из мешка выскочили пятеро мужчин и избili жадного мужчину, после он отдал волшебную скатерть бедному старику. С тех пор старик со своей женой жили хорошо.

В данной сказке бедный старик – это положительный герой, который является простым человеком. У него нет огромного богатства и у него нет какой-либо власти, но при этом он трудолюбивый, смелый, отзывчивый и справедливый. Жадный же мужчина был наказан гагарой за воровство, так как во всех сказках всегда есть направление на недостатки и на разоблачение общечеловеческих пороков. Также положительным героем является и гагара мужчина, он был справедлив к бедному старику и менее справедлив к жадному человеку. Поэтому в сказке можно увидеть высмеивание скупых, ленивых, злых и глупых людей.

В сказке *Вухсарлэуки па малэу хул* «Лиса и карась» повествуется о том, как лиса на реке поймала жирного карася. Принесла домой, чтобы детей накормить, но при этом она обманывает детей, чтобы самой его съесть. Дети увидела большого карася, испугались и убежали от матери. А лиса так и осталась в доме одна с карасем.

Следует отметить, что лиса во всех сказках никогда ни с кем не делится, главное все самое ценное забрать себе, в данном случае ценным для лисы был жирный карась. Лиса воплощает в себе не самые лучшие свойства характера. Она часто обманывает, не жалеет, и в первую очередь в ней присутствует жадность. В сказке показано, какие поступки можно совершать, а какие нельзя. У нее нет друзей, даже дети оставили ее одну, не все животные любят лису. Отсюда можно сделать вы-

вод, что нельзя обижать слабых, никого нельзя обманывать и быть жадным.

В хантыйской сказке *Шовэрлэуки* «Зайчишка» повествуется о том, что зайчишка порезал язычок, когда кушал траву. Разозлился и попросил огня, чтобы он сжег траву. Когда он пришел на следующий день, вся трава была сожжена. Заяц рассердился на огонь и начал ругать его. Тогда огонь сжег не только всю траву, но и зайца тоже.

В этой сказке заяц проявляет свою жадность и злость, кто ему препятствует. Заяц несет в себе отрицательную оценку своим действиям. Заяц часто встречающийся персонаж во многих сказках. Его всегда хотят обидеть, съесть, чего он боится, но несмотря на это заяц, как и любое другое животное, существо невероятно интересное. В одних повествованиях заяц – это слабый и беспомощный герой, жертва. В других – это ловкий хитрец, который несмотря на страх, способен к великим и к храбрым поступкам.

Следует отметить, что в сказке, жадными бывают не только те, у которых есть всё, но и те, у которых нет ничего. Они подвергаются желанию ухватить себе самый большой кусок. Жадность может быть присуща животному изначально, а может проявиться неожиданно в определенных обстоятельствах.

Из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что в сказках жадность и скупость у животных возникает в том случае, когда необходимый ресурс является дефицитом, особенно если это имеет значение для выживания. В целом же можно сказать, что жадность предстает яркой чертой характера, имеющие свои картинные образы. В хантыйских сказках о животных жадность приводит к вражде, к ссоре, а то и к беде. Тема жадности является одной из ключевых в ряду сказок о богатстве и бедности, так как жадными могут быть как богатые, так и бедные персонажи. Стоит отметить, что с иронией изображаются животные, которые хотят всего и больше благ для себя, они совершают порой глупые поступки и попадают в нелепые ситуации.

Литература

1. Новьюхова Г.Б. Заяц в хантыйском и ненецком фольклоре // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2022. № 03 (83). – С.
2. Чучелина Т.С. Сказки Югры / ред. Чиркин А.В., худ-к Кадников Н.К. – Москва: изд-во «Русло», 1995. – 176 с.
3. Сказки реки Казым / составители Федотова Е.Т. перевод Молданова И.М., Гатченко В.Д. – Ханты-Мансийск, 2021. – 26 с.
4. Урок внеклассного чтения «Жадность – это забвение собственного достоинства...» [Электронный ресурс], режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2015/09/29/urok-vneklassnogo-chteniya-zhadnost-eto-zabvenie-sobstvennogo> (дата обращения 06.06.2022).

5. Сказки о скупых жадных людях [Электронный ресурс], режим доступа: <https://needlewoman.ru/articles/skazki-o-skupyh-zhadnyh-lyudyah.html> (дата обращения 06.06.2022).
6. Что делает людей жадными: понимание причин денежной жадности [Электронный ресурс], режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/cto-delaet-lyudey-zhadnymi-ponimanie-prichin-denezhnoy-zhadnosti> (дата обращения 10.06.2022).
7. Аргументы из литературы и жизни для сочинения на тему: «Что такое жадность» [Электронный ресурс], режим доступа: <https://literoved.ru/bank-argumentov/argumenty-iz-literatury-i-zhizni-dlya-sochineniya-na-temu-cto-takoe-zhadnost.html> (дата обращения 10.06.2022).
8. Фреймовая структура концепта жадность [Электронный ресурс], режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovaya-struktura-kontsepta-zhadnost> (дата обращения 10.06.2022).
9. Русская диалектная лексика со значением жадности: мотивационный анализ [Электронный ресурс], режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-dialektnaya-leksika-so-znacheniem-zhadnosti-motivatsionnyy-analiz> (дата обращения 11.06.2022).
10. Исследовательская работа «Образ лисы в русских сказках» [Электронный ресурс], режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-tvorchestvo/2019/02/07/issledovatelskaya-rabota-obraz-lisy-v-russkih-skazkah> (дата обращения 20.06.2022).

THE THEME OF GREED IN KHANTY FOLKLORE ABOUT ANIMALS

Novyukhova G.B.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article is devoted to the topic of greed on the example of Khanty tales about animals. As a result of the work, Khanty fairy tales were analyzed with the participation of animals that showed their greed,

they glorify human dignity, but even more often ridicule shortcomings. Greed, in this case, is described as a vice. In Khanty tales, greed manifests itself where animals are present, usually the plot itself is brief and at the same time greed serves as an effective way of displaying reality. In Khanty folklore, greed is a little-studied area. It is worth noting that greed and avarice does not manifest itself in the northern peoples, but it manifests itself in the fairy tales of each people, as humor and teaching for children.

Keywords: greed, Khanty fairy tales, animals.

References

1. Novyukhova G.B. Hare in Khanty and Nenets folklore // Philological aspect: international scientific and practical journal. 2022. No. 03 (83). – FROM.
2. Chuchelina T.S. Tales of Yugra / ed. Chirkin A.V., art director Kadnikov N.K. – Moscow: Ruslo publishing house, 1995. – 176 p.
3. Tales of the Kazym River / compiled by Fedotova E.T. translation of Moldanov I.M., Gatchenko V.D. – Khanty-Mansiysk, 2021. – 26 p.
4. Extracurricular reading lesson “Greed is forgetfulness of one’s own dignity...” [Electronic resource], access mode: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2015/09/29/urok-vneklassnogo-chteniya-zhadnost-eto-zabvenie-sobstvennogo> (Accessed 06.06.2022).
5. Tales of stingy greedy people [Electronic resource], access mode: <https://needlewoman.ru/articles/skazki-o-skupyh-zhadnyh-lyudyah.html> (accessed 06.06.2022).
6. What Makes People Greedy: Understanding the Causes of Money Greed [Electronic resource], access mode <https://cyberleninka.ru/article/n/cto-delaet-lyudey-zhadnymi-ponimanie-prichin-denezhnoy-zhadnosti> (accessed 10.06.2022).
7. Arguments from literature and life for an essay on the topic: “What is greed” [Electronic resource], access mode: <https://literoved.ru/bank-argumentov/argumenty-iz-literatury-i-zhizni-dlya-sochineniya-na-temu-cto-takoe-zhadnost.html> (Accessed 10.06.2022).
8. Frame structure of the concept of greed [Electronic resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovaya-struktura-kontsepta-zhadnost> (Accessed 10.06.2022).
9. Russian dialect vocabulary with the meaning of greed: motivational analysis [Electronic resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-dialektnaya-leksika-so-znacheniem-zhadnosti-motivatsionnyy-analiz> (accessed 11.06.2022).
10. Research work “The image of a fox in Russian fairy tales” [Electronic resource], access mode: <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-tvorchestvo/2019/02/07/issledovatelskaya-rabota-obraz-lisy-v-russkih-skazkah> (accessed 06/20/2022)

Развитие системы мистических образов в ранней лирике А. Блока

Пермякова Ольга Игоревна,

аспирант, кафедра русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
E-mail: olga.grunge@yandex.ru

В первой половине XX века религиозно-мистические аспекты творчества А. Блока в литературных исследованиях теряют свою актуальность. Один из первых такие веяния заметил И. Машбиц –Веров. Он писал: «Развитие поэтики Блока, как и эволюция самого поэта, шла по линии освобождения от мистики и вместе с ней – от символически абстрактной поэзии, шла в направлении все большего овладения прекрасными конкретно-четкими формами русского классического реализма» [8, с. 5]. В последнее десятилетие увеличился интерес к мистической составляющей творчества А. Блока. Исследователи стремятся доказать неразрывную связь между лирикой поэта и его жизнеощущением. Цель статьи заключается в том, чтобы проследить формирование основных мистических образов в лирике А. Блока на примере ранних произведений, интерпретировать их. Методом исследования является сопоставительный анализ циклов «Ante Lucem» и «Стихи о Прекрасной Даме». Также в статье уделяется внимание религиозно-философским исканиям поэта, теме пути, Вечной Женственности, бессмертия души и двойничества. Определяется роль поэта и поэзии в творчестве А. Блока, роль архетипических образов. Теоретической основой для написания статьи послужили труды известных исследователей жизни и творчества А. Блока таких, как С.Л. Слободнюк, З.Г. Минц, Т.В. Игошева. Для написания статьи анализировались не только поэтические тексты, но и литературно-критические, а также эпистолярное наследие А. Блока.

Ключевые слова: мистицизм, Александр Блок, символизм, архетип.

Мистические образы в своей лирике А. Блок развивал постепенно. Развитие этих образов тесно связано не только с самоосознанием лирического героя, но и с поиском себя, своего пути «чувство пути у Блока неразрывно связано и в жизни, и в творчестве с темой скитания, блуждания, поисков» [12, с. 47]. Из ранней лирики стоит отметить произведения, написанные с 1898 по 1902 гг. В литературоведении принято относить А. Блока к поэтам-младосимволистам, однако, по мнению З. Минц, влияние на Блока оказывают русские романтики (Жуковский, Лермонтов) и «чистые лирики» (Ф. Тютчев, А. Фет): «Лирика возникает как дань высокой культуре и творческой атмосфере, окружавшей поэта, и как отзвук «только личных», но ярких интимных переживаний» [10, с. 114].

В первом сборнике «Ante Lucem» (1898–1900) понятие Блока о человеческой душе развивается от индивидуальной субстанции до Мировой Души, выступающей в значении Абсолюта «Тогда, когда между этими двумя величинами в его сознании возникла прямая взаимосвязь: когда «физика» человеческой души стала пониматься частью «метафизики» Мировой Души» [3, с. 82]. Существует гипотеза, которая утверждает, что мироощущение Блока сформировалось под влиянием философии Платона. Метафизика души, ее вечная жизнь – это центр соприкосновения платоновской философии и христианства, которые нашли свое отражение в религиозно-мистических взглядах А. Блока. И уже в период «Ante Lucem» Блок затрагивает темы бессмертия души. Во время написания стихов, объединенных в этот цикл, поэт еще не знаком с философией В. Соловьева. Но не только тема бессмертия души носит религиозно-мистический характер в цикле «Ante Lucem», но и представления о творчестве, жизни, счастье, смерти и Боге. Все стихи в данном периоде расположены строго в хронологическом порядке, это позволяет четко увидеть, как меняется и отражается мировосприятие поэта в его произведениях.

В стихотворении «Муза в уборе весны постучалась к поэту...» (май 1989 г.) начинается формироваться образ вдохновительницы, приносящей не только творческую радость и свободу от пустоты человеческой жизни, но и печаль, которой он заплатит за вечную молодость души. Муза кладет розу на темные кудри и в этом портрете человека узнается сам Блок, а жест Музы указывает на то, что его выделяют среди остальных. Метания А. Блока от света к мраку можно увидеть уже в 1898 году. Он ищет свой путь, но никак не может решиться, под каким началом ему творить. В мае этого же года он пишет: «Я ношусь во мраке, ледяной пустыне...». [2, с. 14].

Поэт носится во мраке, но также сердце готово встретить и солнце. В данном контексте можно говорить о начале раздвоения души, о котором Блок скажет 27 декабря 1901 года в своих дневниках [2, с. 19]. И 23 сентября 1989 года датируется стихотворение, в котором возникает образ крылатой, туманной вечности. В книге К.И. Чуковского «Александр Блок как человек и поэт» говорится о том, что «в ранней лирике Блок очень любил употреблять слово туманный» [6, с. 79]. Но в поэтическом мире Блока на крыльях является не только вечность, но и мифические птицы. В феврале 1899 года записан стих «Гамаюн, птица вещая» и сразу за ним следует стихотворение «Сирин и Алконост». Поэт – это пророк, так считали А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов, а А. Блок ищет свой символ поэтического откровения, и он находит его в облике вещей птицы Гамаюн. «Любовь «горит» под влиянием предвечного ужаса – это поразительно. Ведь предвечно только одно – Верховное Существо» [5, с. 20]. И в книге С.Л. Слободнюка упоминается интересный факт: «Когда толпа вокруг кумира рукоплещет...» и «Гамаюн» датированы одним днем. <...> В один день рождается не только декларация изолированной от мира и жизни души, но и прогноз ее дальнейшего пути. «Гибель сердечная» в сочетании с пророчествами Гамаюна – вещь серьезная. Это уже – осознание выбора и приятие грядущего кошмара» [11, с. 20].

В стихотворении «Сирин и Алконост» А. Блок возвращается к теме двойственности. Сирин и Алконост – птицы радости и печали, которые могут олицетворять душевное состояние поэта. В первых строках стихотворения поэт обращается, как и в стихотворении «Муза в уборе весны постучалась к поэту», к образу кудрявого человека, что напоминает самого Блока «Густых кудрей откинув волны...» [2, с. 8]. Такое сопоставление дает понять: творчество под покровительством Музы, которая только сначала предстает в убранствах весны, будет наполнено печалью, а птицы в душе поэта будут раздирать его тем самым метанием от мрака к свету, от счастья к печали, и в этом самом метании Блок найдет свое творческое своеобразие. Муза обещает ему бессмертие души, а цена счастья и вечной жизни – неумная скорбь внутреннего мира, но думы о Музе, которая еще не обрела образ вечной Женственности, дают ему силы чувствовать себя счастливым. И когда говорят о человеке, метущегося от добра к злу, то вспоминают об ангеле и черте, сидящих у него на плечах. О Блоке можно сказать, что на его плечах сидит Сирин, полный счастья, и Алконост, изнуренный тоской.

А. Блок начинает поиски не только своего творческого пути, но и поиски Бога. 18 декабря 1898 года записано стихотворение «Путник, ропщи...», в котором автор утверждает, что Бога можно обрести только в могиле, а пока, при жизни, для этого не обходимо испытывать страдания. К теме страдания, как очищения от земного А. Блок будет обращаться еще не раз. «Объективно психологи-

ческий комплекс страдания и сострадания как темы, организующий творческую и жизненную идею Блока, восходил к эпохе, предшествовавшей зарождению русского символизма» [7, с. 158] 26 июня 1902 г. он записывает в своем дневнике: «... полное освобождение от земной доли происходит лишь путем полного страдания в земной оболочке» [3, с. 51]. И далее записывает стихотворение «Друг негодуи» [3, с. 42], в котором говорится о том, что Бога можно сыскать в могиле. Примечательно, что еще 3 ноября 1898 года в стихотворении «Без веры в бога, без участия...» у Блока встречались темы пламени и любви, как в стихотворении «Гамаюн, птица вещая», которое было записано в феврале будущего года. Вновь переплетаются темы страдания, жизни и бесконечности, и добавляются мотивы отказа от Бога. Но путь без Бога А. Блок обозначает как пошлое скитание, он просит спасения у любви, требует не слез, но страдания, которое наполнит его вечность и не даст его сердцу замолчать:

Зачем нам плакать? Лучше вечно
Страдать и вечный жар любви
Нести в страданьи бесконечном,
Но с страстным трепетом в крови! [3, с. 52]

В стихотворении «Когда толпа вокруг кумира рукоплещет...» от 23 февраля 1899 года А. Блок затрагивает тему поэта и его место в мире. Он говорит, что и для него где-то горит Святой огонь, в которому поэт стремится болезненной душой. И автор непременно должен его достичь.

Возникает вопрос: а что есть этот святой огонь? Если сопоставить данное стихотворение со стихотворением из этого же цикла «Сама судьба мне завещала...» (26 мая 1899 г.), то станет понятно: огонь – это поэзия, которую он сам же и зажжет своим туманным факелом. Но в этом стихотворении А. Блок уже не сомневается, что где-то и для него горит святой огонь, а знает: судьба сама уготовила ему путь поэта. В этом же стихотворении появляется новый образ – образ Благого. «Этот Благой никакого отношения к положительному началу не имеет. И благодать его особого свойства: она направлена на окончательное устранение святей героя с земным бытием» [5, с. 22].

Блок осознает свой путь, знает и то, куда он ведет, но главное, что его ждет за смелость встать на эту дорогу – огонь поэзии, вдохновение, которые позволят ему и возвыситься над миром материальным, земным. И в стихотворении, датированном 6 июня 1899 года «Я стар душой. Какой-то жребий черный...» А. Блок продолжает тему пути. Он изображает этот путь как черный жребий, и впервые упоминает о старости своей души, которая наполнена печалью. Ему нестерпимо больно на душе несмотря на то, что поэт еще юн. Блок сравнивает такое состояние с недугом, с болезнью. Поэт осознает свою физическую молодость, ему 19 лет, но вместе с тем, он восклицает о ужасных думах, которым рано еще наполнять его душу.

Блок обращается к философии Платона только в 1900 г., но в «Ante Lucem» уже проскальзывает

ет теория воспоминания. «Душа вспоминает идеи, с которыми она встречалась и которые она познала в то время, когда еще не соединилась с соединилась с телом, когда свободно существовала в царстве идей. Эти воспоминания тем сильнее, чем больше душе удастся отстраниться от телесности». [3, с. 138]. В контексте платоновской философии образ старой души у Блока можно понять как образ души уже неоднократно воплощавшейся в жизни, души, обремененной памятью о своих прежних существованиях [2, с. 65]. Стоит отметить, что идеи метафизичности души у Блока развиваются под влиянием лирики А. Фета, которая также содержала в себе преобразованные идеи Платона.

4 июня 1899 года Блок пишет стихотворение «Когда же смерть? Я все перестрадал...», он обращается к звезде Сириус и просит принять его в свой высокий, идеальный мир, где он также будет сиять и освещать пустыню. Пустыня – это мир земной, наполненный болью. В этот период Блок уже не раз говорит о жизни, как о пустыне. В стихотворении «Муза в уборе весны постучалась к поэту...» Блок пишет о том, что душа пролетит над пустыней, возвысится над ней несмотря на то, что тело будет разрушено. Возвращаясь к теме Сириуса, следует отметить, что эту звезду Блок упоминает в своих произведениях не в первый раз. У поэта записано стихотворение 27 января 1899 года «Окрай небес – звезда омега...», где он также говорит о звездах. И в поздних стихах он будет говорить о холодном крае, в который сам поэт должен отправиться, но пока его образы туманы и только начинают формироваться. С Сириусом Блок сопоставляет самого лирического героя, а немая Вега – богиня, которая властвует над пламенной душой. Блок опять обращается к пламени в душе, что может рассматриваться как вдохновение, творческие порывы, а та, что властвует над этими явлениями – холодна. Это отсылает нас к последующим стихотворениям А. Блока, в которых он не раз обращается к образу музы, как мучительницы, ледяной богини. Эпитет «холодная» при этом имеет биографический оттенок и соотносится с известной «холодностью» Л.Д. Менделеевой.

В «Стихах о Прекрасной даме» (1902), следующем цикле после «Ante Lucem», мистические образы приобретают точность: муза – Вечная Женственность, туманный факел – символ огня и мрака, которые в определенной степени выражают двойственность поэта и его творческого пути. «Дальняя страна безотрадных светил» – Инобытие. В «Стихах о Прекрасной даме» начинает сбываться пророчество птицы Гамаюн, объятой и ужасом, и любовью. В данном цикле появляется двойник лирического героя, который должен был совершить убийство Прекрасной Дамы, но в итоге двойник и герой вместе направляются «в сумрак таинственный», происходит раздвоение не только на уровне личности, но и на уровне семантики образа Софии, Прекрасной Дамы.

Андрей Белый считал, что в ранней лирике Блока София рассматривается как «зон, в изменении

которого рождаются духовные бури; итог, – появление мира материи, как приращенья духовности; вся мировая история – часть биографии этой Софии, падение, распаденье ее, возвращенье, смещение сфер, разделение, – все отражает поэзия Блока, так точно, как грань бриллианта внедряется в солнце. От первого тома ко второму описана драма схождения Софии, Ее изменении в Ахамот, переплотнение в костность скорби; да, да: разложение образов Духа в гнетущую карму тяжелого материального мира – суровый закон; бессознательно Блок дает формулу подтверждения истины жизни». [1, с. 76]. Стоит вспомнить «Мысль о пленённой Мировой душе» В.С. Соловьева, которая относится к гностическому сюжету о падении Софии. Но и в учении Плотина существует теория, схожая с мифом о Падшей Софии: «Вступление души в порожденную ею материю есть ее падение во тьме, ее отчуждение от Божественного источника света». [8, с. 168].

«Сумрак таинственный», куда бредут лирический герой и его двойник – это инобытие. Сразу после стихотворения «Все отлетают сны земные...» Блок записывает стихотворение «Все бытие и сущее согласно...». Это лирическое произведение отличается своим настроением от остальных. Если в предшествующих стихотворениях Блок говорил о мистических явлениях, которые предвещают его особенный путь: музы, вещие птицы, то в данном стихотворении он определённо заявляет, что сам является началом того таинственного мира, в котором существует и его лирический герой, и его мистические образы.

Литература

1. Белый А. Собрание сочинений. Воспоминания о Блоке. – М.: Республика, 1995. – 128 с.
2. Блок А.А. Собрание сочинений. В 8т. Т. 7 / А.А. Блок; под общ. ред. В.Н. Орлова. – М. – Л.: Гослитиздат. Ленинградское отделение, 1963. – 544с.
3. Блок А.А. Собрание сочинений. В 8т. Т. 8 / А.А. Блок; под общ. ред. В.Н. Орлова. – М.-Л.: Гослитиздат. Ленинградское отделение, 1963. – 771с.
4. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы / Александр Блок. – Москва: Издательство «Э», 2016. – С. 640
5. Венгров Н. Путь Александра Блока / Венгров Н. – Москва: Академия наук СССР, 1963. – 416с.
6. Глинин Г.Г. Автор и герой в лиро-эпической поэзии Александра Блока. Диссертация на соискание степени доктора филологических наук/ Астрахань, 2000 г.
7. Енишерлов В. Александр Блок. Штрихи судьбы. – М.: Современник, 1980. – 303с.
8. Игошева Т.В. Ранняя лирика А.А. Блока (1889–1904): поэтика религиозного символизма. – М.: Глобал Ком, 2013–400с.
9. Леонавичус А.В. Дионисийский танец в «Снежной маске» Александра Блока. // Мифологиче-

ские образы в литературе и искусстве. Москва, 2015. – С. 66–75.

10. Минц З.Г. Блок и русский символизм. // Александр Блок. Новые материалы и исследования. Книга первая. – М.: Наука, 1980–562с.
11. Слободнюк С.Л. Соловьиный ад. Трилогия воцеловечения Александра Блока: онтология небытия. – СПб.: Алетейя, 2002–384с.
12. Тимофеева Л.И. Наследие Блока. // Александр Блок. Новые материалы и исследования, книга первая М.: Наука, 1980–562с.

DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF MYSTICAL IMAGES IN THE EARLY LYRICS OF ALEXANDER BLOK

Permyakova O.I.

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

In the first half of the twentieth century, the religious and mystical aspects of A. Blok's work in literary studies lose their relevance. One of the first such trends was noticed by I. Mashbits-Verov. He wrote: "The development of Blok's poetics, like the evolution of the poet himself, went along the line of liberation from mysticism and, together with it, from symbolically abstract poetry, went in the direction of ever greater mastery of the beautiful concrete-clear forms of Russian classical realism" [8, p. 5]. In the last decade, interest in the mystical component of A. Blok's work has increased. Researchers seek to prove the inextricable link between the poet's lyrics and his sense of life. The purpose of the article is to trace the formation of the main mystical images in the lyrics of A. Blok on the example of early works, to interpret them. The research method is a comparative analysis of the cycles "Ante Lucem" and "Poems about the Beautiful Lady". The article also focuses on the religious and philosophical searches of the poet, the theme of the path, Eternal Femininity, the immortality of the soul and duality. The role of the poet and poetry in the work of A. Blok, the role of archetypal imag-

es is determined. The theoretical basis for writing the article was the works of well-known researchers of the life and work of A. Blok, such as S.L. Slobodnyuk, Z.G. Mints, T.V. Igosheva. To write the article, not only poetic texts were analyzed, but also literary-critical, as well as the epistolary heritage of A. Blok.

Keywords: mysticism, Alexander Blok, symbolis, archetype

References

1. Bely A. Collected works. Memories of Blok. – М.: Respublika, 1995. – 128 p.
2. Blok A.A. Collected works. At 8t. T.7 / A.A. Blok; under total ed. V.N. Orlov. – М. – L.: Goslitizdat. Leningrad branch, 1963. – 544p.
3. Blok A.A. Collected works. At 8t. T.8 / A.A. Blok; under total ed. V.N. Orlov. – М. – L.: Goslitizdat. Leningrad branch, 1963. – 771p.
4. Blok A.A. Poems. Poems / Alexander Blok. – Moscow: Publishing house «E», 2016. – P. 640
5. Vengrov N. The path of Alexander Blok / Vengrov N. – Moscow: Academy of Sciences of the USSR, 1963. – 416p.
6. Glinin G. G. Author and hero in the lyric-epic poetry of Alexander Blok. Dissertation for the degree of Doctor of Philology / Astrakhan, 2000.
7. Enisherlov V. Alexander Blok. Strokes of fate. – М.: Sovremennik, 1980. – 303 p.
8. Igosheva T.V. Early lyrics by A.A. Blok (1989–1904): poetics of religious symbolism. – М.: Global Com, 2013–400p.
9. Leonavichus A.V. Dionysian dance in Alexander Blok's Snow Mask. // Mythological images in literature and art. Moscow, 2015. – P. 66–75.
10. Mints Z.G. Blok and Russian symbolism. // Alexander Blok. New materials and research. Book one. – М.: Nauka, 1980–562p.
11. Slobodnyuk S.L. Nightingale hell. Alexander Blok's Incarnation Trilogy: Ontology of Non-Being. – St. Petersburg: Aletheya, 2002–384 p.
12. Timofeeva L.I. Blok's legacy. // Alexander Blok. New materials and research, book one. М.: Nauka, 1980–562p.

Языковые средства, связанные с антинаркотической тематикой в англоязычных СМИ

Плахотнюк Людмила Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)
E-mail: dmasheya@yandex.ru

Статья посвящена исследованию языковых средств, используемых в англоязычных СМИ (the Daily Telegraph, the New York Times) и связанных с антинаркотической тематикой. В работе рассматривались примеры из газетных статей, связанных с технологиями борьбы с наркопреступностью и способами поддержания национальной безопасности в связи с увеличением преступлений, связанных с наркотиками. Были рассмотрены языковые средства, повышающие выразительность медийного текста, в частности морфологические и семантические конструкции в рамках публицистического антинаркотического дискурса. Изучаемые языковые средства в контексте антинаркотической тематики повышают новостную ценность информации, ее фактуальность, конкретность и релевантность. В системе понятий «наркотики» и «наркозависимость» исследовались языковые средства в рамках внутритекстовой организации. Морфолого-семантические средства рассматривались как многоуровневая система языковой суггестии. В качестве примеров выразительной структуры англоязычного медийного текста исследованы случаи использования авторских окказиональных модификаций, окказионализмов, характерных для газетно-публицистического стиля.

Ключевые слова: языковые средства, фактуальность, дискурс, морфолого-семантические конструкции, окказионализмы, газетно-публицистический стиль.

СМИ призваны обеспечить постоянную наполняемость информационного поля. Благодаря современным информационным технологиям человек все больше погружается в информационную среду. Новостной дискурс сегодня становится одной из особенностей современной культуры. При этом большое значение имеет отбор языковых средств, с помощью которых этот процесс будет осуществляться эффективнее, и будет отвечать поставленным целям. [2, с. 1076]

Цель настоящего исследования заключается в проведении анализа языковых средств (морфологических и семантических), используемых в англоязычных СМИ в антинаркотической пропаганде с указанием частотности употребления лексики, связанной с темой «наркотики» и «наркозависимость».

Актуальность работы обуславливается очевидной важностью исследования англоязычных медийных текстов на предмет использования в них языковых средств, повышающих выразительность медийного текста, в частности морфологических и семантических конструкций в рамках публицистического антинаркотического дискурса.

Исследования проводились на материале англоязычных газетных статей, связанных с антинаркотической тематикой, технологиями борьбы с наркопреступностью и способами поддержания национальной безопасности в связи с увеличением преступлений, связанных с наркотиками.

В текстах англоязычных периодических изданий достаточно часто используются выразительные языковые средства при назывании явлений, связанных с понятиями «наркотики», «наркозависимость». В этом случае выразительные языковые средства являются основным критерием, обозначающим принадлежность к политическому дискурсу. Они позволяют достичь поставленной авторами информационной цели. Здесь уместно говорить о новостной ценности сообщения, которая характеризуется фактуальностью (сообщает о событии), конкретностью, релевантностью (представляет интерес для читателя), значимостью, достоверностью, новизной. Выразительность достигается с помощью богатой коннотации идиоматики, тропов, способов словообразования, фразеологизмов.

При анализе текстов СМИ акцент все более смещается на изучение когнитивных характеристик новостного дискурса, чтобы получить ответ на вопрос о том, как различные слагаемые коммуникативного процесса (автор сообщения, его адресат, канал сообщения) отражаются во внутри-

текстовой организации и обуславливают ее специфику. [1, с. 13]

Достаточно большое количество языковых средств было выявлено при исследовании текстов, связанных с антинаркотической тематикой, опубликованных в электронных изданиях the Daily Telegraph, the New York Times.

В статье «New Treatment for Cannabis Dependence. Quit Marijuana the Complete Guide» – автор Гарольд Грэм, (the Daily Telegraph, 16 декабря 2022) – наблюдаются примеры использования художественного сравнения, переноса значения. Слово «fogginess» переводится «туманность». В тексте статьи это слово связывается со значениями «разум», «ментальный»: Stop mental fogginess! = Прекратите затуманивать разум! В этом случае значение «туман», «туманность» переходит «путать», «путаница», «затуманивать». Значение «Real-Life solutions» может быть переведено «реальные решения»: What you will be feeling, thinking and struggling with and some Real-Life solutions that will actually work for you. – Что вы будете чувствовать, думать и с чем будете бороться, а также некоторые реальные решения, которые действительно будут работать на вас. Морфолого-семантическая конструкция «Real-Life solutions» выступает как словообразовательное средство в вышеприведенном примере. Эпитет «sneaky secret» использует значение «коварный секрет». «Defuse your psychological addiction very quickly» переводится «очень быстро избавьтесь от своей психологической зависимости». В этом примере у глагола «defuse» происходит усиление значения при взаимодействии с наречием «very quickly».

Фрагмент текста статьи «New Treatment for Cannabis Dependence. Quit Marijuana the Complete Guide» Гарольда Грэма и перевод на русский язык:

«This now famous guide has helped thousands of people overcome marijuana. None have had to spend another cent on marijuana, munchies, detox kits, rehab or therapy. Like thousands before you, quit weed the easy way! Defuse your psychological addiction very quickly. The one major sneaky secret that will banish your cravings for marijuana. How to get some sleep naturally, without smoking marijuana. What you will be feeling, thinking and struggling with and some Real-Life solutions that will actually work for you. What you should never do when you first try to quit weed. Stop mental fogginess!»

«Это ставшее знаменитым руководство помогло тысячам людей избавиться от марихуаны. Никому не пришлось потратить ни цента на марихуану, закуски, наборы для детоксикации, реабилитацию или терапию. Как и тысячи до вас, бросьте курить травку легким путем! Очень быстро избавьтесь от своей психологической зависимости. Один главный коварный секрет, который избавит вас от тяги к марихуане. Как выспаться естественным путем, не куря марихуану. Что вы будете чувствовать, думать и с чем будете бороться, а также некоторые реальные решения, которые действительно будут работать на вас. Чего вы никогда не должны

делать, когда впервые пытаетесь бросить курить травку. Прекратите затуманивать разум!»

При выявлении выразительных языковых средств, связанных с антинаркотической тематикой и несущих в себе креативный потенциал, в медийных текстах обнаруживаются примеры использования авторских окказиональных модификаций, окказионализмов, характерных для газетно-публицистического стиля. Это всегда авторская версия, поэтому это явление не может не привлечь внимания читателя. [4, с. 40]

При анализе языковых средств, использованных в статье «The Hazards of Prescribing A.D.H.D. Drugs Online» (электронное издание The New York Times) были выявлены интересные примеры использования окказионализма «buzzy start-ups», эпитета «eager market». Например, «Buzzy start-ups promising easy access to mental health medication found an eager market on social media. – Шумные стартапы, обещающие легкий доступ к лекарствам для лечения психических заболеваний, нашли активный рынок в социальных сетях».

В статье «Premier of British Virgin Islands Arrested on Drug Trafficking Charges in U.S.» *Вимала Пател* (April 28, 2022, электронное издание The New York Times) использованы метафоры «conspiracy to launder money», «let cocaine slip through the territory en route to Miami».

Например, Andrew Fahie, the elected head of government of the small Caribbean territory, has been charged with conspiracy to import at least five kilograms of a cocaine mixture and conspiracy to launder money. – Эндрю Фахи, избранному главе правительства небольшой карибской территории, предъявлены обвинения в сговоре с целью ввоза, по меньшей мере, пяти килограммов кокаиновой смеси и заговоре с целью отмывания денег.

According to a criminal complaint filed in the U.S. Southern District of Florida, Andrew Fahie, who is the elected head of government of the small territory of about 30,000, requested an upfront payment of \$500,000 to let cocaine slip through the territory en route to Miami and New York. – Согласно уголовному иску, поданному в Южном округе Флориды США, Эндрю Фахи, который является избранным главой правительства небольшой территории с населением около 30 000 человек, потребовал авансовый платеж в размере 500 000 долларов, чтобы позволить кокаину проскользнуть через территорию по пути в Майами и Нью-Йорк.

В статье «the History of Marijuana» (Last Updated on Mon, 07 Mar 2022, электронное издание The New York Times) использованы сравнение «Marijuana» понимается как «Mary's leaf or plant», «a weed-like species», аллюзия «the Mexican Spanish marijuana», эпитеты «a recreational drug», «sensory experience», «weed, ganja, mary jane, and pot».

Например, «Marijuana is the flowering part of the Indian hemp plant Cannabis sativa, a weed-like species that grows wild and is also cultivated in many tropical and temperate parts of the world. Marijuana probably comes from the Mexican Spanish marijuana

(Mary's leaf or plant) or from Maria and Juan (Mary and John). Among its many names, marijuana is commonly known as weed, ganja, mary jane, and pot. For thousands of years, cannabis has enjoyed historical significance as a recreational drug, a useful fiber, an oil, an edible seed, and a medicine. It has been used to aid religious practices, alter mood (psychoactive effect), stimulate creativity, treat disease, relieve anxiety and boredom, enhance sensory experience and pleasure, rebel against authority, and go along with peer influence».

«Марихуана – это цветущая часть индийского растения конопля *Cannabis sativa*, похожего на сорняк вида, который растет в диком виде, а также культивируется во многих тропических и умеренных частях мира. Марихуана, вероятно, происходит от мексиканской испанской марихуаны (лист или растение Марии) или от Марии и Хуана (Мэри и Джон). Среди своих многочисленных названий марихуана широко известна как сорняк, ганджа, мэри Джейн и марихуана. На протяжении тысячелетий каннабис имел историческое значение как рекреационный наркотик, полезная клетчатка, масло, съедобное семя и лекарство. Он использовался для помощи религиозным практикам, изменения настроения (психоактивный эффект), стимулирования творчества, лечения болезней, снятия беспокойства и скуки, усиления сенсорного опыта и удовольствия, восстановления против авторитета и согласия с влиянием сверстников».

При рассмотрении средств выражения экспрессивности в рамках публицистического антинаркотического дискурса, были изучены примеры разного употребления слов, словосочетаний, которые повышают выразительность речи и усиливают ее при помощи экспрессивных стилистических средств. Экспрессивность текста значительно повышается благодаря использованию образительных средств языка. В ходе поиска примеров методом сплошной выборки, для переносного употребления слов и выражений, нами была найдена метафора, т.е. скрытое сравнение, которое осуществляется за счет переноса значения одного слова к другому. Являясь важнейшим тропом, метафора дает значительный экспрессивный эффект.

Исследованные способы медийного словотворчества в связи с актуализацией компонентов речевого воздействия в англоязычных современных СМИ представляют большой интерес в рамках термина «поликовидность», который понимается как способность взаимодействия вербальных и невербальных языковых средств в рамках политического дискурса. В результате проведенного исследования в медийных текстах выявлены наиболее репрезентативные языковые средства (лексико-семантические, морфолого-семантические и словообразовательные средства), реализующих экспрессивные и манипулятивные тенденции современных СМИ, а также выполняющие структурные текстовые функции.

Литература

1. Атякина А.С., Ланцова Л.К. Языковые выражения политкорректности в английском и русском языках // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – № 12–2020. – 11–18 с.
2. Борисенко, В.А. Языковые средства воздействия в американском политическом дискурсе / В.А. Борисенко, О.А. Жарина, Т.Ю. Мкртчян. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1076–1079. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23967/> (дата обращения: 26.03.2022).
3. Виссен Линн Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. – М.: «Р. Валент», 2005. – 192 с.
4. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. [Текст] / В.З. Демьянков // Политическая наука. 3. Политический дискурс: история и современные исследования. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – с. 32–43.
5. Меньщикова Е.В. «Воздейственность» как текстовая категория (на материале английского языка) // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14220> (дата обращения: 26.03.2022).

LANGUAGE TOOLS RELATED TO ANTI-DRUG TOPICS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA

Plakhotnyuk L.A.

Siberian Law Institute of the Interior of Russia (Krasnoyarsk city)

The article is devoted to the study of language tools used in English-language media (the Daily Telegraph, the New York Times) and related to anti-drug topics. The paper considered examples from newspaper articles related to technologies for combating drug crime and ways to maintain national security in connection with the increase in drug-related crimes. The linguistic means that increase the expressiveness of the media text, in particular morphological and semantic constructions within the framework of the journalistic anti-drug discourse, were considered. The studied language tools in the context of anti-drug topics will show the news value of information, its factuality, concreteness and relevance. In the system of the concepts of “drugs” and “drug addiction”, linguistic means were studied within the framework of an intra-textual organization. Morphological and semantic means were considered as a multilevel system of linguistic suggestion. As examples of the expressive structure of the English-language media text, the cases of the use of author's occasional modifications, occasional expressions characteristic of the newspaper-journalistic style are investigated.

Keywords: language tools, factuality, discourse, morphological and semantic constructions, occasionalisms, newspaper style.

References

1. Atyakina A.S., Lantsova L.K. Language expressions of political correctness in English and Russian // Foreign languages in the context of intercultural communication. – No. 12–2020. – 11–18 p.
2. Borisenko, V.A. Language means of influence in American political discourse / V.A. Borisenko, O.A. Zharina, T. Yu. Mkrtyan. – Text: direct // Young scientist. – 2015. – No. 23 (103). – S. 1076–1079. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23967/> (date of access: 03/26/2022).

3. Wissen Lynn Russian problems in English speech. Words and phrases in the context of two cultures. – M.: “R. Valent”, 2005. – 192 p.
4. Demyankov, VZ Political discourse as a subject of political science philology. [Text] / V.Z. Demyankov // Political science. 3. Political discourse: history and modern research. – M.: INION RAN, 2002. – p. 32–43.
5. Menshchikova E.V. “Impact” as a text category (on the material of the English language) // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14220> (date of access: 03/26/2022).

Лингводидактический потенциал сказки в иноязычном вузовском образовании

Смирнова Вера Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: smirnova-vera@mail.ru

Данная статья посвящена возможностям использования аутентичных текстов сказок в качестве учебного материала в преподавании французского языка в высшей школе. Цель исследования – раскрытие лингводидактической ценности аутентичных текстов франкоязычных сказок для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций будущих лингвистов-переводчиков (уровня владения языком В1-С1). Актуальность работы продиктована необходимостью дальнейшего исследования лингвокультурологических аспектов классических и современных французских литературных сказок, а также необходимостью подготовки эффективных учебных материалов, которые благодаря своему языковому и тематическому содержанию способны повысить мотивацию студентов к обучению. Научная новизна исследования заключается в том, что автор акцентирует внимание на лингвокультурологических различиях классических и современных сказок и методических возможностях использования текстов сказок на занятиях по французскому языку при формировании готовности студентов к межкультурной и межкультурной коммуникации. В работе дано определение сказки, обоснованы причины ее выбора в качестве учебного материала, выявлены особенности лингвокультурологической информации, содержащейся в классических и современных французских сказках, рассмотрены возможные пути использования текстов сказок в процессе обучения основным видам речевой деятельности на французском языке.

Ключевые слова: сказка, иноязычное вузовское образование, французский язык, лингвокультурологический аспект, учебные материалы, методика преподавания.

Введение

В современной методической литературе отмечается целесообразность включения аутентичного художественного текста в программу обучения иностранному языку в вузе в качестве учебного материала [2; 5; 7; 10]. Традиционно художественный текст используется как источник языковой и культурологической информации в рамках таких аспектов преподавания иностранного языка, как «домашнее чтение», «интерпретация текста», «культура речевого общения» [4]. Выбор текстов достаточно широк, как по степени адаптированности, так и по принадлежности определенному литературному жанру. Среди них особое место занимает литературная сказка, как классическая, так и современная. Возможности ее использования в иноязычном образовании многообразны, они описаны в целом ряде методических работ [1; 3; 8; 9; 13; 14].

Основная часть

Литературная сказка определяется как ориентированное на вымысел повествовательное произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от нее, принадлежащее конкретному автору, не существовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов [11].

Сказка – это одновременно уникальное и универсальное литературное произведение в том смысле, что оно, с одной стороны, отражает определенный культурно-исторический и социальный контекст и, с другой стороны, несет в себе вневременные моральные ценности. Большой популярностью пользуется волшебная литературная сказка, которая через вымышленные персонажи и фантастические события с участием волшебных сил обращена к действительности и рисует различные аспекты реальной жизни человека: счастье, горе, бедность, богатство, различные чувства, желания и стремления [14].

Изначально устная, сказка благодаря таким великим классикам XVII–XIX веков, как Ш. Перро, братья Гримм, Г.Х. Андерсен, Г. де Мопассан и другим, перешла из народной традиции в литературную и тем самым стала доступной для всех. Известно, что многие сказки изначально предназначались для взрослых, а затем стали достоянием детской и юношеской читательской аудитории. В современном мире сказка не утратила своей популярности ни у писателей, ни у читателей, она остается связующим звеном между детской и взрослой культурой, но претерпевает определенную трансформацию в контексте современного социума [6, с. 140]. Сегодня литературная сказ-

ка возвращается, как в сборниках авторских сказок, так и в форме новой интерпретации хорошо известных сюжетов, перенося традиционных сказочных героев в нашу эпоху и наделяя их типичными для современного человека чертами поведения и речевыми характеристиками.

Примером такой трансформации может послужить современная французская сказка писательницы Корин Пурто *Flocon d'Argent: princesse moderne* («Серебряная Снежинка: современная принцесса»), при чтении которой легко прослеживается сходство с классическими сказками «Белоснежка» (*Blanche Neige*), «Золушка» (*Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*), «Ослиная шкура» (*Peau d'âne*) и «Спящая Красавица» (*La belle au bois dormant*) [12]. Сходство наблюдается в выборе главной героини (принцесса) и других сказочных персонажей, в отдельных поворотах сюжета, наличии сказочных речевых клише, морально-дидактической направленности сказки. Вместе с тем действие сказки разворачивается в контексте современной культуры, что приводит к модификации образа принцессы.

Поскольку сказки представляют собой неадаптированный текст, работу с ними следует начинать с момента, когда студенты достигают уровня владения французским языком В1 и выше. При этом знакомство с французскими сказками целесообразно начинать с переведенных на русский язык классических сказок, сюжет которых хорошо известен студентам. В качестве учебного материала сказку можно использовать для обучения всем видам речевой деятельности и приемам интерпретации текста. Работа с текстом сказки может начинаться, например, с аудирования или чтения, затем следуют этап говорения (устный пересказ от третьего лица или от лица персонажа), этап письма (изложение / сочинение с элементами интерпретации), завершающий этап – обсуждение содержания сказки (дискуссия) [3]

Традиционно работа над любым текстом ведется в три этапа: предтекстовый (дотекстовый), текстовый и послетекстовый. Задачей предтекстового этапа является снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей, способных создать языковой барьер для правильного понимания содержания, воспроизведения и интерпретации текста. К ним относится незнание лексем и грамматических единиц, не соответствующих уровню владения иностранным языком студентов. Для снятия трудностей допустимо дать ссылки в Интернете на дефиниции отдельных лексем, примеры их употребления на французском языке, перевод на русский язык. Целесообразно также запланировать ряд тренировочных фонетических и лексико-грамматических упражнений. К предтекстовому этапу можно отнести и задание, предполагающее знакомство с творческой биографией автора сказки, с социально-культурными характеристиками эпохи ее написания.

Текстовый этап предполагает самостоятельное многократное чтение текста студентами с целью

выявления особенностей его содержания и формы на основе предложенных преподавателем вопросов и заданий, касающихся содержательного, лингвостилистического и лингвокультурологического аспектов сказки. Анализ выполнения заданий проводится на занятии с помощью преподавателя.

К заданиям, направленным на понимание и изложение содержания сказки, относятся следующие: краткое / подробное изложение содержания сказки, определение темы и идеи текста, составление плана повествования, установление ситуаций, отражающих этапы развития сюжета, выявление системы персонажей с присущими им характеристиками, извлечение культурологической информации.

Задания, направленные на установление языкового своеобразия сказки, состоят в выявлении речевых клише, встречающихся в различных частях сказки, наиболее частотных слов и выражений, служащих средством описания места и времени действия, создания образов персонажей сказки. Немаловажно обратить внимание на систему времен, использование логических коннекторов, отражающих последовательность и причинно-следственную связь описываемых событий, синтаксическую структуру предложений.

Для исследования стиля выполняются задания на выявление различных стилистических средств художественной выразительности и их роли в создании атмосферы повествования.

Заключительным этапом работы с текстом сказки является интерпретация текста, т.е. выдвижение гипотез и формулирование выводов о смысле текста. Следует отметить, что определение смысла текста носит одновременно объективный и субъективный характер: объективный, потому что опирается на данные текста, субъективный, так как зависит от особенностей восприятия текста каждым отдельным читателем. Смысл текста меняется в зависимости от ряда внетекстовых факторов: времени и условий создания текста, времени и условий его восприятия читателем, возраста, национальности, образования и социального статуса читателя. Таким образом, нередко наблюдается расхождение между смыслом, который автор хотел вложить в текст, и осмыслением текста читателем.

Изучение сказок может не ограничиваться традиционными этапами работы с текстами отдельных сказок. Дополнительным этапом может стать выполнение сравнительно-сопоставительного анализа классических и современных французских сказок с целью обнаружения сходства и различия содержащейся в них лингвокультурологической информации и присущих им языковых средств. Данный вид работы позволит студентам развить аналитическое мышление, получить информацию об отдельном фрагменте культуры страны изучаемого языка с точки зрения его исторической эволюции.

Для сопоставления с классическими сказками в качестве примера современной сказки как нель-

зя лучше подходит сказка *Flocon d'Argent: princesse moderne*, которая была издана с красочными иллюстрациями в 2003 году и рекомендована для изучения в начальной школе Франции. Она может быть использована в качестве учебного материала и в процессе преподавания французского языка как иностранного в языковом вузе. Изучение данной сказки в сравнении с классическими сказками представляет особый лингвокультурологический интерес, так как она отражает корректировку гендерных стереотипов, которая происходит в современном французском обществе под влиянием феминизма. Главная героиня сказки совсем не похожа на классический персонаж принцессы, известный нам, прежде всего, по сказкам Шарля Перро.

Для сопоставительного изучения сказок студентам могут быть предложены следующие задания: выявите своеобразие места и времени действия в современной волшебной сказке *Flocon d'Argent: princesse moderne*; установите основные отличия в системе персонажей классической и современной сказки; опишите внешний облик, постоянные качества и модель поведения традиционной принцессы и определите, каким гендерным стереотипам они соответствуют; опишите внешний облик, характер действий и речевое поведение современной принцессы; найдите в тексте современной сказки культурно-языковые признаки фамильярного стиля общения; сделайте вывод о модификации образа принцессы в современной волшебной сказке.

Обобщение ответов студентов в ходе дискуссии позволит сделать вывод о трансформации сказки в связи с изменением роли женщины в современном французском обществе.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод об особом статусе сказки в качестве учебного материала в связи с ее непреходящей актуальностью, педагогическим характером и образовательной ценностью. Классические и современные французские литературные сказки, благодаря увлекательным сюжетам, богатству и разнообразию содержащейся в них лингвокультурологической информации, способны стать эффективным дидактическим инструментом и занять отдельное место в преподавании французского языка как иностранного в языковом вузе.

Тексты сказок могут использоваться для обучения различным видам речевой деятельности и приемам интерпретации текста. Работа со сказками способствует расширению словарного запаса студентов, лучшему усвоению тематической лексики, грамматических структур и различных стилистических средств художественной выразительности.

Лингвокультурологический анализ классических и современных литературных сказок знакомит студентов с характерными для разных эпох

особенностями французской языковой картины мира, помогает осознать культурное и лингвистическое влияние сказочного повествования на конструирование гендерных стереотипов.

Литература

1. Арзамасцева Н.Ю. Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-potentsial-russkoy-narodnoy-skazki-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 08.05.2022).
2. Ахметзянова Т.В. Особенности лингвокультурологической подготовки переводчиков в процессе обучения в вузе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lingvokulturologicheskoy-podgotovki-perevodchikov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 10.05.2022).
3. Барсукова-Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 28–35. URL: [http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2013/4%20\(239\)/28_4-2013.pdf](http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2013/4%20(239)/28_4-2013.pdf) (дата обращения: 08.05.2022).
4. Войткова А.Н., Сметанина Т.В., Фетисова С.А. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе // Известия ВГПУ. 2020. № 6 (149). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 10.05.2022).
5. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Даминова Э.Р. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // МНИЖ. 2016. № 4–3 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 10.05.2022).
6. Демина А.В., Гладкова М.С. Трансформация сказки в современной культуре // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. № 3 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-skazki-v-sovremennoy-kulture> (дата обращения: 20.05.2022).
7. Ерохина А.Б. Лингводидактический потенциал современной англоязычной малой прозы (для уровней b1-c1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-sovremennoy-angloyazychnoy-maloy-prozy-dlya-urovney-b1-c1> (дата обращения: 20.05.2022).

8. Лесохина А.М. Использование литературной сказки для извлечения лингвокультурологической информации // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. 2011. № 2. Т. 2. С. 189–193.
9. Лесохина А.М. Культуроведческий аспект филологического и аналитического чтения при обучении иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskiy-aspekt-filologicheskogo-i-analiticheskogo-chteniya-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 18.05.2022).
10. Пирогова О.Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. № 1. С. 231–235.
11. Словарь лингвистических терминов. Автор-составитель С.П. Белокурова. 2005. URL: https://literary_criticism.academic.ru/353/ (дата обращения: 20.05.2022).
12. Pourtau C. Flocon d'argent: princesse moderne. Paris: Hatier, 2003. 32 p. URL: <https://mespetitesrevuescom.files.wordpress.com/2020/03/flocon-dargent.pdf> (дата обращения: 18.05.2022).
13. Windmüller F. Étude de l'adaptation interculturelle d'un conte commun à diverses cultures étrangères. L'exemple du *Petit Chaperon rouge* – Approche didactique et exploitation pédagogique // *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 3 |2008. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/1277> (дата обращения: 18.05.2022).
14. Zarior S. (2016). Le Conte, un Outil au Service de l'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère. *Revue Traduction et Langues* 15(2), 8–22. (дата обращения: 18.05.2022).

LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF A FAIRY-TALE IN FOREIGN-LANGUAGE UNIVERSITY EDUCATION

Smirnova V.A.

Pacific National University

This article is devoted to the possibilities of using authentic texts of fairy tales as educational material in teaching French in higher education. The purpose of the study is to reveal the linguodidactic value of authentic texts of French fairy tales for the formation of universal and general professional competencies of future linguists-translators (language proficiency level B1-C1). The relevance of the work is dictated by the need to further study the linguocultural aspects of classical and modern French literary fairy tales, as well as the need to prepare effective educational materials that, due to their linguistic and thematic content, can increase students' motivation for learning. The scientific novelty of the study lies in the fact that the author focuses on the linguocultural differences between classical and modern fairy tales and the methodological possibilities of using the texts of fairy tales in French classes in the formation of students' readiness for interlingual and intercultural communication. The paper defines a fairy tale, substantiates the reasons for choosing it as an educational material, reveals the features of linguocultural information contained in classical and modern French fairy tales, and considers possible ways of using fairy tale texts in the process of teaching the main types of speech activity in French.

Keywords: fairy tale, language teaching in Higher education, French language, linguocultural aspect, teaching/learning materials, language teaching methods/

References

1. Arzamastseva N. Yu. Linguistic and cultural potential of the Russian folk tale in the practice of teaching Russian as a foreign language // *Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of the Kursk State University*. 2019. № 4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskii-potentsial-russkoy-narodnoy-skazki-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (date of access: 08/05/2022).
2. Akhmetzyanova T.V. Peculiarities of linguoculturological training of translators in the process of training at the university // *Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin*. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lingvokulturologicheskoy-podgotovki-perevodchikov-v-protse-ssobucheniya-v-vuze> (date of access: 10/05/2022).
3. Barsukova-Sergeeva O.M. Russkaya narodnaya skazka kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii inostrannyh uchashchihsya // *Russkij yazyk za rubezhom*. 2013. No 4. S. 28–35. URL: [http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2013/4%20\(239\)/28_4-2013.pdf](http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2013/4%20(239)/28_4-2013.pdf) (date of access: 08/05/2022).
4. Voitkova A.N., Smetanina T.V., Fetisova S.A. Formation of linguocultural competence in teaching a foreign language in higher education // *Izvestiya VGPU*. 2020. № 6 (149). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole> (date of access: 10/05/2022).
5. Gilmanova A.A., Nikitina S.E., Daminova E.R. The use of literary texts for teaching reading in a foreign language // *MNIZH*. 2016. № 4–3 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke> (date of access: 10/05/2022).
6. Demina A.V., Gladkova M.S. Transformation of a fairy tale in modern culture // *Caspian region: politics, economics, culture*. 2018. № 3 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-skazki-v-sovremennoy-kulture> (date of access: 20/05/2022).
7. Erokhina A.B. Linguodidactic potential of modern English short fiction (for levels b1-c1) // *Filologicheskie nauki. Questions of theory and practice*. 2020. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-sovremennoy-angloyazychnoy-maloy-prozy-dlya-urovney-b1-c1> (date of access: 20/05/2022).
8. Lesokhina A.M. Using a literary fairy tale to extract linguoculturological information // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Psychological and pedagogical sciences = Yaroslavl pedagogical bulletin: scientific journal*. 2011. № 2. Т. 2. С. 189–193.
9. Lesokhina A.M. Cultural aspect of philological and analytical reading in teaching foreign languages // *Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University*. 2016. № 2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturovedcheskiy-aspekt-filologicheskogo-i-analiticheskogo-chteniya-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (date of access: 18/05/2022).
10. Pirogova O.E. Chtenie khudozhestvennoi literatury kak sredstvo formirovaniya yazykovoi lichnosti. // *Vestnik TvGU. Seria «Philologia»*. 2014. № 1. P. 231–235.
11. Dictionary of literary terms. Author-compiler S.P. Belokurova. 2005. URL: https://literary_criticism.academic.ru/353/ (date of access: 20/05/2022).
12. Pourtau C. Flocon d'argent: princesse moderne. Paris: Hatier, 2003. 32 p. URL: <https://mespetitesrevuescom.files.wordpress.com/2020/03/flocon-dargent.pdf> (date of access: 18/05/2022).
13. Windmüller F. Étude de l'adaptation interculturelle d'un conte commun à diverses cultures étrangères. L'exemple du *Petit Chaperon rouge* – Approche didactique et exploitation pédagogique // *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 3 |2008. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/1277> (date of access: 18/05/2022).
14. Zarior S. (2016). Le Conte, un Outil au Service de l'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère. *Revue Traduction et Langues* 15(2), 8–22. (date of access: 18/05/2022).

Солуянова Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: soluyanova.olga@mail.ru

Актуальность темы заключается в необходимости для специалиста понимания процесса формирования лексического ядра как современного английского языка, в целом, так и его отдельных тематических дискурсов (за счёт значительных изменений исконной английской лексики и многочисленных заимствований), а не только знания самого языка (результата этой ассимиляции). *Целью работы является* выделение лексического ядра англоязычного строительного дискурса, описание его особенностей за счёт изучения генетических истоков и ассимиляционных процессов в лексике английского языка, связанных, прежде всего, с заимствованиями.

Методы исследования. При написании статьи был применён диахронический (исторический) подход и реализованы следующие методы: системного анализа, индукции, классификации, абстрагирования, синтеза и обобщения полученных результатов. *Научная новизна / Теоретическая и/или практическая значимость.* Научную работу отличает комплексный подход к проблеме формирования лексического ядра англоязычного строительного дискурса языка: выделен вокабуляр, входящий в лексическое ядро, проведён анализ различных пластов заимствований и некоторых их особенностей, связанных с входением в новую языковую систему; выявлены как экстралингвистические, так и лингвистические причины процесса заимствования; обозначены условия, при которых заимствование неизбежно; а также приведено большое количество примеров ассимиляции иностранных слов в лексикон англоязычного строительного дискурса.

Результаты исследования. В статье рассмотрены основные теоретические вопросы, связанные с поэтапным формированием лексического ядра англоязычного строительного дискурса, а также приведены примеры его обогащения различными заимствованиями. Перспективой исследования может стать дальнейшее изучение влияния различных языков на формирование прочих тематических англоязычных дискурсов. *Выводы.* Большинство слов, принадлежащих к лексическому ядру англоязычного строительного дискурса, имеет иностранное происхождение, что обусловлено историческими причинами: политические и социальные события способствуют интенсивному притоку иностранных слов. Англоязычный строительный дискурс не является исключением, и также как и основной лексический состав английского языка включает в себя около 70% заимствований.

Ключевые слова: лексическое ядро, вокабуляр, заимствование, ассимиляция, дискурс, строительный дискурс, англоязычный строительный дискурс, теория поля в лингвистике, компонентный анализ.

Введение

Словарный состав любого языка представляет собой всю лексику этого языка, включающую основной словарный фонд (ядро языка) и периферию, и зависит от характера и уровня развития всех сфер жизнедеятельности носителей языка. В наше время люди во всём мире изучают английский язык и говорят на нём; это язык политики, науки, новых технологий, культуры и многочисленных субкультур. Однако практически все изучающие английский язык сталкиваются с проблемой чтения. Это связано с тем, что 2/3 английской лексики – заимствования (латинские, греческие, французские, скандинавские, итальянские, испанские ...), поэтому отсутствует чёткая система корреляции между орфографией слов и фонологией (читается совсем не так как пишется, и, не зная традиционного произношения, довольно сложно читать правильно). Таким образом, любому человеку изучающему английский язык, важно знать этимологию его словарного состава, а уж специалист, занимающийся языком или его отдельным дискурсом профессионально, как в переводческой, так и в педагогической деятельности, обязан знать все этапы становления современного языка. Однако, точно проследить истоки происхождения слов часто довольно трудно: этимологические словари могут указывать цепочку заимствований: если ключевое для нашей темы слово «building» имеет исконно английские корни, то синонимичное ему слово «construction» – произошло из латинского языка, а в этимологии слова «architect» прослеживаются греческие, латинские и, наконец, французские корни.

Итак, чтобы совершенствовать знания в какой-то профессиональной, тематической области английского языка, нужно изучать и понимать его особенности, а именно:

1. Большое количество объектов (в английском языке самые богатые синонимические ряды). Существует даже понятие «война синонимов», связанное с наличием этимологических дублетов или даже триплетов (ситуация, в которой исконные английские слова, исторически имеющиеся в языке, противопоставляются по семантике словам заимствованным, и чаще всего общеупотребительными становятся именно заимствования. Например, мало кто знает исконно английское слово «fiddle», в современном английском оно употребляется разве что в составе идиомы «as fit as a fiddle», а вот заимствованное из итальянского «violin» знакомо всем).

2. Самый быстроразвивающийся язык в мире – открытая постоянно пополняющаяся система. Эта особенность тесно взаимосвязана и взаимообусловлена следующей.

3. Тесная связь с экстралингвистическими факторами: социальными, культурными, профессиональными (появление новых объектов действительности, изменение устаревших значений и понятий).

4. Развитая система омонимии и полисемии: у примерно 1000 самых употребляемых слов – более 25.000 значений. Здесь свою роль играет прагматический принцип экономии: языковые возможности, в любом случае, уступают человеческому опыту. Поэтому английские слова преимущественно многозначные и легко трансформирующиеся в новые слова (языку характерно наличие большого количества продуктивных способов словообразования). Рекордсменом является глагол «set» – устанавливать, от которого можно образовать 44 глагола, 17 существительных, 7 прилагательных – всего несколько сотен различных вариантов. Необходимо также отметить, что значения глаголов также изменяются при добавлении предлога (послелога) – для английского языка характерно наличие фразовых глаголов.

5. По данным исследователей в словарном запасе английского языка насчитывается до 70% иностранных слов, заимствованных, преимущественно, из романской группы [5].

В основной части рассмотрим особенности англоязычного строительного дискурса и процесс его формирования.

Основная часть

Цель и задачи исследования

Сложности, с которыми сталкиваются многие изучающие английский язык, заключающиеся в отсутствии чёткой системы корреляции между орфографией слов и фонологией, связаны именно с происхождением этих слов: с их заимствованиями из других языков. Однако, все заимствованные слова постепенно ассимилируются: принимаются и активно применяются носителями языка в речевых практиках, т.е. в различных дискурсах.

Дискурс (фр. *discours* «разглагольствовать по поводу предмета, говорить речь», англ. *discourse*) – многозначное понятие, активно используемое в современных исследованиях по философии, социологии, литературоведении, лингвистике. Дискурсы создаются и изменяются в речевой практике говорящих – в дискурсивной практике [7]. Дискурс, таким образом, представляет собой реальное общение, выражаемое через языковые средства, и обусловленное социальным взаимодействием.

Отметим, что вопросы строительного и архитектурно-строительного дискурса уже освещались в научной работе молодых учёных, в частности нами были изучены работы, посвящённые русскоязычному [5, 10] и франкоязычному дискурсу [2, 9]. Объектом нашего рассмотрения является англоязычный строительный дискурс, имеющий свои характерные особенности.

Цель исследования заключается в выделении лексического ядра англоязычного строительного

дискурса, описании его особенностей за счёт изучения генетических истоков и ассимиляционных процессов в лексике английского языка, связанных, прежде всего, с заимствованиями.

В понятие дискурса заложены, прежде всего, экстралингвистические (неязыковые факторы). Однако, как людям, изучающим язык, так и, особенно, работающим с ним профессионально, необходимо ориентироваться на лингвистические, материально выраженные факторы, поддающиеся контролю и оценке. Так как англоязычный строительный (да и любой другой тематический) вокабуляр представляет собой часть целостной языковой системы, он формируется и развивается по законам и правилам, характерным для английского языка в целом.

Исследовать лексику, поэтому, необходимо, как систему, последовательно решая следующие задачи:

1. Описать особенности словарного состава отдельной отрасли (строительного дискурса) английского языка.

2. Распределить лексику, принадлежащую англоязычному строительному дискурсу по семантическим полям.

3. Проследить иерархические отношения (часто употребительная лексика – семантическое ядро); менее употребительная – периферия).

4. Изучить происхождения лексического ядра англоязычного строительного дискурса.

5. Сделать вывод о значении заимствований в формировании лексического ядра англоязычного строительного дискурса.

Теоретико-методологическую основу исследования составили как лингвистические, так и дидактические теории. К первой группе относятся теория формирования английского языка (Аракин В.Д., Галуцких И.А., Иванова Н.К, Смирницкий А.И., Шепелева Е.В. и др.), теория дискурса (Варнавская Е.В., Варнавский В.С., Кубрякова Е.С., Пашинина Ю.С., Петрова Л.А. и др.) и теория лингвистических полей (Дербишева З.К., Разуваева Т.Н. и др.). Вторая группа представлена теорией иноязычного обучения (Соловова Е.Н., Гарагуля С.И. и др.).

В процесс исследования были реализованы следующие методы: метод системного анализа (выделение и изучение отдельных частей исследуемой проблемы при рассмотрении каждой из них как компонента целостной системы); метод индукции (формирование выводов и результатов исследования на основе изучения частных блоков); метод классификации (группировка изучаемых явлений по значимым признакам); метод абстрагирования (изучение конкретных, заданных данным исследованием свойств явлений без учёта всех присущих им характеристик); метод синтеза и обобщения полученных результатов.

Организация исследования и ход работы

Задачи исследования и выбранная методологическая основа определили ход теоретико – экспе-

риментального исследования, которое включало в себя два этапа.

На первом этапе определялось общее направление исследования; изучалась педагогическая, методическая и лингвистическая литература; происходило теоретическое осмысление проблемы, в результате которого были определены цели и задачи исследования, а также определены методы исследования. Изучались теоретические вопросы истории формирования английского языка, теория дискурса, теория полей. Второй этап посвящен практической работе по выделению ядра строительного дискурса и основных полей в его пределах.

Наиболее ярким процессом в развитии языка является обогащение словарного запаса. Существует три основных способа обогащения словарного запаса любого языка: изменение значения слова, словообразование и заимствование. В процессе исторического развития народа и языка некоторые слова выходят из употребления, иногда вместе с обозначаемыми ими предметами или явлениями (историзмы), или становятся архаизмами (изменяются в лексическом, словообразовательном, грамматическом плане). Такие слова сейчас встречаются в научной или художественной литературе и не относятся к лексическому ядру. Несмотря на то, что исконная английская лексика обладала широкими словообразовательными возможностями: слова, являясь преимущественно корневыми, легко формировали новые слова посредством продуктивных способов словообразования, ядро современного английского языка состоит, преимущественно из заимствований [1, 3, 14, 17].

Под заимствованием понимается как процесс принятия языком новых элементов, так и результат этого процесса, т.е. сам языковой материал. Заимствование – это пополнение словарного запаса и перечисление лексических средств другого языка, необходимых для обозначения новых объектов или понятий, а также для дальнейшей дифференциации существующих языковых понятий [8]. Часто эти понятия становятся известны носителям данного языка только в результате контакта с людьми, из языков которых заимствованы слова. В зависимости от сочетания этих или других причин заимствования разделяются на следующие типы: заимствование слов вместе с предметом и понятием; заимствование слова, обозначающего понятие, которое имеет только описательные средства для его выражения; заимствование слова, которое уже имело соответствие в исследуемом языке, но было оправдано необходимостью дифференцировать его значение.

Существуют объективные экстралингвистические и лингвистические причины заимствований, под первыми понимаются следующие: наличие устных или письменных контактов языков, исторически обусловленное взаимодействие языков, сознательное увлечение социума культурой и языком какого-либо народа, заимствование предме-

та или понятия из другой культуры. Лингвистическими причинами заимствований являются: отсутствие в языке слова, для обозначения понятия, потребность использовать одно слово вместо описательного оборота, потребность в детализации значения или в устранении полисемии [8].

К ядру словарного состава языка относят корневые слова всех знаменательных и служебных частей речи, обозначающие привычные носителям языка, часто встречающиеся явления окружающей действительности [13]. Большинство этих слов принадлежит к исконной английской лексике, но некоторая часть была заимствована из других языков.

В соответствии с определением профессора А.И. Смирницкого исконными являются слова, предположительно существовавшие в английском языке VII веке [11], т.е. слова англо-саксонского происхождения, вошедшие в первоначальный словарный состав английского языка благодаря германским племенам [13]. Характеристиками исконных английских слов являются следующие: устойчивость, способность к образованию новых слов, общенародность, коммуникативная значимость, употребительность, многозначность, простая фонетическая и морфологическая структуры (односложность, корневая структура), богатые словообразовательные возможности (большое количество производных и сложносоставных слов), высокая лексическая и грамматическая валентность (сочетаемость), стилистическая нейтральность [6].

Для выделения вокабуляра англоязычного строительного дискурса была применена теория лингвистических полей (определены семантические поля – все слова, объединённые общим значением – и выделены единицы лексики, представляющие собой ядро – наиболее частотные по употреблению), а также метод компонентного анализа, направленный на выделение мельчайших смысловых элементов значения и установление закономерных связей и отношений между ними, т.е. на определение семантической структуры языковых единиц и объединение однородных слов в семантические поля. Отметим, что выделенные семантические поля не соответствуют разделам учебника, но были выделены методом компонентного анализа, и могут изучаться именно выделенными блоками, что не противоречит методике обучения лексике [12].

Строительная лексика выделена на основе базового учебника С.И. Гарагуля «Английский язык для строительных вузов» [4] и сгруппирована в семантические поля с помощью Этимологического словаря английского языка [15] и Longman Dictionary of Contemporary English [16].

1. Строительные профессии (почти все представляют собой словообразования от глаголов соответствующего действия с помощью словообразовательных аффиксов: большинство исконно английские: builder, worker, labourer, developer, designer, manager, glazier, roofer, finisher, electrician, craftsman, paper-hanger. Латинские заимствова-

ния: plasterer, constructor, contractor, crane-operator, scientist, supervisor (superintendent). Французские заимствования: engineer, director, surveyor, carpenter painter, plumber.

Интересен заимствованный из французского языка глагол «employ» – «нанимать», полностью ассимилировавшийся в английском языке и получивший возможность изменяться, образуя две новые формы в соответствии с правилами английской грамматики: employer (наниматель, работодатель) – employe (наёмный работник).

Часть слов, обозначающих профессии, пришли в язык полностью и не нуждаются в дополнительных словообразовательных элементах: architect (из французского, в который попало из латинского), expert (французский), mason (предположительно, старофранцузский, но вероятен и германский источник происхождения) – bricklayer (старофранцузский), crew (из французского, которым заимствовано из латинского). Необходимо обратить внимание, что значение суффикса «er/or» – не только человек, но и машина, аппарат, выполняющий какое-то действие, поэтому важно разграничивать следующие слова: air-conditioner (американский англ.), computer (производное от латинского), heater (староангл.), elevator (лат. вместе с исконно английским lift), sewer (франц.), insulator (insulation worker), excavator (англ. вместе с excavator operator), trailer (англ.), starter (американский английский), container (староангл.), rafter (староангл.), manipulator (франц.), raver (англ.).

Также важно отметить, что некоторые слова имеют сочетание букв «er/or» в своей основе (в корне), и никак не связаны ни со словообразованием, ни с профессиями. Большинство из них исконно английские: order, water, career, offer, never; но есть и латинские заимствования: interior, exterior; французские заимствования: danger, corner, character; а также слова, чья этимология не ясна до конца, т.к. прослеживаются схожие слова во многих языках: clever (староанглийский, норвежский, фризский, прагерманский). Интересно слово rubber, которое с течением времени изменило своё значение от староанглийского «thing that rub» до вполне современного «elastic substance from tropical plant».

2. При формировании научного – строительного глоссария используется большое количество терминов, заимствованных преимущественно из латинского языка: applied mechanics, equilibrium, compression, tension, pressure, resistance, current, dimension, transparence, durability, amplitude, stress (shear, tensile), deflection, bearing reaction, strain, failure (brittle, compressive, tensile, ductile). Интересно происхождение важного для строительной отрасли термина strength of materials – сопротивление материалов. Само слово strength – прогерманского происхождения, material – исконно английское слово, а различные виды прочности заимствованы либо из латинского: tensile, compressive, static; либо из французского языка: fatigue, impact); слово же yield исконно английское.

3. Строительные материалы и оборудование. В этой группе латинских слов меньшинство: concrete, aggregate, plastic. Присутствуют греческие заимствования: klinker, polymer, bar. Французские заимствования представлены следующими словами: cement, mortar, gravel, rubble, block, brick, metal, plank, scaffolding, form из словосложения form-work. В основном группа представлена исконными староанглийскими словами: building materials, finishing materials, binder, wood, timber (параллельно американскому: lumber), rock, stone, glass, mould, kiln, pipe, reinforcement. В некотором количестве английских слов можно проследить не только староанглийские, но и прогерманские, норвежские, фризские, датские соответствия: sand, clay, cinder tile, board, work.

4. Части зданий и сооружений – слова этой группы представляют собой преимущественно заимствования из старофранцузского языка: foundation, pile, ceiling, partition, corner, truss, support, column. Староанглийские слова представлены следующими единицами: strip, roof, wall, door, (lightning) rod; более поздние английские слова: floor, lift, beam. Слово attic латинского происхождения, хоть и исторически обозначает древнегреческое государство Аттика с принадлежавшим ему городом – полисом Афины. Слово window норвежского происхождения.

5. Типы зданий и сооружений – лексические единицы преимущественно староанглийского: dwelling, house, building, site, road, bridge, highway, block of flats (обе части в составе сложного слова) или старофранцузского происхождения: infrastructure, tunnel, sewer, facility, utility, mason, apartment house, terraced house, regular housing estate, tenement, mobile house, detached house. Латинского: construction, structure, condominium, trailer, duplex house, основа semi в сложном слове semi – detached house (semis). Норвежские слова dam и loft. Слово bungalow представляет собой заимствование из хинди, так как Индия долгое время была английской колонией. В группе представлено также слово итальянского происхождения: studio, но и итальянским оно было заимствовано из латинского. Из испанского языка американским английским заимствовано ranch – style house.

В этой группе представлено большое количество глаголов, обозначающих различные строительные действия. Эти лексические единицы преимущественно латинского происхождения: to construct, to erect, to implement, to produce, to create, to fabricate; to omit, to neglect. Представлены также старофранцузские слова: to use, to apply, to perform, to complete, to arrange, to accomplish, to install, to establish или более поздние французские: to employ, to manufacture, to pass. Исконные староанглийские слова: to build, to make, to set, to lose, to leave out. И слово – заимствование из норвежского: to skip

6. Строительные машины и механизмы: machinery (греч.), mechanics (лат.), equipment в значении «оборудование» (старофр.), crane (староан-

гл.), excavator (америк. англ.), lorry (англ.), bulldozer (англ.), manipulator (фр.), tractor (лат.), truck (лат.), paver (англ.), hoist (староангл.).

7. Стандарты, нормы и правила: standardization (словообразование из старофр.), certification (лат.), rule (старофр.), regulation (лат.), norm (старофр.), quality (старофр.).

8. Техника безопасности: safety (старофр.), protection (лат.), equipment в значении «снаряжение» (старофр.), helmet (староангл., возможно: сторофр.), hazard (фр.), height (староангл.), depth (староангл.), electricity (лат.), fire (староангл.).

Многие слова понятны русскому обучающемуся, так как или пришли в наш язык из английского или и в английском языке были заимствованы из других языков (латинский, французский, норвежский, прагерманский). Однако, существуют так называемые «ложные друзья переводчика», переводящиеся не так очевидно: structure (лат.), product (лат.), operation (фр.), mixture (фр.), paste (староангл.).

Таким образом, достигнута цель исследования: выделено лексическое ядро англоязычного строительного дискурса, описаны его особенности за счёт изучения генетических истоков и ассимиляционных процессов в лексике английского языка, связанных, прежде всего, с заимствованиями. К ядру строительного дискурса, таким образом, принадлежат, прежде всего, имена существительные и глаголы, часто образованные от корневых слов с помощью продуктивных аффиксов или словосложения.

Необходимо отметить в наш век цифровизации подобная работа не является необходимостью, так как существуют электронные корпуса различных профессиональных дискурсов, создаваемые и постоянно обновляемые автоматически с помощью специальных программ. Существует наука «корпусная лингвистика», занимающаяся составлением корпусов. Корпусы стоятся по рассмотренному выше принципу: лексическому, грамматическому и стилистическому анализу профессиональных тестов, находятся в открытом доступе и довольно просты в использовании. Однако, для понимания изнутри сути процесса формирования англоязычного строительного дискурса и выделения его активного словаря – ядра, подобная работа необходима и для лингвиста интересна.

Заключение

Словарный состав любого языка находится в состоянии постоянного изменения. Непрерывное обогащение лексико – семантической системы языка является одним из законов развития языка как общественного явления. Наиболее заметным процессом развития языка является обогащение лексики.

Проведенный анализ состава лексического ядра строительного дискурса английского языка на современном этапе его развития показал наличие в этой области английском языке большого количества заимствований из разных языков

(латинский, греческий, французский, норвежский, прагерманский, фризский, представлены лексические единицы из итальянского, испанского языков и даже хинди), связанное с лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Современный английский представляет собой постепенное смешение разных языков, и даже сегодня он постоянно обновляется. В этом и есть одно из основных отличий этого языка от других европейских языков и причина его популярности в мире. Действительно, на сегодняшний день английский язык стал международным языком, он самый распространенный в мире. Более чем для 400 миллионов человек он является родным, для 300 миллионов он остается вторым языком, и еще 500 миллионов в какой-то мере владеют английским, и специалисты строительной отрасли не являются исключением. Дальнейшее изучение влияния различных языков на формирование лексического ядра современного английского языка представляется перспективным направлением исследования.

Литература

1. Аракин В.Д. История английского языка. Москва: Высшая школа. 1968. 420 с.
2. Варнавская Е.В., Варнавский В.С. Национально – специфические характеристики терминологической лексики строительного дискурса // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 2 (9). 2016.
3. Галуцких И.А. Закономерности эволюции ядра лексической системы английского языка // Вестник НГУ. Серия: лингвистика и международная коммуникация. 2008. Том 6. № 1. С. 78–88.
4. Гарагуля, С.И. Английский язык для студентов строительных специальностей: Learning Building Construction in English: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям ВПО / С.И. Гарагуля. Изд. 3-е, испр. Ростов-на-Дону: Феникс. 2015. 348 с.
5. Дербишева З.К. От параметрического анализа лексики к языковой картине мира // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 19–31.
6. Иванова Н.К. Лексикология английского языка учебное пособие. Иваново: издательство Ивановского гос. химико – технолог. университета. 2009. 41 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://zzapomni.com/ighu-ivanovo/ivanovaleksikologiya-angliyskogo-2009-4954>
7. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т языкознания РАН. М.: Знак. 2012. 208 с.
8. Лингвистический словарь. [Эл. ресурс] // Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ru-wiki/357762>

9. Пашина Ю.С. Аббревиатура как характеристика современного строительного дискурса (на примере франкоязычных текстов строительной тематики) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 49–53.
10. Петрова Л.А. Архитектурно-строительный дискурс как самостоятельный объект лингвистического рассмотрения // Евразийский совет учёных (ЕСУ). Филологические науки. 2015. № 3 (12). С. 69–71.
11. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Московский Государственный Университет, 2000. – 260 с.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Учебник для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение. 2008. 239 с.
13. Текстология.ру. Образовательный журнал // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/iskonnnoe-slovo/?q=486&n=675>
14. Шепелева Е.В. Этапы формирования английского языка // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Гуманитарные науки. 2011. № 23. С. 278–280.
15. Этимологический словарь английского языка [Эл. ресурс] // Режим доступа: <https://www.etymonline.com>
16. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited. 2001. 1668c.
17. Razuvaeva T.N. Word building field of borrowed nouns of the lexical core of modern English // Russian Linguistic Bulletin. № 3 (23). С. 14–16.

THE LEXICAL CORE OF ENGLISH CONSTRUCTION DISCOURSE

Soluyanova O.N.

National Research University of Moscow State Construction University (NRU MSCU)

The relevance of the topic lies in the necessity for a specialist to understand the process of formation of the lexical core of modern English as a whole, and its separate thematic discourses (due to significant changes in the native English vocabulary and numerous borrowings), and not only the knowledge of the language itself (the result of this assimilation). *The aim* of the research is to outline lexical core of the English construction discourse and to describe its peculiarities through the study of genetic origins and assimilation processes in the English lexicon, related, first of all, to the borrowings. *Methodology*. The article is based on a diachronic (historical) approach and is based on the following methods: system analysis, induction, classification, abstraction, synthesis and generalization of the results. *Scientific novelty / Research implementations*. The research work is distinguished by the complex approach to the problem of formation of the lexical nucleus of the English building language discourse: the vocabulary included in the lexical nucleus was singled out, an analysis of the different layers of loanwords and some of their features, connected with the entry into a new language system, both extra-linguistic and linguistic reasons of the loan process were revealed, the conditions, under which loanwords are inevitable, as well as numerous examples of foreign words assimilation into the English language lexicon were provided.

Research results. The article deals with the basic theoretical questions, connected with the stage-by-stage formation of the lexical nucleus of the English construction discourse, and gives the examples of its enrichment by different loanwords. The perspective for the research could be the further study of the influence of different languages on the formation of the other thematic English-speaking discourses. *Conclusions*. Most of the words belonging to the lexical core of English construction discourse are of foreign origin, which is due to historical reasons: political and social events contribute to the intensive inflow of foreign words. The English-speaking construction discourse is not an exception, and as well as the main lexicon of the English language includes about 70% of borrowings.

Keywords: lexical core, vocabulary, borrowing, assimilation, discourse, construction discourse, English-language construction discourse, linguistic field theory, component analysis.

References

1. Arakin V.D. History of the English language. Moscow: Higher School. 1968. 420s.
2. Varnavskaya E.V., Varnavsky V.S. National – specific characteristics of the terminological vocabulary of construction discourse // International information and analytical journal “Crede Experto: transport, society, education, language”. No. 2 (9). 2016.
3. Galutskikh I.A. Patterns of the evolution of the core of the lexical system of the English language. Vestnik NGU. Series: linguistics and international communication. 2008. Volume 6. No. 1. S. 78–88.
4. Garagulya, S.I. English for students of construction specialties: Learning Building Construction in English: a textbook for students studying in the specialties of HPE / S.I. Garagulya. Ed. 3rd, rev. Rostov-on-Don: Phoenix. 2015. 348 p.
5. Derbisheva Z.K. From parametric analysis of vocabulary to the language picture of the world // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2021. No. 1. S. 19–31.
6. Ivanova N.K. Lexicology of the English language textbook. Ivanovo: publishing house of the Ivanovo state. chemical technologist. university. 2009. 41 p. Electronic resource. Access mode: <https://zzapomni.com/ighu-ivanovo/ivanova-leksikologiya-angliyskogo-2009-4954>
7. Kubryakova E.S. In Search of the Essence of Language: Cognitive Research. Institute of Linguistics RAS. M.: Sign. 2012. 208 p.
8. Linguistic dictionary. [Email] resource] // Access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/357762>
9. Pashinina Yu.S. Abbreviation as a characteristic of modern construction discourse (on the example of French-language construction texts) // Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and intercultural communication. 2017. No. 2. S. 49–53.
10. Petrova L.A. Architectural and construction discourse as an independent object of linguistic consideration // Eurasian Council of Scientists (ESU). Philological Sciences. 2015. No. 3 (12). pp. 69–71.
11. Smirnitky A.I. Lexicology of the English language. M.: Moscow State University, 2000. – 260 p.
12. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures. Textbook for students of pedagogical universities and teachers. M.: Enlightenment. 2008. 239 p.
13. Textologia.ru. Educational journal // Electronic resource. Access mode: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/iskonnnoe-slovo/?q=486&n=675>
14. Shepeleva E.V. Stages of the formation of the English language // Proceedings of the Penza State Pedagogical University. V.G. Belinsky. Humanitarian sciences. 2011. No. 23. S. 278–280.
15. Etymological dictionary of the English language [El. resource] // Access mode: <https://www.etymonline.com>
16. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited. 2001. 1668c.
17. Razuvaeva T.N. Word building field of borrowed nouns of the lexical core of modern English // Russian Linguistic Bulletin. No. 3 (23). pp. 14–16.

Метафорические значения фразеологических единиц наименований волшебных предметов в русских народных сказках

Туркулец Иван Алексеевич,

кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: ivan.turkulets@mail.ru

Автор обращается к описанию фразеологических особенностей наименований отдельных волшебных предметов, фигурирующих в русских народных сказках. На примере тематической группы «транспортные средства» (такие как летучий корабль, сапоги-скороходы, сани-самоходы) рассмотрены их метафорические значения, а также роль фразеологических единиц, используемых в русских сказках, в осмыслении мира. Автором показано, что волшебные предметы в русских сказках выходили за рамки простой атрибутики и выполняли множество стилистических функций, будучи опознавательным знаком положительного или отрицательного героя, создавая волшебный колорит повествованию, действуя наряду с другими персонажами, становясь практически одушевленными, усиливая интерес к повествованию и т.п. По мнению автора, во многих случаях они служили репрезентацией наивных мечтаний о достижении лучшей жизни без особых на то усилий.

Ключевые слова: фразеология, сказка, волшебный предмет, летучий корабль, сапоги-скороходы, сани-самоходы.

Сказка – это особый феномен мифопоэтического мировосприятия, изучение которого позволяет приблизиться к осмыслению того, как в человеческом сознании преобразовываются различные смысложизненные ситуации, которые через метафору находят отражение в сказке.

Русская народная сказка – это отражение языковой картины мира народа; как и русскую фразеологию в целом, ее отличает неповторимая образность, богатство содержания, национальный ментальный колорит, поэтический язык и высокая воспитательная направленность («сказка ложь, да в ней намек»).

Весь неоченимый житейский опыт, вся история развития русского народа показана сквозь призму сказочных повествований. В них представлен широкий онтологический аспект. Сказки приобщают к богатейшей русской культуре, к мудрому народному знанию, к родному языку. В сказке добро всегда побеждает зло. В этом состоит, с одной стороны, аксиологический ее аспект (аспект ценностей), и, с другой стороны, прагматический аспект (регулятивная программа действий, морального выбора и ориентации на добро).

Согласно мнению В.Я. Проппа, бывают различные виды сказок: волшебные, бытовые и сказки о животных. Волшебные сказки занимают в русском фольклоре довольно большое место. Одной из важных особенностей волшебных сказок является использование ее героями волшебных специальных предметов (термин В.Я. Проппа) [11]. Это предмет, который обладает определенными фантастическими свойствами, помогающий герою добиться поставленной цели. Использование метода фактического выбора фразеологизмов и анализ трех томов «Русских народных сказок» А.Н. Афанасьева [2] показал наличие большого числа устойчивых сочетаний в сказках (564 ед.). Условно их можно классифицировать следующим образом:

1. Волшебные помощники (например, *трое из ларца, видимо и невидимо, матушкина куколка* и т.д.).
2. Фразеологизмы-зоонимы (с базовым компонентом «кот», «лиса», «медведь», «волк», «заяц», например: *кот ученый, плутовка-лиса, мишка косолапый, волк – зубами щелк, заяц-побегайка*, к уже названному можно добавить устойчивые сочетания с базовым компонентом «конь» (и образные вариации с ним: *Сивко-Бурко, Конек-Горбунок*), *жар-птицу* (и все, что с компонентом «птица» связано: *птица-голубица, Царевна-Лебедь, гуси-лебеди, Фи-*

нист Ясный Сокол), щуку (рыбу) – ср. по щучьему веленью, чудо-юдо-рыба-кит и т.д.).

3. Фразеологизмы-стихии, отражающие понятия: море, земля, вода, огонь, ветры, бури, металл, камень (*море-окиян, остров Буян, Алатырь камень, мать сыра земля, живая и мертвая вода, молочная река, кисельные берега, буйны ветры* и т.д.).
4. Прецедентные имена (*Иван Царевич, Марья Моревна, Кощей Бессмертный, Баба Яга, Василиса Прекрасная (Премудрая), Кот Котофеич, Лиса Патрикеевна* и т.д.).
5. Фразеологизмы-характеристики (*красна девица, добрый молодец* и т.д.).
6. Волшебные предметы (например, *сапоги-скороходы, кнут-самобой, скатерть-самобранка, серебряная трость* и т.д.).

За пределами данного списка осталось множество образных оборотов, созданных разными стилистическими способами и средствами:

- редупликацией (*диво дивное, чудо чудное* и т.д.),
- антитезой (*утро вечера мудренее*),
- гиперболой (*сила непомерная, бежать со всех ног, пир на весь мир*),
- градацией (*не по дням, по часам, а по минутам*),
- парадоксом (*поди туда, не знаю куда*)

Фразеологизмы в сказках могут возникать на основе метафоры (*согнуть в бараний рог*), метонимии (*пальцем не шевельнуть*), гиперболы (*за тридевять земель*), мейозиса (*капля в море*), сравнения (*как по маслу*).

Однако данную группу, которую условно можно назвать «декоративными устойчивыми выражениями», поскольку они выполняют функцию украшений в тексте, еще предстоит рассмотреть в перспективе более внимательно и подробно.

Следует признать, что фразеология сегодня является одним из активно развивающихся и спорных в науке разделов языкознания. Фразеологизмы трактуются как устойчивые неделимые словосочетания или выражения, которые обладают определенными обособленными значениями и характеризуются набором некоторых признаков. Так, к ним следует отнести метафоричность, экспрессию, эмоциональность, оценочность. Кроме того, они отличаются воспроизводимостью в памяти большинства носителей языка. Но под такое описание попадает множество языковых единиц, обладающих и целостностью, и устойчивостью, и воспроизводимостью, и всеми другими чертами фразеологизма: идиомы, сращения, выражения, сочетания, крылатые слова, прецедентные имена, цитаты, пословицы, поговорки, трафареты, клише, термины, коллокации и т.п.

В современном языкознании нет единства взглядов на сущность и определение фразеологического оборота как языковой единицы. В науке ведутся многочисленные споры об иерархии признаков фразеологизмов, границах фразеологии, типах устойчивых сочетаний – все это накладыва-

ет отпечаток на определения фразеологизма разными учеными.

На сегодняшний день исследователи по-разному и о классификации устойчивых выражений. Существует большое количество классификаций, отражающих различные аспекты семантики и структуры фразеологических единиц: семантическая, структурно-семантическая, контекстологическая, грамматическая, стилистическая и т.д.

Поскольку, как сказано выше, на данный момент в науке нет единого мнения о том, что относить к фразеологическим единицам, а что нет, то фразеологию можно понимать как в «узком», так и в «широком» значении слова. Это мнение было высказано в статье «О структуре фразеологии» С.И. Ожеговым [9]. При узком понимании фразеологический оборот включает фразеологическую единицу и отдельные слова, посредством которых осуществляется процесс построения предложений. Широкое понимание фразеологии предполагает, что в нее входят пословицы, поговорки, цитаты из песен и кино, терминологические сочетания, крылатые выражения, клише, штампы – словом то, что традиционно воспроизводится в готовом виде в памяти у большинства носителей языка.

Первые классификация фразеологизмов была представлена французским исследователем Ш. Балли [3]. Он разделил устойчивые обороты французского языка на следующие три типа:

- первые – это обычные сочетания, которые возникают, когда у свободы выбора существуют некоторые ограничения (например, *тяжелая болезнь*);
- вторые – это фразеологические группы, которые образуются, когда два понятия практически сливаются в одно (например, *одержать победу*);
- третьи – это фразеологические единства, обозначающие одно целое (*очистить место*).

Классификацию Ш. Балли развил академик В.В. Виноградов [5], который построил ее на основе семантики, рассмотрев близость фразеологических единиц к слову. Ученый заметил, что обычно фразеологизмы возникают из сочетания слов, употребляющегося в переносном значении. Со временем переносность становится привычной, постепенно образность стирается, и подобное сочетание приобретает устойчивость. В.В. Виноградов предложил свою типологию устойчивых сочетаний, определив в качестве критерия то, насколько стираются номинативные значения компонентов фразеологизма, насколько сильно в них переносное значение. Так, он выделил: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

1. Фразеологические сращения – это такие неразложимые, нерасторжимые комплексы, где один компонент с неизбежностью притягивает к себе второй. Для фразеологических сращений характерны: полная немотивированность общего значения фразеологизма (*заморить червячка* –

«слегка перекусить»), наличие в составе фразеологизмов слов, которые самостоятельно не употребляются в русском языке (*попасть впросак, точить лясы, бить баклуши*), наличие архаических грамматических форм (*притча во языцех, ничтоже сумняшеся*), отсутствие живых синтаксических связей (*чем свет, шутка сказать*).

2. Фразеологические единства – это образное, мотивированное переосмысление всего словосочетания, которое обладает одновременно и признаками устойчивости, и вариативности (*делать/раздувать из мухи слона, вметать/выносить сор из избы*).

3. Фразеологические сочетания – это выражения, которые одновременно могут восприниматься как в прямом, так и в переносном значениях (*змеиный клубок, осиное гнездо, тихая гавань, ждать у моря погоды*).

Н.М. Шанский предложил выделять четвертый тип фразеологических единиц. Он назвал их «фразеологические выражения». Исследователь пришел к выводу, что в состав фразеологических выражений необходимо включать все многочисленные пословицы, поговорки, крылатые выражения [15].

Широкий подход к фразеологии, на наш взгляд, является более прогрессивным в настоящее время, поскольку охватывает больший объем разнообразных единиц, обладающих признаками воспроизводимости и устойчивости. Он не оставляет за пределами внимания множество устойчивых единиц с разными структурно-семантическими особенностями, не укладывающихся в «прокрустово ложе» удобной, но все же несколько консервативной и строгой типизации В.В. Виноградова [5]. Кроме того, данный подход помогает проследить случаи возможных трансформаций фразеологических единиц в русских народных сказках, то есть пословицы, поговорки, присловья, зачины, которые тоже попадают в поле нашего внимания, поскольку устойчивы, целостны, воспроизводимы в памяти в готовом виде, неразложимы, неоднократно встречаются (повторяются) в сказках, эмоциональны, оценочны, экспрессивны, метафоричны.

Фразеологизмы, обозначающие волшебные предметы, в основном можно отнести к фразеологическим сращениям (по классификации В.В. Виноградова), и хотя они очень напоминают двойные наименования типа «диван-кровать», «конференц-зал», «генерал-лейтенант», в отличие от них – это образные наименования с экстралингвистической прецедентностью: за ними своя история употребления, обеспечивающая им устойчивость и воспроизводимость в мифологических и художественных текстах. Эти сросшиеся словесные комплексы напоминают неразъединимых «сиамских близнецов», настолько в них тесная, нерасторжимая структурная и семантическая связь. Многие из них пишутся через дефис (например, *ковер-самолет, сани-самоходы, сапоги-скороходы*), некоторые подходят под описание

фразеологических единств, допускают варианты (*палица богатырская, волшебная палочка, неразменный рубль, летучий корабль*).

В.Я. Пропп считал, что волшебные предметы могут действовать как живые существа и поэтому могут считаться «персонажами» [11].

Приведем неполный перечень наиболее частотных волшебных предметов (последовательность их произвольная): волшебная палочка, скатерть-самобранка, ковер-самолет, дубинка-самобойка, кошелек-самотряс, лук-самострел, меч-кладенец, сапоги-скороходы, топор-саморуб (топор тят-ляп), шапка-невидимка, неразменный рубль, летучий корабль, гусли-самогуды, огненная сорочка (чудесная рубашка), посошок-перышко, чудесная горошина, клубочек ниток, серебряная трость, наливное яблочко (золотое яичко), молодильные яблоки, кий-бий, кнут-самобой, золотое, серебряное и медное кольца (перстни, в которых заключены три царства), платок или полотенце (ширинка, убрус, хусточка, утиральник), волшебные пальцы (нитки, иголки), яйцо с кощеевой смертью (игла), избушка на курьих ножках, волшебная ступа и помело, перо жар-птицы («жароптицево перо»), волшебное зеркало, волшебный гребешок, волшебный сундук (ларец), печка-кормилица, серебряная трость, палица богатырская и др.

Можно выделить в списке несколько групп: 1) предметы одежды (рубашка, штаны, пояс, шапка, сапоги); 2) украшения (шпильки, кольцо); 3) орудия (дубина, кнут, клюка, лук); 4) сосуды (кувшины, бочки, колодцы); 5) части тела животных (зубы, перья, волосы); 6) музыкальные инструменты (гусли, свистки, рожки); 7) различные предметы обихода (щетки, огниво, зеркала, полотенца, ковры, клубочки, книги) и т.д.

По справедливому мнению В.Я. Проппа [11], одни и те же функции приписываются различным предметам. Так, ковер-самолет и сапоги-скороходы переносят героев по воздуху в нужное место: за тридевять земель, в царство мертвых и т.д.

Мечта об автоматизации и рационализации труда, о быстром передвижении по бескрайним просторам Руси с ее отсутствием каких-либо дорог породили в народной фантазии много волшебных предметов, значительно облегчающих цели героев сказок.

Рассмотрим подробнее некоторые из перечисленных предметов, относящиеся к тематической группе, условно названной «транспортные средства»: летучий корабль, сапоги-скороходы, сани-самоходы.

Летучий корабль (волшебный корабль) – волшебное средство передвижения по воздуху. Может изготавливаться при помощи волшебных предметов: топора-саморуба (топора тят-ляп). Поднимается в небо при помощи заклинаний (волшебных слов). Является воплощением извечной мечты человека о полете, путешествиях в разные миры.

В мифологии корабль – это символ перехода из одного мира в другой, например, лодка Харона.

По языческим поверьям, души умерших переправлялись в загробный мир на кораблях или лодках по реке или по морю. Согласно М.М. Маковскому, в индоевропейских языках есть следующая цепочка значений: «двигаться, передвигаться» > «река, вода» (символ спасения, второго рождения) > «душа» («человек») > «новый, свежий» («воскресший к жизни из смерти» или «перешедший к смерти из жизни»). Ср.: тохарское *kolam* «корабль», но прусское *gallan* «смерть», также индоевропейское **nau-* «корабль» и индоевропейское **nau-* «смерть», латинское *amnis* «река» и латинское *anima* «душа» [8, с. 195].

Изготовить летучий корабль мог только тот, кто был способен совладать с волшебным инструментом: топором-самосеком, пилой, рубанком, только чистый душой человек с золотыми руками и сердцем. Так, например, инструменты подчинились в свое время бесхитростному и доброму Иванушке-дурачку. Другой сказочный персонаж, построивший летучий корабль, был один из семи Симеонов: «Шестой Семен взял топор и – тят да ляп! – построил волшебный корабль. Второй пошел в кузню и сковал золотой убор красоты невиданной. Сели братья на корабль, тот поднялся в небо и полетел в заморские-загорские края. Опустился в тихой пристани, глазастый Семен высмотрел, что сейчас королева одна в саду гуляет, коваль взял свое рукоделье и вместе с вором пошел во дворец убор золотой продавать. Там мамки-няньки и глазом моргнуть не успели, как вор украл королеву и принес ее на корабль» [2, Т. 1, с. 146].

Интересно, что тематика кораблей и полета до сих пор тесно переплетается семантически. Большой самолет называют лайнером, как и большой пассажирский корабль, или воздушным судном. Кроме того, вышедшая на новый уровень мечта человечества о полете (не просто полет, а полет к звездам) также лексически воплотилась через корабельную тематику: космический корабль, космопорт. Если обратиться к фантастической литературе, то там примеров будет еще больше: космический флот, крейсер, эсминец и т.д.

Сапоги-сороходы (самоходы), или семимильные сапоги, – такая волшебная обувь фигурирует в сказках разных народов. Герой, надевший волшебные сапоги, наделяется способностью передвигаться с огромной скоростью на огромные расстояния. Каждый шаг владельца семимильных сапог переносит его на нужное – очень далекое – расстояние. Именно отсюда и пошло название «семимильные», то есть один шаг равен семи милям). Здесь следует уточнить, что когда говорят «миля», подразумевают британскую или американскую милю, которая равна 1,609344 километра (1 километру 609 метрам 344 миллиметрам). Но немного кто знает, что существовала еще старорусская миля, которая равнялась 7 верстам, или 7467,6 метра (около 7,5 километров). Интересно, что верста, менявшаяся в зависимости от числа входящих в нее сажень, в течение некоторо-

го периода была равна 700 сажням. Получается, что сапоги-сороходы преодолевали за один шаг 7*7*700 сажень. Данное наблюдение ведет нас к выводу о доминировании числа 7.

Согласно «Сравнительному словарю мифологической символики в индоевропейских языках» М.М. Маковского, число «семь» – символ высших космических начал, символ интеллектуальности, оно родственно, с одной стороны, древнеисландскому *sefi* «разум» и индоевропейскому **dhem-* «думать», а с другой стороны – *septm-<kseptm-<*kes-* «Вселенная» (греч. kos-mos) [8, с. 388]. Сапоги-сороходы являются аллегорией человеческой мысли, скорость которой так высока, что ее нередко сравнивают с быстротой молнии. Для мысли нет границ и преград. Силой мысли и воображения человек проникает в любые страны и миры. Сапоги-сороходы по мысленному приказу их владельца способны перенести его в любую точку Земли и за ее пределы, а также в царство живых и в царство мертвых, поэтому сапогам-сороходам не являются препятствием огонь, вода, горы, болота, степи. Сапоги опережают звук, они быстрее ветра, летящей песни.

В русских сказках сапоги-сороходы хранятся, как правило, в запертном волшебном ларце.

Относительно этимологии слова «сапог» интересно отметить, что в словарях А.Г. Преображенского, М. Фасмера, П.Я. Черных оно сближается с «сопель», «сопеть», то есть «дудка» и «процесс игры на дудке» соответственно. Изначальное значение слова – «трубка духового инструмента» – обобщилось до «трубка», а затем стало означать «голенище» и, еще позже, сапог в целом [10, Т. 2, с. 251; 13, Т. 3, с. 559; 14, Т. 2, с. 139].

Сани-самоходы – это волшебные сани, которые передвигаются без тягловой силы: запряженных в них лошадей, оленей, мулов, быков, собак. Это распространенный тип повозки без колес с полозьями.

Сани считаются одним из самых древних транспортных средств. Первоначально они представляли собой волокуши, позже развились и стали употребляться как в северных, так и в южных странах. Чаще всего сани использовались при бракосочетании и в похоронном обряде (Древний Египет, Древняя Русь и др.). Специально для невесты их покрывали мехами, бархатом, дорогими коврами, упряжь также украшали особым образом.

Позже на Руси сани стали использовать и в летнее время (из-за плохих дорог и по причине относительной дешевизны). В лесистых и болотистых местах русского севера (Вологодской, Архангельской, Олонецкой и Костромской губерниях) летом на санях ездили вплоть до начала XX века.

На самом деле в Древней Руси езда на санях считалась даже более почетной, чем на колесах. Старорусские сани имели форму длинного ящика, в котором можно было лежать, иногда они напоминали лодку с загнутыми краями (спереди и сзади). Сани часто применялись на торжествах, особенно высшими духовными лицами, которые

предпочитали их повозкам на колесах. Обычно в сани запрягали лошадь, на лошадь садился кучер и управлял санями. Несколько отличались от обычных женские сани: они были немного шире, а чтобы скрыть женщину от ветра и от посторонних глаз – по сторонам крепились жерди, на которые навешивалось сукно, закрывающее сани с боков и сверху.

Слово «сани» имеет интересную этимологию. Это славянское, заимствованное от славян латышами, венграми и румынами слово. По мнению П.Я. Черных [14], происходит оно от древнерусского «сань», то есть «змея», «дракон». Речь идет о метафорическом переносе по форме: полозья оставляют след, схожий со змеей. Можно сравнить также с общерусским «полоз» и «полозья».

Примечательно, что сани до сих пор активно применяются: так, аэросани – настоящие сани-самоходы, которые движутся за счет тяги толкающего пропеллера; они используются в полярных и приполярных районах.

Волшебные сани-самоходы фигурируют в сказке «Емеля-дурак», где приводятся в движение фразой-заклинанием «по щучьему велению, по моему хотенью» (как и топор-саморуб, и даже дрова, которые укладывались сами). Также, по одной из версий, самостоятельно, без тягловой силы, передвигаются волшебные сани Деда Мороза, фразеологизм «сани-самоходы» стал названием повести Алексея Леонова

Волшебные предметы выходили за рамки простой атрибутики. Они выполняли множество стилистических функций: были опознавательным знаком положительного или отрицательного героя; создавали волшебный (фантастический) колорит повествованию; действовали наряду с другими персонажами, становясь практически одушевленными; усиливали интерес к повествованию, пробуждали сопереживания к героям; являлись отражением чаяний о развитии научно-технического прогресса, желаний облегчить тяжелый крестьянский труд, ратное дело и т.д.; во многих случаях это было репрезентацией наивных мечтаний о достижении лучшей жизни без особых на то усилий, о мгновенных путешествиях на сколь угодно большие расстояния; показывали стремление героев защитить себя, семью, родную землю.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. / А.Н. Афанасьев. – М.: Наука, 1985.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / пер. Е.В. Вентцель, Т.В. Вентцель. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
4. Васильев М.И. Русские сани: историко-этнографическое исследование. Великий Новгород: НовГУ, 2007.

5. Виноградов, В.В. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
6. Журавлев, А.Ф. Язык и миф / А.Ф. Журавлев. – М., 2005, 163 с.
7. Лапицкий, А.Н. Фразеологический словарь русского языка / А.Н. Лапицкий, И.В. Федосов. – М.: Юнвес, 2003. – 608 с.
8. Маковский, М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М.М. Маковский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
9. Ожегов С.И. О структуре фразеологии (В связи с проектом фразеологического словаря русского языка) // Лексикографический сборник. – М., 1957. – Вып. 2. – С. 31–53.
10. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка: В 2 т. – репродуц. с вып. 1910–1914 годов. / А.Г. Преображенский. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959.
11. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 364 с.
12. Словарь (архаические, диалектные и другие малопонятные слова и выражения) // Былины: В 25 т. / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – СПб.: Наука; М.: Классика, 2001–... – (Свод рус. фольклора). Т. 2: Былины Печоры: Север Европейской России. – 2001. – С. 583–630.
13. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1967.
14. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – 2-е изд., стереотип. / П.Я. Черных. – М.: Рус. яз. – 1999.
15. Шанский М.Н. Фразеология современного русского языка. – 5-е изд. Изд. стереотип. – М.: URSS, 2021. 272 с.

METAPHORICAL MEANINGS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF NAMES OF MAGIC OBJECTS IN RUSSIAN FOLK TALES

Turkulets I.A.

Far Eastern State Transport University

The author refers to the description of phraseological features of the names of individual magical objects appearing in Russian folk tales. Using the example of the thematic group “vehicles” (such as a flying ship, boots-runners, self-propelled sledges), their metaphorical meanings are considered, as well as the role of phraseological units used in Russian fairy tales in understanding the world. The author shows that magical objects in Russian fairy tales went beyond simple paraphernalia and performed many stylistic functions, being an identification mark of a positive or negative hero, creating a magical flavor for the story, acting along with other characters, becoming almost animated, increasing interest in the story, etc. According to the author, in many cases they served as a representation of naive dreams of achieving a better life without much effort.

Keywords: phraseology, fairy tale, magic object, flying ship, boots-runners, self-propelled sleigh.

References

1. Arutyunova, N.D. Language and the human world / N.D. Arutyunova. – M.: Languages of Russian culture, 1999. – 896 p.

2. Afanasiev, A.N. Folk Russian fairy tales: in 3 volumes / A.N. Afanasiev. – M.: Nauka, 1985.
3. Bally Sh. General linguistics and questions of the French language / transl. E.V. Wentzel, T.V. Wentzel. – M.: Publishing house of foreign literature, 1955. – 416 p.
4. Vasiliev M.I. Russian sleds: a historical and ethnographic study. Veliky Novgorod: NovGU, 2007.
5. Vinogradov, V.V. Grammatical doctrine of the word / V.V. Vinogradov. – M.: Higher School, 1972. – 614 p.
6. Zhuravlev, A.F. Language and myth / A.F. Zhuravlev. – M., 2005, 163 p.
7. Lapitsky, A.N. Phraseological dictionary of the Russian language / A.N. Lapitsky, I.V. Fedosov. – M.: Yunves, 2003. – 608 p.
8. Makovsky, M.M. Comparative Dictionary of Mythological Symbols in Indo-European Languages: The Image of the World and the Worlds of Images / M.M. Makovsky. – M.: Humanit. ed. center VLADOS, 1996. – 416 p.
9. Ozhegov S.I. On the structure of phraseology (In connection with the project of a phraseological dictionary of the Russian language) // Lexicographic collection. – M., 1957. – Issue. 2. – S. 31–53.
10. Preobrazhensky, A.G. Etymological dictionary of the Russian language: In 2 volumes – reproduction. from issue 1910–1914. / A.G. Preobrazhensky. – M.: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1959.
11. Propp, V. Ya. Historical roots of a fairy tale / V. Ya. Propp. – L.: Publishing House of Leningrad State University, 1986. – 364 p.
12. Dictionary (archaic, dialect and other obscure words and expressions) // Epics: In 25 volumes / RAS. In-t rus. lit. (Pushkin. House). – St. Petersburg: Science; M.: Classics, 2001–... – (Collection of Russian folklore). T. 2: Epics of Pechora: North of European Russia. – 2001. – S. 583–630.
13. Fasmer, M. Etymological dictionary of the Russian language: In 4 volumes / M. Fasmer. – M.: Progress, 1967.
14. Chernykh, P. Ya. Historical and etymological dictionary of the modern Russian language: In 2 volumes – 2nd ed., stereotype. / P. Ya. Chernykh. – M.: Rus. lang. – 1999.
15. Shansky M.N. Phraseology of the modern Russian language. – 5th ed. Ed. stereotype. – M.: URSS, 2021. 272 p.

Винокурова Лидия Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки по гуманитарным специальностям», Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
E-mail: lidvas.vinokurova@mail.ru

Ушницкая Виктория Вильямовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки по гуманитарным специальностям», Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
E-mail: vushniz@mail.ru

Изучение языков в сопоставлении с другими языками, независимо от их генетического родства, с целью выявления характерных черт, присущих им, сходств и различий между ними является предметом исследования сравнительно-сопоставительной лингвистики. Можно предположить с большей вероятностью, что за многообразием языков скрываются общие для них свойства и тенденции, которые присущи любому языку. Так, например, можно отметить некоторые общие черты в якутском и во французском языках – это наличие в обоих языках огубленных звуков [œ], [ɥ]; дифтонгов au [o], eu, œ, œu [œ] во французском языке; в якутском – ыа, цө, из; назальных звуков; разветвленности форм прошедшего времени изъявительного наклонения в этих языках. В данной статье предлагается сопоставительно-типологическое исследование категории частиц в генетически неродственных языках, в якутском и французском. Научная новизна исследования определяется тем, что впервые предлагается рассмотрение классификации частиц по семантике в генетически неродственных языках в сопоставительно-типологическом плане. Основной целью нашего исследования является выявление специфических и общих черт грамматической категории частиц якутского и французского языков.

Ключевые слова: якутский язык, французский язык, сопоставительный анализ, частицы, собственно частицы

I. Введение

Роль частиц в организации высказывания огромна, так как они служат для выражения различных логических, модальных, эмоциональных оттенков речи, отражая взаимодействие говорящего и слушающего.

Выдающийся якутовед Л.Н. Харитонов считает, что «частицей является неизменяемое слово, не обладающее вполне самостоятельным лексическим значением и служащее для дополнения или видоизменения значения другого слова или группы слов». [6; с. 272]

Е.И. Убрятова в работе «Исследования по синтаксису якутского языка» отмечает, что слова – барахсан (бедняжка), обургу (страшилище), ба-Байы, баБас и др. вводятся в предложение для выражения отношения говорящего к тому, что сообщается в предложении. [5; с. 261]

Н.Е. Петров в своей фундаментальной работе о частицах рассматривает категориальное значение частиц и их отношение к другим служебным словам, морфологические и синтаксические признаки, пути образования частиц и представляет классификацию по значению частиц.

«Учитывая перекрещивание значений различных частиц, более удобной представляется классификация их по значению. Здесь прежде всего можно выделить логико-смысловые (т.е. немодальные) и модальные глаголы», – пишет Н.Е. Петров. [3; с. 252]

Авторы «Грамматики современного якутского литературного языка» считают, что «термин «частица» (эбиискэлэр) в якутском языке следует употреблять в узком смысле. Им нужно обозначать те служебные слова, которые грамматически являются как бы частичкой определенного слова и придают различные логико-смысловые и модальные оттенки тому слову, к которому они относятся, занимая постпозитивное положение» [2; с. 431]

«Частицы как отдельная служебная часть речи сложились из слов, выпадающих из лексического состава разных частей речи. Переход знаменательного слова в разряд частиц представляет собою длительный и постепенный процесс лексико-грамматического развития языка. [2; с. 438]

В современном якутском языке довольно значительное количество слов окончательно перешло в разряд неизменяемого служебного слова и функционирует только в значении частиц. Большое число слов все еще продолжает сохранять формальные, отчасти лексические связи со своими этимонами. В связи с этим, авторы «Грамматики современного якутского литературного языка» делят частицы на следующие группы:

– собственно частицы. К ним относятся слова, которые окончательно изолированы от других частей речи и выделены в значении частиц. [2; с. 440] По мнению исследователей категории частиц, их более 70 слов. К ним можно отнести частицы типа: аах, аҕай, ҕһҕ, эбит, эмэ, эрэ, ээ и т.д.

– отыменные частицы. Слова, которые совмещают в себе функции частиц и имен существительного, прилагательного, числительного. [2; с. 440]

Всего их более 60 частиц: аата, баар эбит, киһи, наада, сөп, син, суох, ҕлҕэр, хас, сах и т.д. [2; с. 440]

– отглагольные частицы. К этой группе относятся слова, совмещающие функции частиц и глагольных форм. Это – буолбат дуо, буолла, ди-ибин диэн, диэн, кулу, туран, сытыйбыт, тҕһэн, этэ – всего более 30 частиц. [2; с. 441]

Во французском языке частицы как часть речи представляют собой также служебные слова, неспособные к самостоятельному употреблению. Частицы служат «для выражения различных логических и грамматических значений в предложении в целом». [1; с. 451]

«Во французском языке частицы морфологически не так отличаются от других частей речи, как в русском языке: в нем сравнительно мало слов, которые, выполняя функцию частицы, по форме отличались бы от наречий, местоимений. Собственно частиц во французском языке сравнительно немного: -ci (этот), -là (там, тут, здесь), -ne, -si (так, если), -quant (что касается), -voire (даже, смотря как), -da (конечно, разумеется)». [1; с. 451]

Л.П. Пецкова к собственно частицам, кроме вышеперечисленных частиц, относит еще и voilà (вот, вон, вот и; ну и), voici (вот, вот и; так вот), oui (да), non (нет). [4; с. 159]

По мнению авторов работ по грамматике французского языка, в функции частиц могут выступать различные части речи: наречия (bien – хорошо, plus – больше, moins – меньше, aussi – тоже, также; un peu – немного, là – там, тут, здесь; tellement – так, такой; autant – столько, так же, то же; meme – тот же); союзы (que – что, чтобы; mais – а, но; comme – как, как и; quand – когда); местоимения (quoi – что, moi – я, меня, мне); глагол (voir – видеть); прилагательные (bon – хороший, bref – короткий, краткий; sûr – надежный, верный, несомненный). [1; с. 451–452; 4; с. 159]

В.Г. Гак, кроме данных частиц, составными частями считает такие как est-que, ne... pas (point, guère, en tant que, c'est que..., cé que..., c'est... qui(que), слова-фразы: et alors? (ну и что же?), n'est-ce pas? (не правда ли? не так ли? ведь... не...).

II. Материалы и методы исследования

Материалами для исследования послужили примеры из художественных произведений французских писателей Эрве Базена и Франсуазы Саган,

якутских писателей Николая Якутского, Софрона Данилова и Степана Дадаскинова. В работе применяется структурно-семантический метод, позволяющий учитывать план выражения и план содержания форм частицы. Используется также контекстуальный подход, уточняющий функциональную семантику частиц. А с помощью сопоставительного метода определяются общие и специфические черты семантики частиц в этих языках.

III. Обсуждение

По семантике частицы многозначны и широко употребляются в разговорной речи. Индивидуальная семантика каждой частицы выявляется в определенном контексте. [2; с. 441]

Поэтому для проведения краткого анализа якутских частиц в нашей работе мы будем придерживаться классификации значений частиц, данной авторами «Грамматики современного якутского литературного языка», выделяющей логико-смысловые и модальные частицы и как объединяющей классификации других исследователей категории частиц.

Логико-смысловые частицы. Сюда относятся частицы, лишенные модальной семантики и выражающие различные грамматические значения логико-смыслового характера. Среди них по значению можно выделить несколько групп. [2; с. 442]

Словообразующее значение: Из них частицы эрэ, эмэ, да, даҕаны образуют неопределенные местоимения от вопросительных: ким эрэ – кто-то, туох эрэ – что-то, хас да, хас даҕаны – несколько, ханнык даҕаны – любой и т.д. Из них частицы да, даҕаны образуют и обобщительно-отрицательные местоимения: ким да – кто угодно, туох да суох – ничего нет и т.д. Кроме того, при помощи этих частиц образуются некоторые сочетания с наречным и модальным значением: хас эмэ төгүл – многократно, ол да буоллар – но, однако, таах да – все же и др.:... таптыырын туһунан элэ-была тылынан санар, ытаа-ытамный даҕаны. [7; с. 353] – О своей любви говори всевозможными словами, даже заплачь. Үлэлээбэт киһиэхэ ас да амтана суох буолар эбит... [9; с. 83] – Тому, кто не работает, даже еда кажется безвкусной.

Частицы собуустук, ҕлҕэрдик, аҕайдык, бэйэлээхтик, баҕайытык, айылаахтык, бааччытык, суохтук образуют от прилагательных аналитические наречия: кыра собуустук – немного, тҕргэн ҕлҕэрдик – очень быстро, бэрдэ суохтук – неважно, плохо, ҕчүгэй аҕайдык – хорошенько, намыын бэйэлээхтик – очень тихо, нежно, куһаҕан баҕайытык – очень скверно, иһиллиэх айылаахтык – как будто(-чуть) слышно, быр бааччытык – зажиточно, бэрдэ суохтук – неважно, плохо и др. – Кэпсээннит? – диэн нуучча оһонньоро, олурба да собуустук буоллар, сахалыы хоп курдук ыйытар. [9; с. 222] – Какживаете? – русский старик, хоть и коряво, спрашивает по-якутски довольно понятно.

Частицы курдук, бааччы образуют прилагательные и наречия от звукоподражательных, ред-

ко образных слов: лоп курдук – как раз, точный, мыс курдук – полненный, нус бааччы – спокойно, бал бааччы – грубо, топорно и т.п. Үөһэ былты дуу, буруо дуу курдук, кумаар хойдон эймэнэр... [7; с. 59] – Наверху, как будто то ли облако, то ли дым, клубится мошкара... Частица айылаах образует от причастий на –ыхах прилагательные: цлэлиэх айылаах киһи – способный работать человек. Частица киэнэ от личных местоимений образует притяжательные: миэнэ – мой (мин киэнэ), эйиэнэ – твой, кини киэнэ – его, ему принадлежащее, а частица баҕарар образует обобщительные местоимения от вопросительных: ким баҕарар – кто угодно, любой, каждый, туох баҕарар – что угодно и тд. – ... көмүһү сууйар лотуок Америка киэнэ буоллун, оттон наручник?.. Эмиэ Америка киэнэ дуо? Арай биһиэнэ буолан хааллын?! [7; с. 31] – ... пусть лоток для промывки золота будет американским, а наручники? Тоже американские что-ли? А вдруг они наши?

Немодальным формообразующим значением обладают частицы суох, суохтаах, этэ. Из них первая образует отрицательную форму производных прилагательных на –лаах: тыаһа суох – бесшумный и будущего времени и различных наклонов глагола: барыан суоҕа – не пойдешь, барааччыта суох – он обычно не идет; барыа суох этэ – он не пошел бы. Частица суохтаах образует отрицательную форму должностовательного наклона: барыа суохтаах – он не должен идти; а частица этэ образует формы прошедшего времени глагола: сатыыр этим – я умел; барбыт этибит – мы уже ушли тогда.

... туох да наадата суох – ... ничего не надо. – Маайа, өскөтүн мин баайа суох эбитим буоллун? [9; с. 55] – Майя, если бы я был небогатым?

Собирательные значения выражают частицы аах, ааттаах, аймах, барыта, киэнэ, эрэ. – дьонун аах баайдарын, малларын, дьиэлэрин барытын ылан барангын... [9; с. 143] – и это после того, когда у родителей-то все богатство, имущество отобрал...

Собирательно-совокупное значение выражают частицы баҕастары, майыр, тайма, той, дөрбөн, саҕар, хаар, эгин, иктэ, цөдэн, сах. –...совхозка. Онно цлэ-той баһаам! [7; с. 69] – ...в совхозе. Там всякой работы много. Олом-тайма кэлиэ дуо? Суоҕа. [7; с. 161] – Откуда взятся какому-нибудь броду? Не было. – Бэйи эрэ, ким сах кэргэнэ буолбут диэн суруйалларый? [9; с. 101] – Погоди-ка, чьей-то женой она стала?

Модальные частицы. Модальные частицы многочисленны. Из общего количества частиц около 150 слов имеют то или иное модальное значение. Они, как модальные слова, выражают широкий круг модальных значений и имеют весьма активное употребление. Преобладающее большинство их многозначно, и каждый оттенок значения модальной частицы тесно связан с модальным значением глагольной формы и всего предложения. В связи с этим их значение более четко обнаруживается на развернутых примерах, взятых из литературы. [2; с. 443]

Ссылку на чужую речь, на известность высказываемого факта, на чье-то мнение выражают цһү, ааттаах (в значении «говорят»), сурахтаах. – Быдан былыр мамоннар элбэхтик цөскээбит тцөлбэлэрэ цһү, – диэтэ Уйгуров. [7; с. 22] – Говорят, в древности в этой местности было много мамонтов.

Субъективно-рассудочную оценку степени качества, признак кого-, чего-нибудь выражает довольно много частиц. Из таких частиц степени собус, аҕай, ахан с прилагательными и наречиями выражают слабую степень признака, не полностью качества: Эхов... хатыныр собус нуучча киһитэ этэ. [9; с. 6] – Эхов... был русским, немножко худощавым по телосложению.

А частицы ахан (аххан), бааччы, баҕайы, бэрт, бөбө, да, даҕаны, бэйэлээх, бэйэкэлээх, бэйэкээнээх, цлүгэр, олус, сүр, сүрдээх показывают высокую, превосходную степень признака: Танаһынан буоллаҕына, бэрт мааны, баай ыал оҕото быһыылаах. [9; с. 43] – Судя по одежде, прекрасно одет, видимо, сын богатого человека.

Субъективно-эмоциональную оценку признака предметов в плане восхищения, изумления, удивления, негодования и т.п. выражает большая группа частиц: айылаах, баҕаһын, даҕаны, да, даа, ньи, цлүгэр, цлүгэрдээх, цлүгэрин, эбитин, эриэхсит, бэйэтэ, бэйэккэтэ, диэтэбин, бэрдин, олуһун, сүрүн, мунугаан, муннаан, аххан, диибин, диэн. – Сүттэ даа? ... Хаһан? [7; с. 35] – Неужели потерялся?.. Когда? – Барахсан, эдэрин ньи, – дии саныыр. [9; с. 163] – Какая она молоденькая, милашка, – думает он. ... кэннигэр, тыа саҕатын диэки, тииккэ этин сааллыбытын курдук, сүрдээх цлүгэр тыас барчалана тцстэ... [8; с. 98] – сзади него, на опушке леса, как гром на ясном небе, раздался страшно громкий звук...

Модально-экспрессивное усиление высказывания с различными оттенками выражает довольно большое количество частиц: эбээт, ээ, буолбаат, дии, буолбат дуо, буоллаҕа, доҕор, цһү и др. – Ычча, а! Кыһалҕалаах кыһын обургубут дьэ эмиэ кэллэ ээ! – диэн бабыгырыыр. [9; с. 4] – Ычча, а (как холодно)! Опять наступила наша лютая зима! – Бай, бу дьүкээбил уота дии! [7; с. 265] – Ба, это же северное сияние!

В зависимости от контекста усилительные частицы (иногда одна и та же частица) могут иметь оттенок категоричности, подчеркивания, выделения, иронии, обиды, требования, настаивания, убеждения, угрозы и т.п. Среди частиц, выступающих в модально-усилительном значении, могут быть: эбитэй, эрэ, диибин, диэтим, ини, цһү, этээ, аата, баара, доҕоор, буолуой и др.

Предположение с оттенком сомнения, неуверенности, вероятности, допустимости высказываемой мысли выражают частицы ини, дуу, быһыылаах, былааннаах, бадахтаах, майгыннаах, кэрингээх, маарыннаах, буоллаҕа, буолуо, буолуохтаах, буолаарай и т.д. Аҕата быһыылаах. [9; с. 5] – Отец, видимо.

Различные виды вопроса (прямой, требующий подтверждения, вопрос с переспрашиванием, до-

пытыванием, догадкой, сомнением, недоумением, положительными или отрицательными эмоциями) выражают частицы дуо?, дуу?, даа?, ньи?, бэйэтэй?, бабайытай?, сөп дуо?, буолуой?, буолабай?, эбитэй?, буолла?, буолбат дуо? буолаарай? и др. – Хотуой, бу туох буоллун? – ... хотун ыйытта. [9; с. 87] – Что-то с тобой случилось, деваха? – спросила хозяйка. – Баачыка ... сыыһа цөрэтэр эбит дуо? [9; с. 18] – Батюшка ... неправильно учит что-ли? – Төрдө-ууна биллэр дуу? [9; с. 179] – Известно ли, какого он роду-племени? – Быһыыт, итэбэйбэкин ээ? [9; с. 181] – Бысыыт, не веришь, кажется? – Ама, танара оннук аһынар сүрэхэ суоҕа буолуо дуо? [9; с. 114] – Неужели Бог не так ли милостив?

Значение множества, большого количества предметов, повторения действия в плане субъективной оценки с оттенком изумления выражают частицы бөбө, бэрт, олус, сүрдээх, сүр, цлүгэр, цлүгүрдээх, диибин диэн, мэник, мээри, да. Дьэбин бөбө сизбит. [7; с. 31] – Полностью ржа заела.

Выделение с оттенком усиления и подчеркивания выражают частицы эрэ, абай, баран, да, аата, кэлэн и др. -...һыы, баай да дьон. [9; с. 5] – У, какие богатые люди. -... оҕо аата оҕо... [9; с. 6] – ...ребенок и есть ребенок.

Просьбу, мольбу выражают частицы даа, дуу и др. – Оо, манна биһиги, дьэ оҕотун туттан, оло-рорбут буоллун даа! – диэн олус баҕара саныыра [9; с. 183] – О, если бы мы, построив маленький домишко, жили бы здесь. – Дьэ, ити мин оонньуу кэриэтэ... өһүргэнимэ дуу! [9; с. 189] – Ну, это я шутя-любя... ладно, не обижайся!

Уничижение, пренебрежение, презрение и иронию выражают частицы баҕас, баҕастаах, буолан, аайы, бөбө, буолуохсут, дуома, ырата, баран, буолаахтаан, диэхтээн, кэлэн, буолан и др. – Э-э, бэлиэ баҕас бэрт элбэх [9; с. 44] – Э, знаков-то хоть отбавляй.

Уменьшительно-ласкательное отношение, жалость, сочувствие говорящего выражают частицы барахсан, эрэйдээх, котоку, муннаах, буолаахтаан, сыыһа, оҕото, оҕокото (оокото) и др. – Барахсан эдэрин ньи, – дии саныыр [9; с. 163] – Как она молода, – думает она. – Оҕом, Маайа эрэйдээх...- Сөдүөччүэ Маайа төбөтүн имэрийэр... [9; с. 155] – Девочка моя, бедняжка Майя... – Федосия гладит голову Майи. ... айыһыт оҕото... билэн тыбыыра буолаахтаатаҕа... [9; с. 109] – ... божий ангел... знает, потому и ржет.

Восторженно-почтительное отношение, подчеркивающее превосходство, выражают частицы обургу, бэйэлээх, бэйэкээннээх, диэтэх, аххан, хаан и др. – Ок-сиэ, обургу хамсанан-имсэнэн, түллэннээн, сытыы уол кэлбит быһыылаах... [9; с. 28] – О, видимо, шустрый парень приехал, подавая себя всяко разно.

Повеление, смягчение категоричности повеления или просьбы, строгий приказ, угрозу выражают частицы кулу, үһү, эрэ. – Тохтоо, нойоон!.. Ки-ир эрэ манна! [9; с. 36] – Погоди, парень! Зайди-ка сюда!

Итак, рассмотрев вкратце семантику частиц (их различные логико-смысловые и модальные значения), обнаруженных на примерах, взятых из художественной литературы якутских авторов, можно отметить, что в зависимости от контекста определенное значение частицы может приобретать различные оттенки; что многозначность зависит от интенции говорящего.

При рассмотрении семантических значений частиц на примерах из французской художественной литературы, мы вслед за В.Г. Гаком выделяем следующие основные семантические группы:

а) указательные: – *ci*, *-là*. В разговорной речи *là* выступает нередко в функции указательной частицы («тот самый, тот»). [1; с. 452]. *Mais là, il avait un visage de peur...* (Но тот, у него было испуганное лицо...). [11; с. 22]. *Là, dit-il, vous êtes contente?* (Итак, сказал он, – вы довольны?) [11; с. 65]. *Il avait trop bu, ce soir-là – et pour cause -, et il se rappelait juste...* (Он очень много выпил, в тот вечер, – в связи с чем, он ясно помнил..) [11; с. 13]

В.Г. Гак считает, что особенность указательных частиц во французском языке – это «связанное употребление, полуслитное написание, соотносительность с указательным местоимением или детерминативом, который они уточняют в пространственном отношении: *celui-ci* (этот), *celui-là* (тот), *ce livre-ci* (эта книга), *ce livre-là* (та книга).

б) категориально-коммуникативные, связанные с определенными категориями предложения: – вопросительные (*est-ce que?*) [1; с. 452]; *Qu'est-ce qui ne vas, mon petit?* – Что не так, мой друг? [11; с. 19] *Qu'est-ce qu'on va faire pour François?* – Что нужно сделать для Франсуа? [11; с. 124] *Qu'est-ce que tu comptes faire?* – Что ты думаешь делать? [11; с. 124]

– побудительные (*Ecoute voir* – слушай) и оптативные (*Pourru qu'il vienne* – только бы он приехал);

– отрицательные (*ne... pas, ni*); *Tu ne pouvais pas me téléphoner? Ou venir?* – Ты не можешь мне позвонить? Или приехать? *Je n'ai ni téléphoné, ni voiture, dit-il gaiement...* [11; с. 125] – У меня нет ни телефона, ни машины, – сказал он весело...

По мнению В.Г. Гака, отрицательные частицы во французском языке обладают большим своеобразием.

«Частица *ne* всегда выступает как служебное приглагольное слово, стоящее перед глаголом или относящимся к нему приглагольным местоимением или перед *pas*, предшествующим инфинитиву.

Первичной функцией частицы является участие в выражении отрицания: *Je ne le vois pas* (Я его не вижу). *Jamais je ne l'ai vu* (Я никогда его не видел).

Для современного литературного языка характерно употребление *ne* в двойном отрицании с отрицательной частицей (*ni, pas, points, guère*), наречием (*jamais, plus, rien, nul, aucun*). Таким образом, французское отрицание в принципе бинегативно, то есть состоит из двух элементов: *ne... pas* и т.п. Однако, в специфических условиях (стилистиче-

ские особенности речи, синтаксическая фразеология) отрицание может выражаться одним элементом; отрицание становится мононегативным: одно не или одно pas (personne, rien etc)». [1; с. 453] Mais non, nous n'irons pas. [10; с. 95] – Ну, нет, мы не поедем. Pas de question, francha Paul. [10; с. 254] – Вопросов нет, – отрезал Поль. Pas de mise en scène. [10; с. 148] – Никакой постановки. Ah, non, dit-elle, pas ce soir. [11; с. 54] – А, нет, – сказала она, – не сегодня вечером.

– утвердительные – да; сопровождает в разговорной речи: (oui – да)

Allo, Gilles? Tu vas mieux? Oui? Ah, j'en étais sûr... je suis ravi, mon vieux... [11; с. 83] – Алло, Жиль? Тебе лучше? Да? А, я был уверен в этом... Я восхищен, старина...

в) дискурсивные, выражающие сопоставление в широком плане предметов и признаков, о которых идет речь, с другими предметами и признаками, а также целых мыслей, мнений.

К ним относятся частицы:

– усилительные с различными логико-экспрессивными оттенками: bien (C'est bien lui), que (Que non), même (Je l'ai rencontré ici meme), donc (Venez donc par ici), mais (Bête, mais bête!), un peu (Je me demande un peu), quoi (C'est vrai, quoi), quant (Quant on vous le dit), puisque (puisque on vous le dit); [1; с. 452] Et quoi encore?, fit le nouveau propriétaire éberlué. [10; с. 414] – Еще что? – спросил ошарашенный новый домовладелец. C'est bien possible, dit-il [11; с. 23] – Вполне возможно, – сказал он. Mais enfin que voulais-tu, que je fasse? [11; с. 122] – В конце концов, что ты хочешь, чтобы я сделал? Que je reste avec Eloïse? Que je quitte le journal? [11; с. 122] – Чтобы я остался с Элоизой? Чтобы я оставил газету? Quand même, dit-il... toi... tu passais tous les après-midi dans mon lit [11; с. 185] – Тем не менее (все-таки), – сказал он, – ты..., ты... могла бы провести весь полдень в моей постели. Que veux-tu? [10; с. 150] – Что ты хочешь? Vous quitter, ma mère. – Покинуть Вас, матушка. Ah, c'est donc ça! – А, вот как! Il se raccrocha à elle, murmura des mots tendres, gémit un peu. [11; с. 148] – Он ухватился за нее, пробормотал нежные слова, жалобно так.

– разъяснительные: comme, en tant que [1; с. 453]

– ограничительные: ne ... que, seulement, rien que. Pas seulement avec elle, non, en général [11; с. 20] – Не только с ней, нет, вообще, в общем.

– сопоставительные: même (Même les plus forts ne le supportent pas – Даже самые сильные не поддерживают его), voire (Ce travail prendrait des mois, voire des années – Эта работа заняла бы месяцы, даже годы), non seulement... mais aussi; aussi-bien que, tant ... que; (moi) non plus, (moi) aussi. [1; с. 453] Eh bien, tant qu'à s'encanailler, autant s'encanailler tout de suite. [11; с. 33] – Ладно, насколько можно округляться, настолько и будем округляться.

– отделительные: quant à (moi), pour (moi); pour ce qui est de (moi); Quant à Natalie Sylvener, elle

l'aima dès qu'elle le lit. [11; с. 59] – Что касается Натали Сильвенер, она его полюбила, как только прочитала. Moi, je m'approche du lit... [10; с. 469] – Что касается меня, я приближаюсь к кровати...

– выделительные: c'est que..., ce que..., c'est ... que (qui); C'est mon frère. Il est beau, n'est-ce pas? [11; с. 82] – Это мой брат. Он хорош, не так ли? C'est toi? Gilles? Ça va? – Oui, dit-il. [11; с. 27] – Это ты, Жиль? Все хорошо? – Да, – ответил он. Ce n'est pas pour des raisons matérielles, dit-elle. [11; с. 186] – Это не из-за материальной выгоды, – сказала она.

– сравнительные: plus (более), moins (менее), aussi (также), autant (столько, так же, то же) в сравнительных конструкциях; показатели интенсивности: si, que. – Que vous êtes joli! – Как вы красивы! Moi aussi. Dors bien, mon chéri [11; с. 198] – Я тоже. Спи спокойно, дорогой. Si, c'était grave! C'était meme horriblement grave. [11; с. 211] – Если бы это было важно! Это было даже страшно важно.

Л.П. Пицкова слова voici, voilà относит к собственно частицам, а В.Г. Гак считает, что они «полнозначные слова, объединяющие свойства глагола и указательных частиц». [1; с. 457]

Основной функцией voici и voilà является выражение предиката.

Вместе с тем, от глагола они отличаются значением указательности (противопоставлением voici – voilà), но, главным образом, отсутствием категорий глагола: лица, времени, наклонения и залога.

Ко вторичным функциям voici/voilà можно отнести употребление в качестве:

– эмфатической частицы, презентатива, выделяющего высказывание с оттенком неожиданности. [1; с. 457] Voilà, reprit-il avec effort. Je n'ai plus envie de travailler, je n'ai plus envie de faire l'amour, je n'ai plus envie de bouger. [11; с. 20] – И вот, повторил он с усилием. Я не хочу больше работать, не хочу больше заниматься любовью, не хочу даже пошевелиться.

Подобные функции употребления в качестве эмфатической частицы, презентатива, выделяющего высказывание с оттенком обобщения констатации, могут нести прилагательные: sûr (надежный, верный, несомненный), bref (короткий, краткий), bon (хороший), также слова-фразы: et alors? n'est-ce pas? Bref, Gilles était sorti de là... [11; с. 188] – Короче, Жиль вышел оттуда... Bref, vous ne vous sentez pas bien, dit le docteur. [11; с. 30] – Короче, вы чувствуете себя нехорошо, – сказал доктор. Il fixa Gilles une seconde, toussa et dit sobrement: Alors? Alors quoi? dit Gilles. [11; с. 18] – Он взглянул на Жиль, закашлял и сказал глухо: Итак? Итак, что? – сказал Жиль. Alors, ça ne va pas, n'est pas? [11; с. 18] – Итак, это не так, не так ли?

Слова oui, non, si, которых Л.П. Пицкова относит собственно к частицам [4; с. 159], В.Г. Гак называет утвердительно-отрицательными словами-фразами.

По мнению В.Г. Гака, «первичная функция этих слов – общее выражение ответа. Они выражают положительную или отрицательную реакцию на высказывание собеседника (утверждение и отрицание, согласие и несогласие, готовность или неготовность выполнить приказание и т.п.)». [1; с. 456]

Par seulement avec elle, non, en general. [11; с. 20] – Не только с ней, нет, в общем. Здесь *non* замещает соответствующее предложение по смыслу.

Il hoch la tête. [11; с. 36–37]. Alors, c'est oui? ... C'est oui, dit-il. – Он кивнул головой. Тогда, да? «Да», – сказал он. Из данного примера видно, что собеседник ответил согласием на поставленный вопрос.

Вторичной функцией может быть выражение вопроса. Allo, Gilles? Tu vas mieux? Oui? [11; с. 83] – Алло, Жиль, тебе лучше? Да?

IV. Заключение

Таким образом, на основании проведенного анализа семантических значений категории частиц якутского и французского языков, можно отметить, что каждый оттенок значения частицы в обоих языках более четко обнаруживается на развернутых примерах, взятых из литературы, отражая взаимодействие говорящего и слушающего в актах речи. В зависимости от контекста определенное значение частицы может приобретать различные оттенки. Многозначность частицы зависит от интенции говорящего.

Прежде всего, можно отметить, что и в якутском, и во французском языках сравнительно мало собственных частиц. Если в якутском языке их более 70 слов, то во французском более 10 слов. В обоих языках в функции частиц могут выступать различные части речи. В якутском языке функции частиц могут совмещать имена существительные, прилагательные, числительные, неопределенные, притяжательные местоимения, наречия, глаголы. Во французском языке в функции частиц могут выступать также различные части речи: наречия, союзы, местоимения, прилагательные, глагол.

В количественном отношении во французском языке мало частиц, что, конечно, не умаляет богатство и красоту французского языка.

В структурно-типологическом плане частицы якутского языка, хотя относятся к неизменяемым словам, могут принимать аффиксы предшествующего им слова, примыкая к сказуемому главного предложения. Они могут принимать на себя аффиксы лица, множественного числа, вопроса. А частицы французского языка морфологически не так отличаются от других частей речи. Можно также отметить специфические черты французских составных частиц: *est-que* (разве), *ne... pas* (*point, guère*) (не...только), *ne...que* (только), *en tant que* (как, в качестве), *c'est que...*(что), *ce que...*то, что), *c'est...qui* (*que*) (кто, что, значит, ведь), *et alors?*(итак? и тогда?), *n'est-ce pas?*(не так ли?). Это

различие объясняется тем, что французский язык относится к аналитическим языкам, а якутский язык больше к синтаксическим, так как все формы образования и словоизменения в якутском языке образуются от начальной формы глагола путем приставления аффиксов.

Таблица 1. Классификация якутских частиц по семантике

Логико-смысловые частицы	Модальные частицы
<ul style="list-style-type: none"> - словообразующее значение; - с немодальным формообразующим значением; - имеющие собирательное значение; - выражающие значение принадлежности. 	<p>Выражают:</p> <ul style="list-style-type: none"> - субъективно-рассудочную оценку степени качества, признака кого-, чего-нибудь; - субъективно-эмоциональную оценку признака; - модально-экспрессивное усиление высказывания; - предположение с оттенком сомнения, неуверенности, вероятности, допустимости; - различные виды вопроса; - недоумение, сомнение, колебание, незнание; - сетование, сожаление, укор и т.д.; - модальное отрицание; - значение множества, повторение действия; - выделительные значения; - долженствование; - желание говорящего; - мольбу, просьбу; - эмоциональное утверждение; - уничижение, презрение, иронию; - уменьшительно-ласкательное значение; - восторженно-почтительное значение; - повеление, смягчение просьбы; - недостоверный характер высказывания; - гнев, раздражение, ненависть говорящего; - обычность, привычность высказываемой мысли; - возможность, допустимость, вероятность.

Таблица 2. Классификация французских частиц по семантике

Указательные частицы	Категориально-коммуникативные частицы	Дискурсивные частицы
<ul style="list-style-type: none"> - указательные местоимения; - детерминативы. 	<ul style="list-style-type: none"> - вопросительные; - побудительные; - отрицательные; - утвердительные. 	<ul style="list-style-type: none"> - усилительные с различными логико-экспрессивными оттенками; - разъяснительные; - ограничительные; - сопоставительные; - отделительные; - выделительные; - сравнительные.

Классификация частиц по их значениям в якутском языке строится на разделении в две большие

семантические группы: логико-смысловые и модальные. Модальные частицы в якутском языке многочисленны, что можно представить в табл. 1, 2.

Несмотря на различные классификации лексико-семантических разрядов частиц в генетически неродственных языках (в якутском и французском), можно отметить и некоторые общие черты в рассмотренных нами частицах. Прежде всего, это наличие вопросительных частиц в обоих языках. Можно отметить и роль частиц в организации высказывания с различными экспрессивными значениями. Думается, что во французском языке различные эмоциональные чувства, присущие любому говорящему, выражаются другими лексико-грамматическими категориями языка.

Литература

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004. 862 с.
2. Коркина Е.И., Убрятова Е.И., Харитонов Л.Н., Петров Н.Е. Грамматика современного якутского литературного языка. Фонетика и морфология. М.: Изд-во «Наука». 1982. 496 с.
3. Петров Н.Е. Частицы в якутском языке. Якутск: Кн. изд-во, 1978. 300 с.
4. Пицкова Л.П. Морфология французского языка: Учебн. пособие Л.П. Пицкова. М.: Высш. шк., 2009. 167 с.
5. Убрятова Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. М.: Изд-во АН СССР, 1950. 304 с.
6. Харитонов Л.Н. Современный якутский язык. Фонетика и морфология. Якутск: Госиздат ЯАССР, 1947. 312 с.
7. Дадаскинов С. Харгы: «Эргилли» роман 3 кинигэтэ. Якутскай: Кинигэ издательствота, 1992. – 352 с.
8. Данилов, Софрон. Күн сырдыга: Кэпсээннэр, Якутскай: Кинигэ изд-вота, 1982. 448 с.
9. Якутскай, Николай. Төлкө: роман (кылгатыллан тахсыыта) (Николай Якутскай. – Дьокуускай (Якутск): Бичик, 2008. 845 с.
10. Hervé Bazin. Vipère au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. Moscou: Ed. du Progrès, 1979. 526 с.

11. Françoise Sagan. Un peu de soleil dans l'eau froide. Pp.: Pocket Publ., 1996. 214 p.

CATEGORY OF PARTICLES IN YAKUT AND FRENCH

Vinokurova L.V., Ushnitskaya V.W.

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

The study of languages in comparison with other languages, regardless of their genetic relationship, in order to identify their characteristic features, similarities and differences between them, is the subject of comparative linguistics. It can be more likely that behind the diversity of languages there are hidden properties and tendencies common to them, which are inherent in any language. So, for example, we can note some common features in the Yakut and French languages – this is the presence in both languages of rounded sounds [œ], [u]; diphthongs au [o], eu, œ, œu [œ] in French; in Yakut – ya, үө, ie; nasal sounds; branching of past tense forms of the indicative mood in these languages. This article proposes a comparative typological study of the category of particles in genetically unrelated languages, in Yakut and French. The scientific novelty of the study is determined by the fact that for the first time it is proposed to consider the classification of particles by semantics in genetically unrelated languages in a comparative typological plan. The main goal of our study is to identify specific and common features of the grammatical category of particles in the Yakut and French languages.

Keywords: Yakut language, French language, comparative analysis, particles, proper particles

References

1. Gak V.G. Theoretical grammar of the French language. M.: Dobrosvet, 2004. 862 p.
2. Korkina E.I., Ubryatova E.I., Kharitonov L.N., Petrov N.E. Grammar of the modern Yakut literary language. Phonetics and morphology. M.: Publishing house "Science". 1982. 496 p.
3. Petrov N.E. Particles in the Yakut language. Yakutsk: Book publishing house, 1978. 300 p.
4. Pickova L.P. Morphology of the French language: Textbook. allowance L.P. Pickova. M.: Higher. school, 2009. 167 p.
5. Ubryatova E.I. Studies on the syntax of the Yakut language. M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1950. 304 p.
6. Kharitonov L.N. Modern Yakut language. Phonetics and morphology. Yakutsk: Gosizdat YASSR, 1947. 312 p.
7. Dadaskinov S. Khargy: "Ergilli" novel 3 kinigate. Yakutskai: Kinige publishing house, 1992. – 352 p.
8. Danilov, Sofron. Ken syrдыга: Capseenner, Yakutskai: Kinige Publishing House, 1982. 448 p.
9. Yakutsky, Nikolai. Tөлкө: a novel (kylgatyllan takhsyyta) (Nikolai Yakutsky. – Dyokuuskay (Yakutsk): Bichik, 2008. 845 p.
10. Herve Bazin. Vipere au poing. La mort du petit cheval. Cri de la chouette. Moscow: Ed. du Progres, 1979. 526 p.
11. Françoise Sagan. Un peu de soleil dans l'eau froide. Pp.: Pocket Publ., 1996. 214 p.

Чжан Сяожань,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: zhang.xiaoz@yandex.ru

В данной статье проводится изучение характеристик разных типов юридического дискурса, анализ его аргументативных составляющих, посредством которых осуществляется иллюкативное воздействие на реципиента и выполнение прагматических функций текста. Помимо этого, в работе объясняется, каким образом аргументативная структура юридического дискурса реконструирует конкретные события, факты и суждения с целью воздействия на суд и влияния на выносимые им решения. Исходя из идеи о том, что события приобретают материальность и статус юридического факта благодаря дискурсивным практикам, построение истины о фактах, осуществляемое говорящим, рассматривается как следствие дискурса. В свою очередь эта истина является опорой аргументативной структуры дискурса. Наряду с этим в работе проводится анализ некоторых из наиболее актуальных синтаксических и прагматических теорий, целью которого является поиск аналитической модели, которая объединяет их все, и может в дальнейшем быть применена к исследованию соответствующего эмпирического материала.

Ключевые слова: дискурс, юридический дискурс, анализ дискурса, конструирование фактов, аргументативная структура.

Отправление правосудия всегда представлялось чем-то объективным и беспристрастным, поскольку характеристики правового дискурса тесно связаны с потребностью сохранять и передавать одну из основных ценностей права: равенство и/или справедливость [1].

Юридический дискурс выполняет важную функцию построения той объективности и беспристрастности, к которой стремится правовая инсти-тут. Существование типичных характеристик, приписываемых правовым нормам, или консенсус относительно того, что считается фактом, презумпцией или истиной, вместе с использованием риторических стратегий, не оставляет никаких сомнений в том, что юридический дискурс обладает рядом специфических особенностей.

В этом смысле в сфере отправления правосудия факты, подлежащие осмыслению, являются результатом процесса дискурсивного конструирования. Очевидно, что прокурор, защитник или судья не были свидетелями фактов, послуживших основанием для судебного процесса. Поэтому было бы неверно утверждать, что у суда есть доступ к ним в изначальном виде. Единственный способ изложения фактов – это процесс реконструкции событий, произошедших в прошлом. Эта реконструкция осуществляется посредством языковых практик. Таким образом, конструирование фактов становится неотделимым от той деятельности, которая осуществляется посредством речи и текстов [2].

Автор настоящей работы в принципе согласен с тем, что юридическая практика изменялась на протяжении всей истории в зависимости от типа общества и типа правовых институтов, с которыми или вокруг которых генерировался дискурс. Этот факт подразумевает, как естественное следствие, что дискурсы, через которые или с помощью которых осуществляется право – при условии, что юридические практики осуществляются как дискурсивные процессы – также претерпели важные изменения в способах их реализации.

Однако разумно думать, что и юридические дискурсы прошлых лет, и нынешние имеют общие черты, существенные характеристики, которые сохранялись на протяжении многих лет, а может быть, и столетий. Цель закона остается прежней. Лишение кого-либо его имущества или жизни было наказуемо во всех типах социальной формации, и способы, которыми эти преступные действия трактовались в дискурсах, не сильно изменились. Один из аспектов, являющихся общими для правовых процессов, заключается в том, что грабеж, нападение или убийство, то есть сам факт, не становится юридическим фактом до тех

пор, пока он не будет оформлен, типизирован или квалифицирован по отношению к норме (дискурсу) посредством процесса, который также является дискурсивным.

Целью данной работы является изучение того, каковы характеристики этого типа дискурса, как работают его аргументативные структуры, как они формируются и/или посредством каких дискурсивных стратегий, осуществляется иллюкутивное воздействие в тексте.

С точки зрения лингвистики дискурс первоначально определялся в чисто формальной перспективе как простой синоним высказывания. С этой точки зрения дискурс концептуализировался как высказывание, превосходящее предложение [3].

Позже Э. Бенвенист [4] сделал большой шаг в сторону менее формалистической концепции дискурса, интегрировав ее в коммуникативную модель. В новой перспективе под дискурсом стала пониматься любая форма языковой деятельности, рассматриваемая в ситуации общения, то есть в определенных обстоятельствах места и времени, в которых определенный субъект высказывания организует свой язык в соответствии с определенным адресатом. Ф. де Соссюр определил дискурс как «язык в действии», то есть как язык, принятый говорящим субъектом.

В итоге под дискурсом стали понимать институционализированную социальную практику, которая относится не только к интересубъективным ситуациям и ролям в акте коммуникации, но также и к объективным местам в системе социальных отношений. В этой последней перспективе дискурс понимается как любая практика высказывания, рассматриваемая с точки зрения ее социальных условий производства, которые в своей основе являются институциональными, идеологически-культурными и историко-конъюнктурными. Именно эти условия в конечном счете определяют, что можно и должно говорить с той или иной позиции в данных обстоятельствах.

Таким образом, когда речь заходит о дискурсе, имеется в виду как определенная форма использования языка, так и определенная форма социального взаимодействия. Иными словами, речь интерпретируется как законченное коммуникативное событие в социальной ситуации. Очевидно, что заявленные слова и предложения являются составной частью дискурса, но сам дискурс не проявляется только в наборе слов и предложений, выраженных в тексте и речи. Поскольку с эмпирической точки зрения значение дискурса представляет собой когнитивную структуру, имеет смысл включить в понятие дискурса не только наблюдаемые вербальные и невербальные элементы или социальные взаимодействия и речевые акты, но и когнитивные репрезентации и стратегии, задействованные в процессе производства [5].

Концепция дискурса как социальной практики предполагает, что:

- каждый дискурс является частью социального процесса дискурсивного производства и за-

нимает определенное положение внутри него и посредством ссылки на него (интердискурс);

- каждый дискурс имплицитно или эксплицитно отсылает к предсуществующей культурной предпосылке, связанной с доминирующей системой представлений и ценностей, сложная и противоречивая артикуляция которых в обществе определяет идеологическую формацию этого общества;
- всякий дискурс представлен как социально ритуализованная практика, регулируемая в рамках конкретной обстоятельной ситуации [6].

Что касается отношений между дискурсом и обществом, то можно выделить как минимум три области. Во-первых, на многих уровнях социальные структуры – от повседневного взаимодействия до групповых или организационных структур – являются условиями для использования языка, то есть для производства, построения и понимания дискурса. Во-вторых, дискурс разными способами строит, конституирует, изменяет, определяет и вносит свой вклад в социальные структуры. В-третьих, структуры дискурса говорят, обозначают или представляют части общества [7]. События, отношения и структуры реальности имеют свои условия существования. При этом только внутри дискурса, без ущерба для его специфических обстоятельств, его пределы и модальности имеют смысл или могут быть сконструированы в рамках смысла.

Следовательно, речь идет не только о том, что происходит в действительности, но о значении события. Смысл означает в данном контексте восприятие или обобщение о событии, которое может быть очень разным, например, между группами людей с разными идеологиями или верованиями. Таким образом, восприятие реальности или приписывание ей значений весьма изменчиво [8].

Следует подчеркнуть, что дискурсы не просто отражают реальность в том смысле, в каком это предполагают теории, рассматривающие язык как зеркало, но скорее представляют свои собственные реальности, созданные человеком. Дискурсы – это хранилища знаний, разработанных людьми, которые передаются от человека к человеку, от поколения к поколению. Это означает, что все мы вносим свой вклад в переплетение дискурсов, хотя и делаем это с большей или меньшей способностью влиять на них. Таким образом, дискурс есть не что иное, как социальная практика, конституирующая и порождающая реальности и социальные отношения.

Очевидно, что право, понимаемое как обязательные предписания власти, как нормы поведения, тесно связано с языком. Так или иначе, право воплощается в языке, в определенных текстах, и, следовательно, его изучение – как языка – связано с характерными языковыми аспектами.

В этой связи работа Дж. Остина «Как делать вещи словами» [9] привлекла внимание к прагматическим аспектам использования юридического языка, фундаментальному вопросу при рассмо-

трени предписывающего использования норм. Столкнувшись с трудностями, предлагаемыми нормативным языком для его удовлетворительного грамматического анализа, и столкнувшись с отсутствием прочных оснований для разработанной нормативной логики, идея о том, что право лучше всего представлено моделью, которая думает о нем не просто как о наборе нормативных утверждений, получила распространение среди теоретиков юриспруденции [10]. Право превратилось из просто еще одного языка, логически и грамматически поддающегося анализу, в дискурс, в котором проблема истинностных ценностей перестала занимать привилегированное место. Таким образом, юридический дискурс определяется условиями его успеха или неудачи. Он не является ни истинным, ни ложным, но может быть или не быть эффективным.

Дискурс закона и правовых норм имеет три основные модальности в зависимости от того, является ли он дискурсом законодателя, дискурсом судьи или дискурсом закона. Первые две модальности не представляют больших трудностей для их концептуализации. Дискурс законодателя образует перформативный метаязык, объектом которого является закон, а смыслом – его введение в действие. Как нетрудно заметить, этот способ дискурса нормативен только в производном смысле. Речь судьи, выносящего приговор, также является перформативной, поскольку производит немедленные эффекты и модифицирует действительность.

Трудность возникает, когда дело доходит до теоретической и лингвистической характеристики дискурса права. Таковы, например, правовые положения чисто референтного характера, определяющие или описывающие определенные объективные ситуации с учетом правовых последствий.

Любой юридический дискурс, будь то разработка или интерпретация закона, должен рассматриваться как аргументированный дискурс и, следовательно, организовываться с учетом проекта, который дискурс обсуждает перед определенной, принимая во внимание учет ценностей, которые служат предлогом для поддержки его нормативных утверждений. Это означает, что этот дискурс следует рассматривать как составленный из стратегий, которые принимают логический вид и призваны вызывать и регулировать коллективное суждение о ситуации или объекте. Следовательно, нельзя игнорировать ни субъекта, артикулирующего эти дискурсы, ни социальные условия, провоцирующие и обеспечивающие их развертывание [11].

Для проведения анализа юридического дискурса необходимо изучить правила его формирования. Это не относится к простому лингвистическому исследованию, скорее это относится к основополагающим аспектам такого типа дискурса.

Познание аргументативной структуры юридического дискурса невозможно без анализа следующих аспектов:

- процесса произнесения – аспекта, отсылающего и к высказываемому субъекту, который налагает на сообщение характерную печать, и к специфике сообщения;
- заявления – изучения того, каким образом субъект соотносит то, что он говорит, с истиной; то есть его представление реальности, построенное посредством его собственного дискурса;
- цели или задачи рассматриваемого дискурса.

Одной из важнейших особенностей аргументативной структуры юридического дискурса прокурора является процесс построения или реконструкции фактов. Истина о событиях, подлежащих суду, конструируется дискурсивно, для этого необходимо дискредитировать достоверность предыдущих версий, которыми мотивировался приговор.

Для Джонатана Поттера язык или, шире, дискурс не является отражением реальности. Наоборот, «описания и истории строят мир или, по крайней мере, версии мира» [12]. Поттер также предполагает, что факты, составляющие этот мир, не существуют перед людьми. Люди конструируют факты, говоря о них.

Он делит процессы конструирования фактов из ресурсов, используемых для разработки фактов, на две группы:

- ресурсы, ориентированные на личность говорящего. Они относятся к тому, как личность агентов, производящих описания, может быть разработана для повышения их достоверности;
- ресурсы, направленные на подчеркивание независимости между говорящим и описанием. Это процедуры, отвлекающие внимание от характера или личности создателя (от описания).

Тексты выступлений прокуроров часто имеют риторико-аргументативный характер, что характерно для рассуждений о норме или о применении нормы. В любом случае этот дискурс, как и любой дискурс нормы, может рассматриваться как законодательный дискурс, несомненно, аргументативного характера.

Аргументативная структура подкрепляется использованием целого ряда коммуникативных элементов, которые явно или эксплицитно фигурируют в аргументах, среди которых отвод свидетелей, призывы к ответственности, здравому смыслу, интеллект получателя, уважение к роли суда, цитаты и т.д.

При использовании этих ресурсов дискурс не только ограничивается передачей информации, сообщением версии фактов или того, что обвинитель думает о фактах, но и программированием реакции получателя. Эпистемологические модальности, которые показывают, как факты должны быть поняты, указывают, что должно быть сделано. Этот компонент юридического дискурса важен, поскольку он относится к фигуре власти и, следовательно, к манипулированию как действию. Получатель чувствует себя обязанным принять (через модальную структуру) предложенный контракт.

Юридический дискурс неразрывно связан с порядком власти, это влияет на то, как дискурсивные субъекты представлены в дискурсе. В этом случае это присутствие можно рассматривать не только как порядок бытия, но и как соотношенность действий. Субъект дискурса, защитник-обвинитель, представлен как обладающий специфической компетенцией, которая позволяет ему действовать, выбирая из доступных ему возможностей те, которые помогут произвести ожидаемый эффект.

Опора дискурса есть не что иное, как модальная структура, преподносящая его как истину. Договор между отправителем и адресатом предполагает действие убеждения со стороны отправителя и действие толкования со стороны адресата. Таким образом, тип репрезентации убеждающего действия отправителя так же актуален, как и ценности, о которых идет речь. Следовательно, важна не эта информация, а модализация этой информации, осуществляемая в соответствии с модальностью знания [13].

Пропозициональное содержание дискурса является результатом дискурсивного процесса, поэтому непосредственными референтами являются не грубые факты, а история, то есть дискурс. В прокурорской или адвокатской речи именно этот рассказ дискурсивно материализуется и оформляется в виде юридического факта, относя его к закону, т.е. к другому типу речи. Семантический вопрос референта присутствует на всем протяжении анализа типа артикуляции между конкретными высказываниями и их репрезентативными отношениями. Отношение между фактом и законом есть отношение, конструируемое дискурсивно.

Дискурс за счет использования определенных выразительных средств предвосхищает тип реципиента, то есть получателями дискурса являются те, кто владеет конкретными знаниями и делится ими. Это свойство, которое не является исключительным для правового дискурса, тем не менее демонстрирует функционирование, которое кажется более уместным именно в юридическом дискурсе.

С другой стороны, юридический дискурс содержит важную прагматическую составляющую; это текст, который приказывает и санкционирует. Таким образом, он относится к социальному порядку, к конкретным практикам и их включению в ось долга. Эти аспекты, обычно отмечаемые в правовом дискурсе, также связаны с их позицией по отношению к правовой норме.

Это дискурс с явной целью преобразования определенного порядка вещей и с ориентацией, которая отдает предпочтение действию, указывает и предписывает, как вещи должны быть изменены в соответствии с законом. Дискурс, который ясно показывает, как язык относится к порядку действия.

Юридический дискурс, таким образом, является дискурсом, ориентированным на результаты. Речь, в которой манипулируют пропозициональным содержанием, чтобы представить его таким образом, чтобы получить эффективный результат:

повлиять на настроение получателя, чтобы он действовал в соответствии с ожидаемым. Таким образом, мы имеем дело с текстом особого характера, иллокутивным объектом которого является желание, чтобы получатель действовал определенным образом [14], и поэтому его организация, его семантическая связность находятся в прямом отношении к его силе. Таким образом, мы имеем дело с дискурсом, конфигурация высказываний которого определяет внутреннюю организацию дискурсивных процессов.

Литература

1. Беверли Б. Правовой дискурс // Философская энциклопедия [Электронный ресурс] <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/legal-discourse/v-1> (дата обращения: 12.05.2022)
2. Поттер Дж. Качественный и дискурсивный анализ. В книге А.С. Беллак и М. Херсен «Комплексная клиническая психология» (Том 3, С. 117–144): Оксфорд: Пергамон. – 1998.
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
4. Бенвенист Э. Проблемы общей лингвистики. – Изд-во Университета Майами. – 1973.
5. Ван Дейк Т. Интерфейс Дискурс-Знание. Б. Вайсс и Р. Водак (ред.), Критический анализ дискурса. – С. 85–109. Хэмпшир: Пэлгрейв Макмиллан.
6. Кибрик А.А., Плунгян В.А. Функционализм и дискурсивно-ориентированные исследования // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М., 1997. – С. 307–322.
7. Ван Дейк Т. Дискурс, идеология и контекст // Журнал азиатской экономики 35(1–2): 11–40.
8. Франк А., Йегер Т.Ф. Говоря рационально: Равномерная плотность информации как оптимальная стратегия для производства языка. 30-е ежегодное собрание Общества когнитивных наук (CogSci08). – С. 939–944.
9. Остин Дж.Л. Как делать вещи словами: Второе издание (Лекции Уильяма Джеймса). Мягкая обложка. – 1975.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
11. Торгашева М.В. Функционально-стилистические особенности юридического дискурса // Юрислингвистика. 2011. No 11. С. 157–163.
12. Поттер Дж. Качественный и дискурсивный анализ. В книге А.С. Беллак и М. Херсен «Комплексная клиническая психология» (Том 3, С. 117–144): Оксфорд: Пергамон. – 1998.
13. Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008.
14. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2009. С. 31–36.

LEXICO-SYNTACTICAL MEANS OF IMPACT IN LEGAL DISCOURSE

Zhang Xiaozhan

Saint Petersburg University

This article studies the characteristics of different types of legal discourse, analyzes its argumentative components, through which the elocutionary effect on the recipient is carried out and the pragmatic functions of the text are performed. In addition, the paper explains how the argumentative structure of legal discourse reconstructs specific events, facts, and judgments in order to influence the court and influence its decisions. Based on the idea that events acquire the materiality and status of a legal fact through discursive practices, the speaker's construction of truth about facts is seen as a consequence of discourse. In turn, this truth is the basis of the argumentative structure of the discourse. Along with this, the paper analyzes some of the most relevant syntactic and pragmatic theories, the purpose of which is to find an analytical model that unites them all, and can be further applied to the study of the relevant empirical material.

Keywords: discourse, legal discourse, discourse analysis, construction of facts, argumentative structure

References

1. Beverley Brown. Legal Discourse // Routledge Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/legal-discourse/v-1>
2. Potter J. (1998). Qualitative and discourse analysis. In A.S. Belack & M. Hersen (Eds) *Comprehensive Clinical Psychology* (Vol. 3, pp. 117–144): Oxford: Pergamon.
3. Arutyunova N.D. *Discourse // Linguistic encyclopedic dictionary*. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136–137.
4. Benveniste E. *Problems in General Linguistics*. – University of Miami Press. – 1973.
5. Van Dijk T. (2003). The Discourse-Knowledge Interface. In G. Weiss, & R. Wodak (Eds.), *Critical Discourse Analysis* (pp. 85–109). Hampshire: Palgrave MacMillan.
6. Kibrik A.A., Plungyan V.A. Functionalism and discursive-oriented research // *Fundamental directions of modern American linguistics*. – M., 1997. – pp. 307–322.
7. Van Dijk, T. *Discourse, Ideology and Context*. – January 2002 // *Journal of Asian Economics*. – 35(1–2):11–40.
8. Frank A. and Jaeger T.F. 2008. Speaking Rationally: Uniform Information Density as an Optimal Strategy for Language Production. The 30th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (CogSci08), 939–944.
9. Austin J.L. *How to Do Things with Words: Second Edition (The William James Lectures)*. – Paperback. – 1975.
10. Karasik V.I. *Language circle: personality, concepts, discourse*. – Volgograd: Change, 2002.
11. Torgasheva M.V. Functional and stylistic features of legal discourse // *Jurilinguistics*. 2011. No. 11. pp. 157–163.
12. Potter J. (1998). Qualitative and discourse analysis. In A.S. Belack & M. Hersen (Eds) *Comprehensive Clinical Psychology* (Vol. 3, pp. 117–144): Oxford: Pergamon.
13. Jorgensen M. V., Phillips L.J. *Discourse analysis. Theory and method*. Kharkiv: Humanitarian Center. – 2008.
14. Khurmatullin A.K. The concept of discourse in modern linguistics. *Boiler. un-ta. Ser. Humanities. the science*. 2009. pp. 31–36.

Преподаватель высшей школы – ключевая фигура в воспитании студентов

Вайсерио Константин Иванович,

доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и истории права Московского городского университета управления Правительства Москвы
E-mail: VayseroKI@edu.mos.ru

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками Московского государственного университета управления Правительства Москвы
E-mail: gladilinaip@edu.mos.ru

Проблемы содержания и организации воспитательной работы со студентами в настоящее время стали самыми обсуждаемыми в педагогической среде. За последние годы значительно обновилась правовые основы организации воспитательной работы в высшей школе. В 2020 году 273-ФЗ «Об образовании» был дополнен соответствующим разделом. Министерство образования и науки сейчас принимает активные меры по апробации Стратегии развития воспитания в России до 2025 года, правовых актов по вопросам молодежной, национальной, культурной, информационной политики государства. Согласно действующим правовым нормам с 2021 года «Рабочая программа воспитания» стала обязательной частью образовательных программ высшего образования. Впервые вузам предписано сформировать такую социально-культурную среду, которая позволила бы развитию личности студента придать научный и системный характер. Социально-воспитательный компонент учебного процесса получил своё признание и объявлен в качестве приоритета развития высшего образования. Активизация воспитательной работы со студентами и ее целенаправленная организация невозможна без тщательной разработки и гармоничного внедрения методологии воспитания применительно к имеющимся условиям и обстоятельствам. И именно преподаватель высшей школы является ключевой фигурой в воспитании студентов.

Ключевые слова: воспитание; студенческая молодежь; преподаватель высшей школы; социально-воспитательный компонент учебного процесса.

Проблемы содержания и организации воспитательной работы со студентами в настоящее время стали самыми обсуждаемыми в педагогической среде. И казалось бы, что здесь актуально. И в отечественной, и в зарубежной педагогике имеется огромное количество научных работ, учебных изданий, популярных методик по проблематике воспитания [1, 3, 5–9]. Однако имеется ряд обстоятельств, которые заставляют вновь направлять исследовательский порыв на изучение этой «вечной» проблемы. В первую очередь, стоит подчеркнуть, что несколько лет назад верхний порог молодости, согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, был поднят до сорока трёх лет. А мы все прекрасно знаем, что молодость – это не совсем полная социальная ответственность.

Второе, следует отметить, что в массовом сознании современной молодежи очень мощно культивируются три принципиальных модели поведения – индивидуализм, гедонизм и постмодернизм. Индивидуализм преподносится как современный вариант экзистенциального выбора личностью своего жизненного пути. Гедонизм рассматривается в качестве условия гармонизации отношений человека со своим материальным и социальным окружением. А постмодернизм, признающий тотальную относительность любых ценностей, стал нормой жизни, в которой иллюзорность взяла верх над системностью. Сейчас всё прилично. Главное – люби себя и получай удовольствие.

Третье обстоятельство касается развития преподавателей как субъектов современного воспитательного процесса. Нужно понимать, если преподаватель отстал как информационный пользователь, то он отстал как человек, к которому прислушиваются молодые люди. Современная коммуникация переместилась в цифровое информационное пространство. Почти всё в сетях и на платформах. Не ответил на электронное сообщение или вопрос студента, не отреагировал на своё упоминание им тебя в сети, и он может принять это обстоятельство в качестве вашего нежелания с ним общаться. Вот тебе и новый коммуникативный барьер в воспитательном взаимодействии.

Особым обстоятельством следует считать и то, что за последние годы значительно обновилась правовые основы организации воспитательной работы в высшей школе. В 2020 году 273-ФЗ «Об образовании» был дополнен соответствующим

щим разделом. Министерство образования и науки сейчас принимает активные меры по апробации Стратегии развития воспитания в России до 2025 года, правовых актов по вопросам молодежной, национальной, культурной, информационной политики государства. Согласно действующим правовым нормам с 2021 года «Рабочая программа воспитания» стала обязательной частью образовательных программ высшего образования. Впервые вузам предписано сформировать такую социально-культурную обстановку, которая позволила бы развитию личности студента придать научный и системный характер. Социально-воспитательный компонент учебного процесса получил своё признание и объявлен в качестве приоритета развития высшего образования.

Анализ проблемы взаимосвязи и взаимодействия индивидуальных характеристик обучающихся и направления обучения с воспитательными и социальными элементами, которые основываются на концептуальных парадигмах о ведущей деятельности субъекта и социального развития (Леонтьев А.Н., Выготский Л.С. и др.), субъектности индивида (Слободчиков В.И., Брушлинский А.В.) позволяет утверждать, что профессионально-образовательная среда современного вуза как психолого-педагогическая реальность, основанная на разумно организованных условиях обеспечения развития готовности к будущей профессиональной деятельности, социального становления личности – сегодня как никогда требует постоянного анализа окружающего мира, рынка труда, новых векторов и факторов социального взаимодействия. У нас огромное научное и методическое наследие как в вопросах организации учебной деятельности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и др.), так и развития внутренней мотивации к потребности в эффективной профессиональной деятельности, готовности понимать и принимать профессиональные ценности и формировать потребность в отношении к своей профессии как к жизненно важной личностной ценности.

Социально-воспитательный компонент учебного процесса позволяет сегодня студенту в процессе обучения выйти за пределы профессии с учетом стремительно меняющегося цифрового мира. Именно от нас, преподавателей вуза, зависит, как и каким образом у каждого студента формируется индивидуальная парадигма личностного определения (создание фундамента для готовности и способности к личностному развитию) и готовность к работе вместе, в команде. В процессе совместной работы над каждой темой учебной дисциплины мы формируем и развиваем у студентов способность и готовность нести ответственность за принятое решение. Приоритетное направление реализации образовательного контента в части социально-воспитательной работы в современных геополитических условиях находит отражение опять же в совместной деятельности преподавателей и студентов по определению целей профес-

сионального становления, исходя из сложившихся ценностных оснований. В парадигме «концепции компетенций», реализуемой на протяжении последних лет, государственными образовательными стандартами внедрялась идея создания у обучающихся умений решать сложные практические задачи в профессиональной деятельности. Новиков А.М. считает, что компетентность можно сформировать с позиции отдельной способности и умений в практической профессиональной деятельности, умении решать возникающие жизненные неурядицы за счёт полученного жизненного и учебного опыта, личностных склонностей и ценностях. Сегодня создание фундамента и дальнейшее развитие личности профессионала активно дополняется либо новыми требованиями, о которых мы еще год назад и не подозревали, либо новым содержанием, казалось бы, таких привычных навыков.

Социально-воспитательный компонент учебного процесса зависит от процесса «оспособления» индивида, т.е. овладение индивидом особыми видами и методиками деятельности (развитие личностных способностей) во время освоения множества практик и решения различных задач. При помощи бездумного повторения и подражания это сделать нельзя, обучающийся получает новые навыки управления своей деятельностью на базе результатов обучения и создавая собственное ресурсное пространство. Способы и методики, которыми он овладевает, постоянно изучаются, дополняются, т.к. являются предметом запроса со стороны возможных работодателей, что даёт возможность выпускнику быть актуальнее и профессиональнее при различных социально-профессиональных ситуациях.

Немного мыслей по истории педагогики. В глубокой древности воспитателями были самые умудренные опытом члены рода. Они передавали опыт и заботились о подготовке своих потомков к жизни. На Руси обязанности учителя совпадали с заботами родителя. Родитель «вскармливал», а учитель – «воспитывал». Основа – слово «питать». Постепенно воспитатели взяли на себя ответственность за жизнь и развитие других индивидов. Исследования истории развития государственности и культуры в России показывает большое внимание к воспитанию:

- Славенцкий Е. в своих трудах первым начинает изучать проблематику социализации индивида;
- Бецкой И. выводит множественность должностей, которые проявляет гражданин и человек.

В научное обоснование воспитательной работы внесли свой вклад такие известные педагоги прошлого, как Я. Коменский, К. Гельвеций, Ф. Дистервег. К «золотой коллекции» трудов по воспитанию следует отнести психолого-педагогические исследования знаменитых отечественных ученых.

Константин Дмитриевич Ушинский предлагал изучать всех психологические особенности индивида в личностном и целостном плане, а не в узко-

профильном. Исследователь утверждал, что нужно изучать человека не с точки зрения биологического организма и как итог воспитания. Воспитание нужно для того, чтобы функционал человека получал нужные ему изменения и индивид переходил из позиции субъекта в позицию субъекта его воспитания [2, с. 113].

Вызывает интерес идея обоснования общественной важности профессионального, личностного и социального становления индивида Н. Пирогова. Л.Н. Толстой рассуждает в своих трудах о том, что готовность русского человека напрямую связана с гражданскими традициями, народностью и верой.

Лев Семенович Выготский утверждал, что у человека есть два плана поведения: «натуральный» и «культурный». Обучение, по его мнению, основа психического развития и воспитания. Оно является действенным только тогда, когда «забегает вперёд» развития. По мнению Л.С. Выготского, любой недостаток в психологическом и физическом развитии человека поддается коррекции. Активность познавательных процессов, понимание целесообразности своих поступков и культура поведения лежат в основе развития человека как личности.

Антон Семёнович Макаренко отстаивал позицию, что в основе системы воспитания лежит потенциал коллектива, профессионализм педагога и упорный труд самого воспитанника.

Василий Александрович Сухомлинский в воспитательном влиянии педагога ведущую роль отводил проблеме формирования правильного понимания воспитанником сути того, чем он должен заниматься в будущем, и почему необходимо принимать на себя ответственность перед другими людьми и перед самим собой.

Нина Фёдоровна Талызина, крупнейший педагогический психолог, выделяла важность поиска личностного смысла в тех действиях и поступках, которые совершает человек.

Главная идея, которая объединяет труды этих замечательных людей, заключается в следующем. Человек уже приходит в этот мир с большим набором природой обусловленных качеств. Он может быть медлительным и быстрым, физически и психологически сильным или слабым, устойчивым или неустойчивым к внешнему влиянию. Но воспитателю важно понимать, что это не приговор. Человек, обладая сознанием, и благодаря правильному воспитанию, может изменить себя. Медлительный – ускорится, и не будет опаздывать, слабый за счет воли станет сильным, неустойчивый научится держать себя в руках и не реагировать спонтанно на внешние раздражители.

Увеличение уровня интереса к проблематике воспитания личности, понимания индивидом своего положения в мире не только в философии, но и в других дисциплинах напрямую зависело от кризисов общества или его социального подъёма. Это было как при расцвете, так и при закате античного мира, когда такие видны философы, как Аристотель, Платон и Демокрит вели непре-

кращающиеся споры по этой проблеме. Идеальный конфликт проблемы морального отношения к обществу и себе получает новые акценты как во времена Возрождения, так и в период Просвещения. Дж. Локк, Б. Спиноза и Т. Гоббс считали, что свобода человека основывается на господстве над желаниями и пристрастиям на базе понимания о важности получения социального опыта. П. Гольбах, К. Гельвеций и Я.Д. Дидро акцентировались на ведущей роли разума при оценке и регуляции личностного поведения под влиянием воспитания, окружающей действительности и природы, когда индивид хочет гармонизировать социальные и личные интересы. А. Смит и Ф. Хатченсон работали над идеями интуитивных и эмоциональных проявлений индивидуального сознательного. Г. Гегель первым в абстрактной форме идеализма начала изучать развития индивидуального и общественно-го сознания в исторической парадигме, подробно раскрывая диалектику самосознания и сознания.

Чернышевский Н.Г., Герцен А.И. и Белинский В.Г., изучают личность, развитие самосознания в переплетении с личностным осознанием индивида как существа морального, подвергающегося детерминации со стороны воспитания и социальной среды.

Все вышеизложенное позволяет главными факторами личностного развития назвать наследственность, среду, воспитание и собственную активность человека. Развиваясь, личность проходит следующие фазы собственного становления: адаптация – становится как все; индивидуализация – в чём-то самовыражается; интеграция – развивает свое окружение, принося пользу обществу. Выделяются следующие формы проявления личности: формирующаяся, зрелая, аномальная, асоциальная, деградировавшая и др. Задача воспитательной работы в вузе – формирование зрелой личности, готовой к самостоятельной профессиональной деятельности, положительно оцениваемой другими людьми.

Психологическими признаками того, что человек воспитан, что он ведет себя как зрелая личность, являются следующие моменты. У воспитанного человека удовлетворение всех потребностей подчиняется его воле и системе ценностей. Такой человек в меняющихся условиях и обстоятельствах ведет себя сдержанно и разумно. Активная жизненная позиция – наиболее распространенный вариант отношения к делу. При этом воспитанный человек содействует личностному росту других людей.

Основными педагогическими принципами воспитательной работы выступают следующие положения:

- активность и коммуникативность;
- целевая направленность;
- целостность и гибкость;
- постоянное развитие;
- коллективный характер;
- индивидуальный подход;
- опора на положительное;

– сочетание требовательности с уважением личного достоинства и заботой о человеке.

Систему педагогических методов воспитания можно представить следующим образом. Приучение, создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрация и демонстрация и др. относят к методам организации деятельности и формирования опыта общественного поведения. Среди методов стимулирования и мотивации деятельности и поведения выделяют соревнования, познавательные игры, дискуссии, различные виды эмоционального влияния, а также поощрения, наказания и др. Контролирующую и оценочную функцию выполняют методы наблюдения и опроса. организация и гармонизация системы межличностных отношений внутри студенческого коллектива через разнообразные виды совместной деятельности; создание благоприятной социальной ситуации развития, необходимой для успешной жизнедеятельности, индивидуального самовыражения и разностороннего развития каждого студента, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей.

Активизация воспитательной работы со студентами и ее целенаправленная организация невозможна без тщательной разработки и гармоничного внедрения методологии воспитания применительно к имеющимся условиям и обстоятельствам [4]. К примеру, Совет по воспитательной работе Университета Правительства Москвы определил самым значимым обстоятельством организации воспитательной работы корпоративную принадлежность вуза к системе исполнительной власти города. Одним из главных показателей результативности воспитательной работы является степень сформированности у каждого конкретного студента или сотрудника личной приверженности ценностям, принципам, традициям и стандартам поведения, принятым в системе городского управления Москвы.

Таким образом, преподаватель – ключевая фигура в воспитании студентов. Важнейшими качествами воспитателя являются профессионализм, целенаправленность и вовлеченность. Надежный, добросовестный, открытый к сотворчеству преподаватель имеет высокий авторитет среди студентов. Нравственная чистота, умственный и эмоциональный интеллект, воля, самодисциплина и организованность – важнейшие качества, способствующие воспитанию. Преподаватель, обладающий коммуникативной компетентностью и демонстрирующий простоту в общении, всегда будет иметь успех.

Литература

1. Анцыпирович О.Н., Леганькова О.В. Функции воспитания в образовательном процессе учреждения высшего образования // В сборнике: Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях. Сборник

статей. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 5–9.

2. Беленчук Л.Н. Актуальные проблемы нравственного воспитания в педагогике К.Д. Ушинского (к 190-летию со дня рождения) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2014. Вып. 2 (33). С. 111–119.
3. Богданова Р.У. Возможные подходы к оценке воспитательной деятельности в высшей школе // В сборнике: Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург, 2021. С. 18–23.
4. Гладилина, И.П. Гражданско-правовое воспитание студенческой молодежи: в помощь куратору учебной группы: методическое пособие для кураторов учебных групп / И.П. Гладилина, Г.М. Королева, Н.Д. Шафеева. – М.: МГУУ ПМ, 2010. – 74 с.
5. Грязнов С.А. Воспитание студентов вуза: актуальные проблемы и пути решения // В сборнике: Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений. сборник научных статей по итогам работы девятого круглого стола со Всероссийским и международным участием. Донской государственный технический университет. Шахты, 2020. С. 133–134.
6. Зайчиков Ю.Н., Сидоров В.А. Проблемные вопросы воспитания студентов в современных условиях // В сборнике: Наука ЮУрГУ. Секции технических наук. материалы 72-й научной конференции. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации Южно-Уральский государственный университет. 2020. С. 675–680.
7. Иванов М.В. Возможности влияния социокультурных практик на развитие образовательной среды // В сборнике: Гуманизация образовательного пространства. Материалы Международного форума. Саратов, 2021. С. 113–119.
8. Иванов М.В. Модель организации социокультурных практик молодежных приключений // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 25–31.
9. Константинова Н.А. Об организации воспитательной работы со студентами вузов в свете болонского процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 5. – С. 136. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=215> (дата обращения: 10.06.2022).

A TEACHER OF HIGHER EDUCATION IS A KEY FIGURE IN THE EDUCATION OF STUDENTS

Vaisero K.I., Gladilina I.P.

Moscow State University of Management of the Government of Moscow

The problems of the content and organization of educational work with students have now become the most discussed in the pedagogical environment. In recent years, the legal foundations for the organization of educational work in higher education have been significantly updated. In 2020, 273-FZ “On Education” was supple-

mented with a corresponding section. The Ministry of Education and Science is now taking active measures to test the Strategy for the Development of Education in Russia until 2025, legal acts on youth, national, cultural, and information policy of the state. According to the current legal norms, since 2021, the "Working Education Program" has become a mandatory part of the educational programs of higher education. For the first time, universities are ordered to form such a socio-cultural environment that would allow the development of the student's personality to be given a scientific and systemic character. The social and educational component of the educational process has been recognized and declared as a priority for the development of higher education. The activation of educational work with students and its purposeful organization is impossible without careful development and harmonious implementation of the methodology of education in relation to the existing conditions and circumstances. And it is the teacher of higher education who is the key figure in the education of students.

Keywords: education; student youth; high school teacher; social – educational component of the educational process.

References

1. Antsyptirovich O.N., Legankova O.V. Functions of upbringing in the educational process of a higher education institution // In the collection: Psychology and pedagogy of childhood: about upbringing, upbringing, educators. Digest of articles. Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2022. S. 5–9.
2. Belenchuk L.N. Actual problems of moral education in pedagogy of K.D. Ushinsky (to the 190th anniversary of his birth) // Vestnik PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2014. Issue. 2 (33). pp. 111–119.
3. Bogdanova R.U. Possible approaches to the evaluation of educational activities in higher education // In the collection: Education as a strategic national priority. International scientific and educational forum. Yekaterinburg, 2021, pp. 18–23.
4. Gladilina, I.P. Civil law education of student youth: to help the curator of the study group: a manual for curators of study groups / I.P. Gladilina, G.M. Koroleva, N.D. Shafeev. – M.: MGUU PM, 2010. – 74 p.
5. Gryaznov S.A. Education of university students: current problems and solutions // In the collection: Legal science in the XXI century: current problems and prospects for their solutions. collection of scientific articles following the results of the ninth round table with All-Russian and international participation. Don State Technical University. Shakhty, 2020, pp. 133–134.
6. Zaichikov Yu.N., Sidorov V.A. Problematic issues of educating students in modern conditions // In the collection: Nauka SUSU. Sections of technical sciences. materials of the 72nd scientific conference. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation South Ural State University. 2020. S. 675–680.
7. Ivanov M.V. Possibilities of influence of socio-cultural practices on the development of the educational environment // In the collection: Humanization of the educational space. Materials of the International Forum. Saratov, 2021, pp. 113–119.
8. Ivanov M.V. Model of the organization of socio-cultural practices of youth adventures // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. No. 1 (124). pp. 25–31.
9. Konstantinova N.A. On the organization of educational work with university students in the light of the Bologna process // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2009. – No. 5. – P. 136. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=215> (date of access: 06/10/2022).

Выявление социальных представлений о значимости роли учителя на основании анализа аудиовизуальных медиатекстов начала XXI века

Пригарина Наталья Константиновна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: prigarina99@mail.ru

В статье рассматриваются социальные представления о значимости роли учителя, сформированные в сознании людей аудиовизуальными медиатекстами первого десятилетия XXI века. Под аудиовизуальными медиатекстами понимаются медиатексты, предназначенные для демонстрации на экране и рассчитанные на одновременное их восприятие и зрением, и слухом. Делаются выводы о влиянии содержания аудиовизуальных медиатекстов о школе и учителях на социальные представления людей о значимости роли учителя в обществе.

Ключевые слова: аудиовизуальный текст, аудиовизуальный медиатекст, кино, образ учителя, учитель.

Статья посвящена анализу социальных представлений о значимости роли российского учителя, сформированных аудиовизуальными медиатекстами первого десятилетия XXI века.

Изучение изменений социальных представлений о значимости роли учителя актуально с разных точек зрения: культурологической, киноведческой, медиаобразовательной. Социальная значимость профессии, социальный престиж и социальные стереотипы создают либо благоприятные, либо неблагоприятные предпосылки формирования авторитета учителя.

Объект исследования – образ учителя как представителя социально-профессиональной группы и субъекта общественной жизни.

Предмет исследования – социальные представления о значимости роли учителя, сформированные в сознании людей аудиовизуальными медиатекстами первого десятилетия XXI века.

Аудиовизуальный текст мы, вслед за P. Zabalbeascoa, определяем как особый способ передачи информации, в котором 1) присутствует «комбинация вербального, невербального, аудио- и видеозаписей, относительно равных по степени важности; 2) все элементы системы дополняют друг друга и не могут быть разделены без ущерба данной системе аудиовизуального текста» [10, с. 21].

Аудиовизуальные медиатексты – это «медиатексты, предназначенные для демонстрации на экране и рассчитанные на одновременное их восприятие и зрением, и слухом» [1, с. 9].

Рассмотрим аудиовизуальные медиатексты (кинофильмы, телефильмы), сформировавшие социальные представления о значимости роли учителя в первом десятилетии XXI века.

«Киноискусство с позиции современных культурологических теорий, – по мнению О.В. Теплинского, – предстает как культурный конструкт, подлежащий «чтению» и интерпретации. Фильмы представляют не факты, а мысли, мнения, идеологические установки» [6, с. 3].

«Кино играет важную роль в конструировании и поддержании социальных мифов и социально одобряемых стратегий поведения, – пишет О.А. Григорьева. – На основе заимствованных моделей поведения, предлагаемых образцов формируется концептуальная модель реальности, которая обосновывается в соответствии с существующей структурой ценностей, коллективных представлений, отвечающих за социальную ориентацию. Кино – это педагогическое пособие для масс» [2, с. 223–224].

На рубеже XX–XXI веков образ учителя почти исчез из аудиовизуальных медиатекстов.

Персонажи-учителя вернулись на теле- и киноэкраны только спустя 10 лет после начала нового века. И возвращение это было не радостным, потому что на смену учителю-интеллекту, глубокой и интеллектуальной личности, мудрому наставнику и другу учащихся, который был героем лучших аудиовизуальных медиатекстов XX века, в новом столетии пришел человек равнодушный, безразлично относящийся к своей профессии и своим ученикам, жертва обстоятельств и системы.

Тенденция к изображению учителя в негативном ключе возникла еще в 70-е-80-е годы XX века и была замечена многими исследователями [3, 4, 9 и др.]. А во втором десятилетии XXI века изображение учителя уставшим, опустошенным человеком, не заинтересованным в профессии, стало обычной практикой.

Ученые убеждены, что «отношение к учителям в реальной жизни влияет на их изображение в кино и наоборот, это двунаправленный процесс» [4, с. 62].

Фильм «Все умрут, а я останусь» (2008) – рассказ о жизни девочек-подростков, мечтающих только об удовольствиях и развлечениях. У них трудные отношения с учителями и собственными родителями, которые не понимают их проблем.

Учителя в фильме присутствуют лишь эпизодически и показаны равнодушными, излишне строгими, неприятными даже внешне. Относительно подробно дан образ лишь одного педагога – учителя геометрии Александры Александровны. Кажется она, как и ее запутавшиеся, ожесточившиеся, агрессивные и жестокие ученицы, тоже живет под девизом «Все умрут, а я останусь» – настолько не заинтересована она в своей работе. Она ленится искать контакт с учащимися, не стремится проводить интересные уроки, брезгливо относится к детям, а их родителей посещает только для того, чтобы защититься от грубых выходок учеников на своих уроках. В этом персонаже отразились все отрицательные социальные стереотипы об учителе – Александра Александровна не пользуется уважением учащихся, она не очень умна, не очень красива, носит очки, не умеет прощать, не пытается понять детей и помочь им найти свое место в этом жестоком мире.

В фильме «Географ глобус пропил» (2013) рассказывается о 90-х годах прошлого века.

Виктор Сергеевич Служкин становится учителем от нищеты и безысходности. Не зная педагогики, психологии и методики, не имея опыта работы в школе, он не может грамотно построить отношения с учениками, поэтому не пользуется у них авторитетом. Он не способен выстроить учебный процесс, не понимает ответственности своего труда, не осознаёт бессмысленности и бесполезности своей деятельности. И в личной жизни герой не очень счастлив, а свою внутреннюю пустоту и тоску герой пытается заглушить алкоголем.

Главный герой показан в фильме неплохим, в общем-то, человеком: он незауряден и искренен, обеспокоен бескультурьем и малограмотностью

своих учеников, пытается заставить их задуматься о ценности жизни, но как учитель он так и не смог состояться и вызывает лишь чувство жалости.

«Училка» (2015) – художественный фильм о педагоге с 40-летним стажем Алле Николаевне, которая выступает против внедрения новых образовательных стандартов и не желает меняться. Она и современными учащимися не находит общего языка, не способна установить порядок и дисциплину на уроке. Волей случая в ее руках оказывается оружие (пистолет), и она, сорвавшись, пробует обеспечить дисциплину с его помощью. Эти страшные мгновенья перечеркнули все высокие слова о духовных и нравственных ценностях, ранее не раз произносимые опытной пожилой Аллой Николаевной в этих стенах этим детям. Такой отчаявшийся, эмоционально выгоревший и тоскующий по прошлому учитель вряд ли нужен современной школе.

В последние годы появились и стали популярными телесериалы на темы школьной жизни, в которых тоже встречаются персонажи-учителя. К сожалению, и в этих аудиовизуальных медиатекстах преподаватели изображены в неприемлемом для социума виде.

Например, в нашумевшем сериале «Школа» (2010) показаны некомпетентные учителя, не владеющие педагогическим мастерством, не знающие педагогической этики, не выполняющие своих прямых обязанностей, – самовлюбленные эгоисты, озабоченные личными проблемами. Ни один педагог не наделен положительными качествами – ни профессиональными, ни человеческими, что делает впечатление от фильма еще более тягостным. Пока в российской школе такие учителя и такие учащиеся – у нее нет будущего.

Сериал «Физрук» (2014–2017) – комедия. Герой фильма «Географ глобус пропил» – Виктор Сергеевич Служкин – случайно попавший на работу в школу, был всего лишь бедным, потерявшимся в жизни несчастным интеллигентом. Герой сериала «Физрук» – учитель физической культуры Олег Евгеньевич Фомин – персонаж, так или иначе связанный с криминалом 90-х годов. При этом физрук, так же, как и Служкин, случайно оказавшись в школе, получает пост и.о. директора школы.

Аудивизуальные медиатексты XXI века не просто наделяют учителей отрицательными качествами, но и откровенно подчеркивают отсутствие у них положительных профессиональных и человеческих характеристик.

Эталонный образ учителя, существовавший в общественном сознании во второй половине XX века, в XXI веке разрушен, а новый, находящийся на стадии формирования, пока только пугает. Профессия учителя очерняется.

Учителя, являющиеся героями кино- и телефильмов, созданных в первые двадцать лет XXI века, забыли педагогические, психологические и методические знания, потеряли принципы

педагогической этики, утратили профессиональные навыки.

Нельзя не согласиться с А.А. Мачениным, сделавшим неутешительный вывод: «В современной России прослеживается явное тяготение медиа к пропаганде безнравственности как родителя, учителя и представителя административного аппарата школы, так и непосредственно самого ребёнка. Практически во всех российских фильмах профессия учителя рассматривается с точки зрения преобладающей аморальной и/или коррупционной мотивации человека («педагога»)» [3, с. 39].

Такое положение вызывает беспокойство в обществе и научной среде.

А.В. Уткин, анализируя работы первого десятилетия XXI века, посвященные анализу роли учителя в обществе, пишет, что в большинстве исследований «учительство понимается не только как профессия по обучению детей грамоте, но и как особая миссия, специфическая деятельность, способствующая устройству внутреннего мира человека» [7, с. 6].

К сожалению, такое понимание особой миссии учительства пока не нашло отражения в аудиовизуальных медиатекстах первого двадцатилетия XXI века. Остается только надеяться, что и в XXI веке учитель не потеряет своих традиционных позиций, останется главной фигурой воспитания, потому что «только он способен обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами» [5, с. 112].

Литература

1. Гендина Н.И., Косолапова Е.В., Рябцева Л.Н. Информационная культура личности: учебное пособие для вузов. В 2 ч. Часть 2 / Под научной редакцией Н.И. Гендиной. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2021; Кемерово: КемГИК. 308 с.
2. Григорьева О.А. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, В.Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 223–239.
3. Маченин А.А. Собираемый образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет медиaprостранства // Медиаобразование. 2016. № 3. С. 23–48.
4. Райхлина Е.Л., Юрчик Н.Н. Образ учителя в русском кинематографе // Молодой ученый. 2016. № 13.2. (117.2). С. 60–62.
5. Семенов М.В., Галиева Б.Х. Образ учителя в педагогическом наследии // Вестник ПГУ. 2010. № 3. С. 111–128.
6. Теплинский О.В. Научная интеллигенция в советском кинематографе: основные тенденции

репрезентации: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2006. 24 с.

7. Уткин А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – нач. XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2013. 56 с.
8. Федоров А.В., Левицкая А.А., Горбаткова О.И., Мамадалиев А. Направления, цели, задачи, авторские концепции аудиовизуальных медийных трактовок темы школы и вуза в советском кино эпохи «оттепели» (1956–1968) // European Journal of Contemporary Education. 2017, № 3. Pp. 516–529.
9. Шипулина Н.Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе // Известия ВГПУ. 2010. № 8 (52). Серия «Социально-экономические науки и искусство». С. 4–16.
10. Zabalbeascoa P. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa // The Didactics of Audiovisual Translation / ed. by J. Díaz-Cintas. 2008. Pp. 21–37.

IDENTIFICATION OF SOCIAL PERCEPTIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF THE ROLE OF THE TEACHER BASED ON THE ANALYSIS OF AUDIOVISUAL MEDIA TEXTS OF THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Prigarina N.K.

Volgograd State social and pedagogical university

The article deals with social ideas about the significance of the role of the teacher, formed in the minds of people by audiovisual media texts of the first twenty years of the XXI century. Audiovisual media texts are understood as media texts intended for display on the screen and designed for simultaneous perception by both sight and hearing. Conclusions are drawn about the influence of the content of audiovisual media texts about the school and teachers on the social perceptions of people about the importance of the role of the teacher in society.

Keywords: audiovisual text, audiovisual media text, cinema, image of a teacher, teacher.

References

1. Gendina N.I., Kosolapova E.V., Ryabtseva L.N. Information culture of personality: textbook for universities. At 2 pm Part 2 / Under the scientific editorship of N.I. Gendina. 2nd ed. M.: Yurayt Publishing House, 2021; Kemerovo: KemGIK. 308 p.
2. Grigorieva O.A. The Image of a Teacher in Soviet Cinema: From the “Spring” Thaw to the “Big Break” // Visual Anthropology: New Views on Social Reality / Ed. E.R. Yarskaya-Smirnova, P.V. Romanova, V.L. Krutkin. Saratov: Nauchnaya kniga, 2007. Pp. 223–239.
3. Machenin A.A. The collective image of a school teacher in the reflection of the TV/cinema/Internet media space // Media education. 2016. No. 3. S. 23–48.
4. Raikhlina E.L., Yurchik N.N. The image of a teacher in Russian cinema // Young scientist. 2016. No. 13.2. (117.2). Pp. 60–62.
5. Semenov M.V., Galieva B. Kh. The image of a teacher in the pedagogical heritage // Bulletin of PSU. 2010. No. 3. Pp. 111–128.
6. Teplinskiy O.V. Scientific intelligentsia in Soviet cinema: the main trends in representation: author. dis. ... cand. ist. Sciences. Krasnodar, 2006. 24 p.
7. Utkin A.V. The teacher’s mission as a subject of theoretical reflection in the history of national education XVIII – early. XX century: autoref. dis. ... Dr. ped. Sciences. Moscow, 2013. 56 p.
8. Fedorov A.V., Levitskaya A.A., Gorbatkova O.I., Mamadaliev A. Directions, goals, objectives, author’s concepts of audiovisual media interpretations of the theme of school and university

- in the Soviet cinema of the thaw era (1956–1968) // European Journal of Contemporary Education. 2017, No. 3. Pp. 516–529.
9. Shipulina N.B. The image of a teacher in Soviet and modern Russian cinema // Izvestiya VSPU. 2010. No. 8 (52). Series “Socio-economic sciences and art”. pp. 4–16.
10. Zabalbeascoa R. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa // The Didactics of Audiovisual Translation / ed. by J. Diaz-Cintas. 2008. Pp. 21–37.

Сфера экологии как платформа взаимодействия студенческой молодёжи в цифровой среде мегаполиса

Титов Евгений Викторович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики городского хозяйства и жилищного права Московского городского университета управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова
E-mail: titov.evgeny.v@gmail.com

Черкашин Евгений Олегович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: evgenicherkashin@gmail.com

В статье рассматривается важная задача современного общества – вовлечение городского населения в решение экологических проблем. Устойчивое развитие урбанизированной территории возможно только при осознанном и заинтересованном участии городского населения и, в особенности, наиболее социально активной её части – студенческой молодёжи. Это возможно в условиях единого культурного пространства на основе сферы экологии как платформы взаимодействия городского населения в цифровой поликультурной среде мегаполиса. Целью исследования является изучение условий и перспектив взаимодействия населения мегаполиса в сфере экологии в цифровой поликультурной среде для формирования единого культурного пространства мегаполиса как основы устойчивого развития урбанизированной территории. Исследование разделено на три последовательных этапа. В данной статье представлены результаты первого этапа, посвященного изучению экологического значимого взаимодействия молодежной студенческой аудитории в цифровой среде. Было установлено, что преобладающим видом взаимодействия студенческой молодёжи в сфере экологии в цифровой среде является коммуникативная активность здоровьесберегающей, природоохранной и экологической направленности, которая при определённых условиях может трансформироваться в познавательную и преобразовательную активности. Была охарактеризована сфера экологии как платформа цифровой коммуникации студентов. Было показано, что взаимодействие студенческой молодёжи в сфере экологии создаёт предпосылки для преодоления межкультурных барьеров и, соответственно, для более комфортного вхождения в поликультурную среду учебного заведения.

Ключевые слова: сфера экологии; коммуникация в цифровой среде; студенческая молодёжь.

Введение. Целью всего исследования было изучение условий и перспектив взаимодействия населения мегаполиса в сфере экологии в цифровой поликультурной среде для формирования единого культурного пространства мегаполиса как основы устойчивого развития урбанизированной территории. Задачами первого этапа исследования было изучение сферы экологии как содержательной платформы коммуникации студенческой молодёжи в цифровой среде мегаполиса.

Концепция исследования была основана на представлениях о сфере экологии как важной составляющей области социальной практики населения мегаполисов. Как область знаний, сфера экологии является системой, которая развивается в междисциплинарном аспекте. При этом экологические знания являются средством преобразовательной деятельности, направленной на саморазвитие, самоидентификацию, личностный рост и социальное становление подрастающего поколения.

Как предметная область деятельности, сфера экологии направлена на познание и преобразование свойств живых систем и среды их обитания, антропогенного воздействия на них, личностных и общественных отношений, связанных с познанием и преобразованием природы. При этом сфера экологии интегрируется с политической, экономической, производственной, культурной, правовой и другими сферами социальной практики [2]

Как область общественных отношений, сфера экологии является совокупностью субъектных позиций, отражающих отношение людей к экологическим ситуациям и обуславливающих набор поведения человека в сфере экологии, и статусов, закрепляющих субъектные позиции в правах и обязанностях по отношению к обществу и природным объектам [1].

Как среда самоопределения и социального становления, в которой люди вырабатывают и реализуют свои социальные позиции в сфере экологии является многокомпонентным образованием, воздействующим на личность совокупностью различных факторов – социальных, природных, антропогенных и соматических компонентов. Системообразующим является социальный компонент, который влияет на личность посредством восприятия ими социальных норм и ролей как непосредственно – в ходе аудиовизуального контакта, наблюдения, общения и совместной деятельности (источник – окружающие люди, их образ жизни, поведение, взаимоотношения, деятельность, опыт), так и опосредованно – через вербальные

и знаковые модели, представленные в средствах массовой информации, произведения искусства и природные объекты.

Методы. Использовался комплекс теоретических (изучение и анализ литературы по теме) и эмпирических методов (письменный опрос студенческой молодёжи по анкете). Анкета включала закрытые субъективные вопросы, условно на два смысловых блока: социальная практика студентов в сфере экологии; коммуникативная активность студентов в цифровой среде. Студенты количество времени, проводимое в социальных сетях и мессенджерах в течение дня, составили рейтинг: участия в экологических акциях; экологических проблем по частоте обсуждения; факторов, препятствующих участию в экологических акциях; преимуществ, которые даёт участие в коммуникации на экологические темы. Опрос проводился в 2020–21 годах в рамках изучения экологического значимого взаимодействия студентов в цифровой среде Московского мегаполиса и составил эмпирическую базу исследования. Были опрошены представители студенческой молодёжи, обучающейся в двух университетах города Москвы. Получаемое высшее образование опрашиваемых студентов не имело профессионального отношения к экологии. Было опрошено 511 студентов. По возрастным группам показатели выглядят следующим образом: студенты первого курса (17–18 лет) – 265 чел. (51,8%), студенты четвёртого курса (21–23 года) – 252 чел. (49,3%); по гендерной принадлежности: юноши – 412 чел. (80,6%) и девушки – 105 чел., (20,5%).

Результаты. Основной задачей студенческой молодёжи является получение профессионального образования и поэтому участие в различных мероприятиях и акциях, в том числе экологических, которые выходят за рамки учебного процесса, зависит от образа жизни, учебной мотивации, наличия свободного времени и субъектной позиции в сфере экологии, то есть отношения к состоянию среды и здоровью – собственному и окружающим.

Показателем активности студенческой молодёжи в сфере экологии и отношения к окружающей среде является участие в экологических акциях. Опрашиваемые могли выбрать из предложенного перечня экологических акций те, в которых они принимали участие, при необходимости добавив отсутствующую в перечне. Чаще всего студенты первого (80%) и четвёртого (90,6%) курсов участвовали в весенних субботниках по уборке парковых и/или других городских территорий, а второе место студенты отдали акции “Час Земли” – 63% и 54,9% соответственно. Третье место у первокурсников занял сбор синих крышечек (24,5%), а у студентов четвёртого курса – посадка саженцев в городских парках (19%). Также студенты первого курса провели день без городского транспорта (13,6%), собирали макулатуру (9,4%) и очищали от бытового мусора берега водоёмов (6,4%). Студенты четвёртого курса принимали участие в сбо-

ре синих крышечек (15%), в акции “На своих двоих (день без городского транспорта)” (16,7%), в сборе макулатуры (9,3%) и уборке берегов водоёмов “Вода-матушка” (9,4%).

Современные средства мобильной связи (смартфоны, планшеты, ноутбуки, стационарные персональные компьютеры) позволяют коммуницировать в цифровой среде в режиме 24/7 и студенческая молодёжь активно пользуется этой возможностью. Студенты первого и четвёртого курсов оценили уровень собственной коммуникативной активности в цифровой среде примерно одинаково. Больше половины первокурсников (60%) и четверокурсников (53,6%) общались в цифровой среде не менее четырёх-пяти часов ежедневно. Три-четыре часа в социальных сетях проводят 20,4% студентов первого и 33,3% – четвёртого курса. Один-два часа и больше пяти часов на общение в цифровом формате тратят сопоставимое количество первокурсников (8,3% и 11%) и четверокурсников (5,7% и 7,3%) соответственно.

Студенты первого курса в беседах в цифровой среде обращались к экологической тематике несколько чаще (86,8%), чем студенты четвёртого курса (77,6%), при этом внимание к большинству аспектов экологической проблемы распределилось сходным образом, что, очевидно, можно объяснить их различной освещённостью в средствах массовой информации и, как следствие, информированностью студентов. Так, по убыванию частоты обсуждения студентами младшего курса в цифровой среде (то есть по убыванию популярности) аспекты экологической проблемы “образовали” следующий ряд: загрязнение атмосферного воздуха (34,7%), энергетическая проблема и перспективы “зелёной” энергетики (32%), альтернативные виды городского транспорта (31%), охрана и воспроизводство лесов и городских зелёных насаждений (26,8%), загрязнение континентальных вод и Мирового океана (25,5%), охрана животных и гуманное отношение к ним (20%), экологичный и здоровый образ жизни (19,2%), участие в экологических акциях (16,6%), охрана почвенного покрова от разрушения и загрязнения (14%), твёрдые коммунальные отходы (13,2%), пищевая проблема, голод и переизбыток (11%).

Экологические “приоритеты” студентов четвёртого курса несколько отличались от таковых у студентов первого курса. Наиболее обсуждаемыми среди старшекурсников экологическими темами также стали загрязнение атмосферного воздуха (45,5%) и энергетическая проблема и перспективы “зелёной” энергетики (39%). Другие аспекты экологической проблемы студенты четвёртого курса по частоте упоминания в цифровой среде расположили несколько иначе. Следующими по обсуждаемости в цифровой среде темами стали участие в экологических акциях (33,3%) и альтернативные виды городского транспорта (30%). Экологичный и здоровый образ жизни, охрана и воспроизводство лесов и городских зелёных насаждений, а также охрана животных и гуманное отношение

к ним обсуждались старшекурсниками примерно с одинаковой частотой – 28,9%, 28% и 27,2% соответственно. В 23,6% бесед обсуждалась проблема загрязнения континентальных вод и Мирового океана, пищевая проблема, голод и переизбыток – в 14,2%, твёрдые коммунальные отходы – 13%, охрана почвенного покрова от разрушения и загрязнения – 10,6%. Очевидно, что на данное процентное распределение экологических приоритетов повлияло участие в прошлом (в школе) в проводимых экологических акциях.

Наиболее существенным препятствием для включения в решение экологических проблем и участия в экологических акциях 80% студентов первого и 68% – четвёртого курса назвали нехватку времени. Отсутствие единомышленников, отсутствие ситуации, требующей участия, и отсутствие веры в то, что участие в экологических акциях изменит ситуацию к лучшему, выбрали соответственно 28%, 25,3% и 25,2% студентов первого курса. Несколько меньшее (20,4%) число первокурсников посчитали текущую экологическую ситуацию не настолько критичной, чтобы в неё вмешиваться. Студент четвёртого курса вторым после нехватки времени препятствием назвали отсутствие веры в то, что личное участие в экологических акциях что-то изменит (24%). На отсутствие ситуации, требующей вмешательства, как на препятствие для участия в экологических акциях указали 15,4% старшекурсников. Примерно такое же число студентов четвёртого курса (13%) посчитали, что экологическая ситуация недостаточно критична для участия в её разрешении, и только для 10,6% старшекурсников препятствием стало отсутствие единомышленников. Удалённость места проведения экологических акций студенты препятствием не посчитали, а на отсутствие надлежащей информации указали 10,5% студентов первого и 6,9% четвёртого курса.

Комфортность, дружелюбность студенческой среды зависит от расположенности к общению каждого, отдельного взятого члена учебного коллектива, поэтому студентам было предложено оценить собственные требования к потенциальным коммуникантам, способствующие или, напротив, ограничивающие межличностную коммуникацию. Для оценки своих требований, располагающих к свободному общению или ограничивающих его, студентам было предложено две шкалы, градуированные от одного до пяти. По одной шкале студенты оценили свою расположенность и стремление к свободному, “безбарьерному” общению вне зависимости от социокультурных особенностей, по другой – стремление к общению только с теми, кто соответствует определённым требованиям (из того же региона, района, города, местности; из той же школы; говорят на том же родном языке; следуют той же моде и традициям в еде, в одежде, в праздниках; увлечены тем же).

Значительная часть студентов первого курса (71,8%) оценила свои требования к потенциальным коммуникантам как располагающие к свобод-

ному общению. На предпочтительность общения с теми, кто приехал из того же региона (района, города, местности), учился в той же школе, следуют той же моде и традициям в еде, в одежде, в праздниках, с теми же увлечениями указали 21,8% опрошенных, а 6,4% первокурсников не определилась с выбором. Студенты четвёртого курса показали большую терпимость, толерантность к особенностям потенциальных коммуникантов. К свободному, “безбарьерному” общению было расположено 83,8% студентов старшего курса, небольшая часть 6,1% не определилась с выбором, а чуть больше респондентов (10,1%) предпочитали ограничить круг общения.

Отвечая на вопрос “Что даёт Вам участие в коммуникации в цифровой среде на экологические темы?” студенты и младшего и старшего курсов на первое место поставили возможность получения информации об экологической ситуации в мире, стране и регион – 63% и 46% соответственно. Интерес к информации об отношении и деятельности других людей в сфере экологии проявили 48% первокурсников и 33% студентов четвёртого курса. Это был второй по значимости для студентов аргумент в пользу цифровой коммуникации в сфере экологии. Следующими по значимости для студентов первого курса стали: возможность повлиять на мнение других и изменить ситуацию (38,5%), информирование окружающих о собственной позиции и идеях в сфере экологии (37%), а также информацию о доступных для участия экологических акциях (35,8%).

Для студентов четвёртого курса третьим по значимости фактором участия в коммуникации в цифровой среде в сфере экологии стала возможность заинтересовать других людей экологической проблематикой (31,7%), повлиять на мнение других людей и изменить их отношение к экологической ситуации (29%), а также, что немаловажно, расширить круг общения и найти новых знакомых (30,5%). Примечательно, что только 5,5% студентов первого курса указали на цифровую коммуникацию на экологические темы как на возможность расширить круг общения, завести новых знакомых.

На возможность заинтересовать других людей экологической проблематикой как на один из мотивов цифровой коммуникации в сфере экологии указали 29% первокурсников. Студентов четвёртого курса привлекла возможность получать информацию о доступных для участия экологических акциях (24%) и информировать других о собственной позиции в сфере экологии (22%). Подавляющее большинство студентов и первого и четвёртого курсов не сочли существенным участие в коммуникации ради того, чтобы координировать совместные действия в сфере экологии (выбрали 1,9% и 5,3% соответственно), информировать других о ходе проектов в сфере экологии (выбрали 3,4% и 4,9%) и привлекать других к участию в экологических проектах и к активности (выбрали 4,1% и 5,7%).

Существенными терминами в настоящем исследовании являются «сфера экологии» и «устойчивое развитие». Сфера экологии – это область социальной практики, в которой активность людей направлена на познание и преобразование: живых систем и окружающей среды; влияния производства на живые системы и окружающую их среду; связанных с природой индивидуальных и общественных отношений. Сегодня всё население Земли включено в общественные отношения, непосредственно и/или опосредованно связанные с окружающей средой, живой и неживой природой.

Переход урбанизированной территории мегаполиса к устойчивому развитию возможен только при включении широких слоёв городского населения в деятельность, направленную на охрану окружающей среды и сохранение здоровья. Студенческая молодёжь в меньшей степени ограничена при выборе образа мысли и действий. Поэтому от активной позиции в сфере экологии наиболее пассивной части городского населения – студенчества, зависит устойчивое развитие городских территорий.

Студенческая молодёжь принимает активное участие в экологических акциях. Самой популярной акцией, в которой принимали участие почти все студенты первого и четвёртого курсов было участие в традиционных субботниках по весенней уборке территорий от накопившегося за осенне-зимний период мусора. Это объясняется тем, что эти мероприятия проходят организованно, под эгидой и при активном участии администраций учебных заведений, органов исполнительной власти городских поселений, различных массовых общественных организаций.

Таким же организованным характером объясняется участие студентов в сборе синих крышечек, посадке саженцев в городских парках, сборе макулатуры и уборке береговых территорий от бытового мусора. Все перечисленные экологические акции объединяет то, что участие в них студентов носило, как правило, не стихийный, а административно-организованный характер и не может однозначно свидетельствовать о характере активности студенческой молодёжи в сфере экологии. Тем не менее, это свидетельствует о понимании администрациями учебных учреждений значимости, важности включения учащейся молодёжи в решение экологических проблем, воспитания ответственности за будущее природы и человечества. Участие администрации в таких акциях придаёт им “вес”, статус социально и государственно значимых и позволяет их организовать с учётом загруженности студентов учебной работой.

Такое погружение в экологическую проблематику посредством вовлечения студентов, начиная с первого курса, в практическую, преобразовательную активность способствует формированию мотивационного компонента деятельности в сфере экологии. В пользу такого предположения сви-

детельствует сохранившееся и даже усилившееся к четвёртому курсу стремление к активности в сфере экологии. Высокий процент участия студентов в акции “День Земли” и, в особенности, участие в акции “На своих двоих (день без городского транспорта)”, когда надо было отказаться от привычного и комфортного городского транспорта, также указывает на заинтересованность студенческой молодёжи экологической проблематикой.

В зависимости от цели активность студенческой молодёжи в сфере экологии можно разделить на познавательную, которая направлена на сбор и усвоение информации о состоянии окружающей среды и природы, преобразовательную, которая заключается в действиях, направленных на изменение состояния компонентов окружающей среды, и коммуникативную, которая заключается в обмене информацией о содержании и ходе познавательной и преобразовательной активностей, а также в согласовании познавательной и преобразовательной активностей. Все названные виды активности взаимосвязаны, что, однако, не исключает их относительной “автономности”.

Так, например, сбор и накопление информации о состоянии окружающей среды не обязательно должно приводить к её передаче другим, то есть к коммуникации, или к деятельности, направленной на изменение выявленной экологической ситуации, то есть к преобразовательной активности. Точно также, и такое наблюдается в социальной практике, когда действия по изменению экологической ситуации предпринимаются без коммуникации с другими людьми, а также без должной познавательной активности по сбору информации о состоянии окружающей среды.

Важным фактором мегаполиса как среды является перенос значительной части коммуникативной активности в цифровую среду, о чём, например, свидетельствуют данные ряда исследований. Важнейшим средообразующим фактором студенческого социума является цифровая коммуникация, о чём свидетельствуют, в частности, полученные нами данные, согласно которым значительно больше половины студентов проводят в общении в цифровой среде не менее четырёх-пяти часов ежедневно, а остальные представители студенчества – не менее одного-двух часов, а некоторые – пять часов и более.

Часть времени, которое студенты проводят в цифровой среде, отводится на обсуждение экологической проблематики. Наибольшим интересом у студентов пользуются экологические проблемы, связанные с местом проживания: загрязнение атмосферного воздуха, альтернативные виды городского транспорта, охрана и воспроизводство городских зелёных насаждений. Интерес вызывают проблемы, имеющие отношение к здоровью – экологичный и здоровый образ жизни, качество пищевых продуктов и переедание. Также студентам интересны периодические освещаемые в средствах массовой информации проблемы: энергетическая проблема и перспективы “зе-

лёной” энергетики, загрязнение континентальных вод и Мирового океана, охрана животных и гуманное отношение к ним, участие в экологических акциях, охрана почвенного покрова от разрушения и загрязнения, обращение с твёрдыми коммунальными отходами.

Но коммуникативная активность не имела бы большого значения и смысла, если бы не приводила определённую часть “цифровых коммуникантов” к пониманию необходимости выхода за рамки цифровой среды и включения в преобразовательную деятельность в сфере экологии, направленную на решение реальных, а не виртуальных экологических проблем. В качестве основного препятствия для участия в экологических акциях студенты как младших, так и старших курсов назвали нехватку свободного времени. Также были названы отсутствие единомышленников, отсутствие ситуации, требующей участия, и отсутствие веры в действенность экологических акций как способа изменения экологическую ситуацию к лучшему. К старшему курсу студенты стали, несмотря на возросшую учебную нагрузку, обусловленную подготовкой выпускного проекта и поиском работы, стали более самостоятельными в выборе активности в сфере экологии, более информированными в экологической проблематике, более восприимчивыми к проблемам и состоянию окружающей среды.

Важным фактором включения отдельного члена студенческого сообщества в социально значимое взаимодействие, в том числе в сфере экологии, является позитивное отношение, комфортность, дружелюбность студенческой и, шире, университетской среды, в который “погружён” потенциальный актор (субъект активности). Дружелюбность и комфортность среды, в которой взаимодействуют студенты, может быть усилена или ослаблена содержанием этого взаимодействия. Так, деятельность студентов в сфере экологии имеет существенное социальное значение, что с большей вероятностью будет способствовать повышению дружелюбности и комфортности среды, в которой осуществляется это взаимодействие. Для студентов четвёртого курса зависимость участия в экологических акциях от наличия единомышленников ощутимо уменьшилось. Студенческая среда стала восприниматься старшекурсниками как более дружелюбная и благоприятная для совместных действий, для взаимодействия в разных сферах социальной практики, и, в том числе, для совместной активности в сфере экологии.

Полученные результаты позволяют с большей или меньшей уверенностью говорить о том, что сферу экологии можно рассматривать в качестве универсального “объединителя”, интегратора, так как коммуникация на экологические темы была интересна всем студентам вне зависимости от курса, успехов в учёбе и интересов и увлечений. Результаты в учёбе, увлечение модой и другие интересы носят преимущественно личный ха-

актер. А интерес к сфере экологии во всём многообразии его проявлений – от коммуникативной активности в цифровой среде до практической деятельности – непреходящ, вне зависимости от возраста и обстоятельств, при которых он появился. Этот интерес является содержательной основой для взаимодействия не только в сфере экологии, но в других областях социальной практики. Осознание данной особенности коммуникации в сфере экологии приходит с опытом взаимодействия в цифровой среде. Так, если на первом курсе лишь отдельные студенты рассматривали цифровую коммуникацию на экологические темы как способ расширить круг общения, найти новых знакомых и установить более тесный контакт, то уже на четвёртом курсе на такую возможность указал почти каждый третий респондент. Не менее важно и то, что студенческая молодёжь рассматривает цифровую коммуникацию в сфере экологии как канал информации об экологической ситуации не только из средств массовой информации, но и от знакомых, друзей – в рамках горизонтальных связей, то есть, что называется, “из первых рук”. Особенно важно, что цифровая коммуникация в сфере экологии даёт, по мнению студентов, возможность заинтересовать других людей экологической проблематикой, повлиять на мнение других людей и изменить их отношение к экологической ситуации.

Заключение. Участие различных социально-культурных групп, которые в совокупности составляют социальную среду мегаполиса, в коммуникативной активности в сфере экологии обеспечивает включение населения мегаполиса в социальную практику по созданию экологически комфортной и безопасной городской среды. Ситуации, требующие от жителей мегаполиса включения в познавательную и преобразовательную активности в сфере экологии, составляют основу для широкой межкультурной коммуникации в цифровой среде, которая осуществляется посредством программ-мессенджеров и социальных сетей. Цифровая среда, в которой коммуницирует различные слои городского населения, и, в том числе, студенческая молодёжь, является одной из форм существования сферы экологии как одной из возможных образов ноосферы, описанной В.И. Вернадским. Посредством цифровой среды наиболее экологически активная часть населения планеты имеет возможность “влиять” на реальные экологические процессы. Посредством цифровой коммуникации распространяются лучшие социальные практики в сфере экологии, формируется дружелюбная и благоприятная среда для совместных действий больших масс людей, направленных на сохранение природы и т.д. Студенческая молодёжь является не просто активным участником этих процессов. Покинув стены университета студенческая молодёжь будет осознанно или неосознанно транслировать, распространять на работе, в семье, в кругу коллег, знакомых и близких – в дальнейшей социальной практике – свой опыт

взаимодействия в цифровой среде, своё отношение к экологической проблематике, вовлекая всё более широкий круг людей во взаимодействие в сфере экологии, обеспечивая тем самым формирование дружественной и комфортной, поликультурной социальной среды мегаполиса. Развитие и поддержание поликультурной среды мегаполиса является сложной и трудоёмкой задачей, которую, также как и достижение устойчивого развития городских территорий, невозможно решить без активного участия студенческой молодёжи. А взаимодействие студенческой молодёжи в цифровой среде на содержательной основе сферы экологии является одним из инструментов достижения этой цели. Материалы, полученные в ходе первого этапа исследования, могут послужить основой для разработки методических рекомендаций для администрации учреждений высшего профессионального образования по реализации воспитательного потенциала цифровой коммуникации в сфере экологии.

Литература

1. Титов Е.В., Черкашин Е.О., Махарева Т.В. Сфера экологии – среда социального становления // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA –2018) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». С. 719–728.
2. Черкашин Е.О., Титов Е.В. Сфера экологии как область общественных отношений // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2017): научные труды Межд. науч.-практ. конф., 7–8 июня 2017 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 214–219.

THE SPHERE OF ECOLOGY AS A PLATFORM FOR THE INTERACTION OF STUDENT YOUTH IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF THE METROPOLIS

Titov E.V., Cherkashin E.O.

Moscow Metropolitan Governance University, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

The article deals with an important task of modern society – the involvement of the urban population in solving environmental problems. The sustainable development of an urbanized territory is possible only with the conscious and interested participation of the urban population and, in particular, its most socially active part – student youth. This is possible in the conditions of a single cultural space based on the sphere of ecology as a platform for the interaction of the urban population in the digital multicultural environment of the metropolis. The aim of the study is to study the conditions and prospects for the interaction of the population of the metropolis in the field of ecology in a digital multicultural environment for the formation of a single cultural space of the metropolis as the basis for the sustainable development of the metropolis. The study is divided into three successive stages. This article presents the results of the first stage, devoted to the study of the environmentally significant interaction of the youth student audience in the digital environment. It was found that the predominant type of interaction of student youth in the field of ecology in the digital environment is the communicative activity of health-saving, environmental and environmental orientation, which under certain conditions can be transformed into cognitive and transformative activity. The sphere of ecology was characterized as a platform for digital communication of students. It was shown that the interaction of student youth in the field of ecology creates the prerequisites for overcoming intercultural barriers and, accordingly, for a more comfortable entry into the multicultural environment of an educational institution.

Keywords: sphere of ecology; communication in the digital environment; student youth.

References

1. Titov E.V., Cherkashin E.O., Makhareva T.V. The sphere of ecology is the environment of social development // Collection of scientific papers of the international scientific-practical conference “Educational space in the information age” (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA –2018) / Ed. S.V. Ivanova. M.: “Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education”. pp. 719–728.
2. Cherkashin E.O., Titov E.V. The sphere of ecology as an area of public relations // Educational space in the information age (EEIA-2017): scientific works of Int. scientific-practical. Conf., June 7–8, 2017. M.: “Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education”, 2017. P. 214–219.

Социальные представления о значимости роли учителя во второй половине XX века: анализ аудиовизуальных медиатекстов второй половины XX века

Пригарина Наталья Константиновна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: prigarina99@mail.ru

В статье рассматриваются социальные представления о значимости роли учителя, сформированные в сознании людей аудиовизуальными медиатекстами второй половины XX века. Под аудиовизуальными медиатекстами понимаются медиатексты, предназначенные для демонстрации на экране и рассчитанные на одновременное их восприятие и зрением, и слухом. Анализируются аудиовизуальные медиатексты периода «оттепели» (1956–1968) и 70–90-х годов XX века, по-разному раскрывающие образы учителей. Делаются выводы о влиянии содержания аудиовизуальных медиатекстов о школе и учителях на социальные представления людей о значимости роли учителя в обществе.

Ключевые слова: аудиовизуальный текст, аудиовизуальный медиатекст, кино, образ учителя, учитель.

Статья посвящена анализу социальных представлений о значимости роли российского учителя, сформированных аудиовизуальными медиатекстами второй половины XX века.

Объект исследования – образ учителя как представителя социально-профессиональной группы и субъекта общественной жизни.

Предмет исследования – социальные представления о значимости роли учителя, сформированные в сознании людей аудиовизуальными медиатекстами второй половины XX века.

Аудиовизуальный текст мы, вслед за P. Zabala, определяем как особый способ передачи информации, в котором 1) присутствует «комбинация вербального, невербального, аудио- и видеосюжетов, относительно равных по степени важности; 2) все элементы системы дополняют друг друга и не могут быть разделены без ущерба данной системе аудиовизуального текста» [10, с. 21].

Аудиовизуальные медиатексты – это медиатексты, предназначенные для демонстрации на экране и рассчитанные на одновременное их восприятие и зрением, и слухом [2, с. 9].

Рассмотрим аудиовизуальные медиатексты, сформировавшие социальные представления о значимости роли учителя во второй половине XX века.

В общественном сознании именно аудиовизуальные медиа (кинематограф и телевидение) определяют качества, характеризующие образ «идеального» учителя, которые следует оценивать как предъявляемую к нему систему требований. По мнению А.А. Маченина, общество получает посредством кино «95% аудиовизуальной, воспитательно-нравственной ассоциативной и правило-поведенческой базы» [4, с. 32].

Вторая половина XX века – время, когда в нашей стране происходили серьезные изменения в идеологии и массовой культуре. Менялось и отношение к учителю, и представления о его роли в жизни общества.

Яркая страница советского кинематографа – фильмы «оттепели» (1956–1968). В этот период кинематограф освещал реальные жизненные ситуации, конкретных героев – настоящую жизнь.

Герои «оттепельных» аудиовизуальных медиатекстов кинокартин стремились к романтическим идеалам, преобразованию общества в духе демократических свобод.

А.В. Федоров выделил два этапа «оттепели» в кинематографе: 1) ранняя оттепель (1956–1963) и поздняя «оттепель» (1964–1968) [8, с. 516]. На первом этапе создавались лирические исто-

рии о «хороших» учителях и «хороших» учащихся («Весна на Заречной улице»). Фильмы второго этапа отражали кризис, разочарование и усталость педагогов и прагматичную циничность учащихся. «Позднеоттепельные» киноперсонажи учителя уже не так «хороши», они всё больше и больше оказываются во власти сомнений, недовольны своей жизнью и судьбой («Доживем до понедельника») [8, с. 517].

Интересный анализ советских кинолент периода «оттепели» – с момента выхода фильма «Весна на Заречной улице» (1956) до фильма «Большая перемена» (1972–1973) – дан и в статье О.А. Григорьевой [3].

В работе Н.Б. Шипулиной – ярком исследовании, посвященном рассмотрению образа учителя в советском и современном российском кинематографе, – намечено 3 этапа формирования и трансформации образа учителя в кинематографе [9, с. 13].

Взяв за основу классификацию Н.Б. Шипулиной, уточним содержание некоторых ее пунктов, исходя из наших наблюдений.

Аудиовизуальные медиатексты периода оттепели формируют несколько идеализированный образ учителя: профессионального, авторитетного, интеллигентного, порядочного, неравнодушного, готового к диалогу и вызывающего доверие учащихся («Весна на Заречной улице», «Педагогическая поэма» и др.).

Образ учителя в аудиовизуальных медиатекстах 70-х годов более реалистичен. Это живой человек, склонный к сомнениям, подверженный психоэмоциональному выгоранию и усталости. Он не очень успешен и счастлив, иногда совершает ошибки, но остается ответственным и требовательным к себе профессионалом, является не только наставником, но и другом своих учеников, сохраняет человечность и доброту («Доживём до понедельника», «Дневник директора школы», «Уроки французского», «Ключ без права передачи» и др.).

В фильме «Большая перемена» (1972) учитель Нестор Петрович Северов, поначалу высокомерный и излишне амбициозный, все-таки понимает свои ошибки и начинает жить заботами взрослых учеников, заслуживает их уважение и доверие.

Герой фильма «Дневник директора школы» (1975) – фронтовик, сумевший найти себя в работе с детьми. Он понимает, что на смену учительскому монологу приходит равноправный диалог учителя и ученика и утверждает в своей деятельности принципы уважения к личности ученика.

Учитель, которому не безразличны проблемы и судьбы чужих детей, показан в фильме «Уроки французского» (1978). Лидия Михайловна, узнав о жизненных трудностях ученика, пытается помочь ему. Ей приходится использовать различные хитрые уловки, она не боится поставить под угрозу свою карьеру, помогая ученику.

«Доживем до понедельника» (1968) – это фильм об учителях и учениках, это фильм о счастье.

«Счастье – это когда тебя понимают» – эта фраза важна и для Ильи Семеновича, для Натальи Сергеевны, для других учителей и для всех их учеников. И еще одна ключевая фраза из этого фильма, сказанная Ильей Семеновичем о лейтенанте Шмидте: «Главный его дар – ощущать чужое страдание более остро, чем своё...». Итак, самое важное – стремиться понимать друг друга и чувствовать чужую боль. Научись – будешь счастлив. И в личной жизни, и в профессии, особенно учительской.

В кинолентах 80–90-х годов образ учителя часто утрачивает положительный ореол. Многие аудиовизуальные медиатексты этого времени показывают профессиональные и человеческие ошибки педагогов, недостаток образования, отсутствие уважения и доверия к ним со стороны учеников и т.п. («Чучело», «Дорогая Елена Сергеевна», «Астенический синдром» и др.).

Картина Ролана Быкова и Аркадия Хайта «Чучело» (1983) затрагивает глубокие проблемы восприятия подростками окружающего мира и самих себя. Учитель в этом фильме – герой второго плана. Классный руководитель Маргарита Ивановна не имеет влияния на своих учеников, их проблемы кажутся ей незначительными, она не заметила, как дети стали жестокими.

Драматическая история разворачивается в фильме режиссера Эльдара Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна» (1988). Неожиданное посещение учениками выпускного класса своего классного руководителя оборачивается трагедией. Десятиклассники пытаются получить ключ от сейфа, в котором хранятся экзаменационные работы, для того, чтобы исправить свои плохие отметки. Затягивание учеников безнравственно и безжалостно. Разве этому учила их не читавшая «Лолиту» Набокова Елена Сергеевна?

«Астенический синдром» (1989) – фильм, снятый режиссером Кирией Муратовой. Фильм состоит из двух новелл, самостоятельных по сути, но связанных между собой (первая новелла снята как фильм, который смотрят в кинотеатре герои второй.), одна из частей черно-белая, а вторая цветная.

В центре сюжета второй части оказывается учитель, страдающий астеническим синдромом, – синдромом хронической усталости. Николай Алексеевич ведёт урок в классе, где все ученики заняты своими делами. В конце концов, он попадает в клинику для душевнобольных и понимает, что окружающие его в больнице люди ничуть не безумнее тех, кого он встречал вне стен лечебницы. В этом фильме идеальный образ учителя разрушен окончательно. «Развенчание недостижимого образа, которое началось безобидно, с переосмысления, сразу после картины «Доживем до понедельника», дошло до своего логического завершения. После такого крушения образ учителя надо не просто реабилитировать, его необходимо создавать заново» [9, с. 14].

А.А. Маченин отмечает: «Существует качественная, моральная и эстетическая разница меж-

ду кино/телепродукцией СССР и РФ. В советских кино/телесюжетах образ учителя в основном был эталоном доброты, ответственности, профессионализма и самопожертвования ради блага других, не своих, но родных ему детей (школьников), а сегодня все чаще образ педагога подается российским кинематографом в негативном свете» [4, с. 39].

Следует отметить, что в некоторых аудиовизуальных медиатекстах 80-х годов появляется и «правильный» образ учителя. Ярким примером учителя-друга является героиня фильма «Вам и не снилось» (1980) Татьяна Николаевна, учительница литературы. Она помнит, что является «единственный предметником, который касается души», старается относиться к своим ученикам как к взрослым, стремится их понять.

Настоящий учитель показан и фильме «Идущий следом» (1984), снятой режиссером Родионом Нахапетовым. После войны Валя Кандауров остается сиротой, попадает в детский дом, откуда вскоре сбегает и находит приют у сельского учителя. Имея перед глазами такой пример, уже повзрослевший юноша получает педагогическое образование и начинает работать в сельской школе. Следующий этап его жизни – попытка приспособиться к городской жизни, которая заканчивается разочарованием, и Валя возвращается обратно, в родную деревню, поняв свое предназначение и ответственность.

Однако таких фильмов в 80–90-е годы создано немного, большая часть аудиовизуальных медиатекстов этого времени создают далеко не идеальный образ учителя, равнодушного к своему делу, совершающего ошибки, не пользующегося авторитетом у учащихся.

Выводы. Аудиовизуальные медиатексты второй половины XX века, сформировавшие социальные представления о значимости роли учителя, неоднородны.

Аудиовизуальные медиатексты периода «оттепели» предлагают идеализированный образ учителя-наставника, с одной стороны, – специалиста, соответствующего определенным профессиональным критериям, с другой, – мудрого носителя истины, чуткого и отзывчивого человека, вызывающего доверие у учеников и являющегося образцом для подражания.

В аудиовизуальных медиатекстах 70–90-х годов XX века образ учителя уже не идеализируется. Учитель в кинолентах этих лет – такой же, как жизнь вокруг него. А в этой жизни происходят серьезные процессы в социальной, политической и экономической областях, меняются социальные и культурные ценности и привычная картина мира.

«Кинематограф фиксирует, стереотипирует, штампует образы-представления, которые человек переносит из него в свою жизнь как уже его индивидуальное видение, узнавание образов, жанровых картинок и явлений действительности. Так кино штампует, оформляет сознание человека, творит норму» [6, с. 150].

Многочисленные публикации, посвященные трансформации социальных представлений о значимости роли учителя, свидетельствуют о том, что интерес к осознанию роли учителя в обществе не падает, что данная тема остается актуальной и для ученых, и для учителей, и для родителей, и для общества в целом.

Значимость роли учителя в обществе оценивается в данных публикациях по-разному: от утверждений, что в современном мире от учителя уже давно ничего не зависит, до признания за учителем особой миссии в формировании взглядов, убеждений, ценностей не только подрастающего поколения, но и всего общества.

Сторонники первой точки зрения утверждают, что мировоззрение уже нескольких поколений российской молодежи сформировано не столько учителями, сколько откровенным неприятием, отрицанием тех, казалось бы, неоспоримых истин, правил и моральных установок, которые несет в мир современная российская школа и учительство как социально-профессиональная общность.

Авторы, разделяющие вторую точку зрения, верят, что настоящий учитель играет определяющую роль в формировании взглядов, убеждений, ценностей не только подрастающего поколения, но и всего общества, что в руках учителя – будущее нашей страны. Наше будущее зависит от профессионализма учителя, от уровня его образования, от равнодушия и любви к делу, от его умения понять и почувствовать своего ученика, от его мудрого слова.

В заключение приведу слова одного из сторонников второй точки зрения, известного учителя литературы, обращенные к коллегам: «Мы нужны друг другу. Мы должны ощущать себя привилегированным классом. Мы последний оплот, последнее препятствие на пути в пропасть дикости. Важнее нас в сегодняшней России никого нет – потому что мы последние, кто работает не за деньги. Мы не просто так спешим по ледяным улицам (и часто в такие же ледяные классы). Мы единственные, кому действительно нужен вон тот, забитый, на «камчатке» – тот, у кого иногда, когда мы читаем вслух стихи, мелькает в глазах что-то такое. Не дадим ему пропасть» [1].

Современные аудиовизуальные медиатексты, на наш взгляд, должны поддерживать и формировать образы настоящих учителей, понимающих и остро чувствующих свою ответственность за будущее страны.

Литература

1. Быков Д. Размышления к 1 сентября // Московские новости (газета). 26 августа 2021. № 105.
2. Гендина Н.И., Косолапова Е.В., Рябцева Л.Н. Информационная культура личности: учебное пособие для вузов. В 2 ч. Часть 2 / Под научной редакцией Н.И. Гендиной. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2021; Кемерово: КемГИК. – 308 с.

3. Григорьева О.А. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, В.Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 223–239.
4. Маченин А.А. Собираемый образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет медиапространства // Медиаобразование. 2016. № 3. С. 23–48.
5. Митина Т.С. Репрезентация образа учителя в государственной образовательной политике СССР средствами визуальной культуры: диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2016. 274 с.
6. Митина Т.С. Образ учителя в советском кинематографе периода «оттепели» // Сибирский научный вестник. 2015. № 4. С. 150–156.
7. Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов: монография / А.В. Федоров. М.: Директ-Медиа, 2013. 182 с.
8. Федоров А.В., Левицкая А.А., Горбаткова О.И., Мамадалиев А. Направления, цели, задачи, авторские концепции аудиовизуальных медийных трактовок темы школы и вуза в советском кино эпохи «оттепели» (1956–1968) // European Journal of Contemporary Education. 2017, № 3. Pp. 516–529.
9. Шипулина Н.Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе // Известия ВГПУ. 2010. № 8 (52). Серия «Социально-экономические науки и искусство». С. 4–16.
10. Zabalbeascoa P. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa // The Didactics of Audiovisual Translation / ed. by J. Díaz-Cintas. 2008. Pp. 21–37.

SOCIAL PERCEPTIONS ABOUT THE SIGNIFICANCE OF THE ROLE OF THE TEACHER IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY: ANALYSIS OF AUDIOVISUAL MEDIA TEXTS OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Prigarina N.K.

Volgograd State social and pedagogical university

The article deals with social ideas about the significance of the role of the teacher, formed in the minds of people by audiovisual media texts of the second half of the 20th century. Audiovisual media texts are understood as media texts intended for display on the screen and designed for simultaneous perception by both sight and hearing. The audiovisual media texts of the thaw period (1956–1968) and the 70–90s of the twentieth century are analyzed, revealing the images of teachers in different ways. Conclusions are drawn about the influence of the content of audiovisual media texts about the school and teachers on the social perceptions of people about the importance of the role of the teacher in society.

Keywords: audiovisual text, audiovisual media text, cinema, image of a teacher, teacher.

References

1. Bykov D. Reflections on September 1 // Moscow news (newspaper). August 26, 2021. No. 105.
2. Gendina N.I., Kosolapova E.V., Ryabtseva L.N. Information culture of personality: textbook for universities. At 2 pm Part 2 / Under the scientific editorship of N.I. Gendina. – 2nd ed. – M.: Yurayt Publishing House, 2021; Kemerovo: KemGIK. – 308 p.
3. Grigorieva O.A. The Image of a Teacher in Soviet Cinema: From the “Spring” Thaw to the “Big Break” // Visual Anthropology: New Views on Social Reality / Ed. E.R. Yarskaya-Smirnova, P.V. Romanova, V.L. Krutkin. Saratov: Nauchnaya kniga, 2007, pp. 223–239.
4. Machenin A.A. The collective image of a school teacher in the reflection of the TV/cinema/Internet media space // Media education. 2016. No. 3. S. 23–48.
5. Mitina T.S. Representation of the image of a teacher in the state educational policy of the USSR by means of visual culture: dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Ulyanovsk, 2016. 274 p.
6. Mitina T.S. The Image of a Teacher in the Soviet Cinema of the Thaw Period // Siberian Scientific Bulletin. 2015. No. 4. P. 150–156.
7. Fedorov A.V. Analysis of audiovisual media texts: monograph / A.V. Fedorov. M.: Direct-Media, 2013. 182 p.
8. Fedorov A.V., Levitskaya A.A., Gorbatkova O.I., Mamadaliev A. Directions, goals, objectives, author's concepts of audiovisual media interpretations of the theme of school and university in the Soviet cinema of the thaw era (1956–1968) // European Journal of Contemporary Education. 2017, No. 3. Pp. 516–529.
9. Shipulina N.B. The image of a teacher in Soviet and modern Russian cinema // Izvestiya VSPU. 2010. No. 8 (52). Series “Socio-economic sciences and art”. pp. 4–16.
10. Zabalbeascoa R. The nature of the audiovisual text and its parameters / P. Zabalbeascoa // The Didactics of Audiovisual Translation / ed. by J. Diaz-Cintas. 2008. Pp. 21–37.

Интеграция детей-инофонов в российское образовательное пространство: лингвистическая и социокультурная адаптация

Гусев Алексей Владимирович,

кандидат исторических наук, ответственный секретарь Координационного совета общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей»
E-mail: gusev-75@bk.ru

Хачикян Елена Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
E-mail: helena64@bk.ru

Масленникова Оксана Валериевна,

директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29» г. Калуги
E-mail: ok.maslennikowa@yandex.ru

Филимонова Тамара Ивановна,

старший воспитатель МБДОУ № 12 «Ромашка» г. Калуги
E-mail: fil.tam@yandex.ru

Семкова Инна Владимировна,

руководитель научно-методической кафедры технических и социальных дисциплин, преподаватель ГБПОУ КО «Калужский индустриально-педагогический колледж»
E-mail: inna-kpk@mail.ru

Статья посвящена региональной системе языковой и социокультурной адаптации детей-инофонов, действующей в Калужской области, а также актуальным вопросам вовлечения в этот процесс родителей (законных представителей) детей-инофонов. Рассмотрены основные проблемы при поступлении детей-инофонов в российскую школу. Представлена система преемственности между различными уровнями образования по решению проблемы. Предложены и проанализированы пути ее решения за счет организации и проведения педагогическими коллективами дошкольного, школьного, среднего и высшего профессионального образования мероприятий, в том числе с участием родителей. Важнейшим условием проведения таких мероприятий является сочетание элементов изучения русского языка и культуры с сохранением внимания и уважительного отношения к родному языку. Подчеркнуто, что, став участниками мероприятий, несовершеннолетние успешно интегрируются в новое образовательное пространство. При этом важнейшее условие адаптации – участие родителей (законных представителей) детей-инофонов.

Ключевые слова. Интеграция, дети-инофоны, языковая и социокультурная адаптация, приемы смыслового чтения, планируемые результаты, родители (законные представители) обучающихся.

Особенности развития России, ее культура и гуманитарное образование обусловили повышенную значимость русского языка в духовном развитии народов нашей страны. Русский язык формирует целостный взгляд на мир, задает систему ценностей, является доминантой духовного кода нации. Сегодня в дополнение к термину «образовательная система» появляется понятие «образовательное пространство», которое в условиях современного общества становится поликультурным. В отличие от системы, пространство всегда открыто, насыщено смыслами, находится в процессе становления и творческого совершенствования. Образование в этом контексте оказывается пространством жизни в целом, открывая человеку новые возможности для саморазвития. Неотъемлемой частью такого пространства становятся родители (законные представители) обучающихся как полноправные участники образовательных отношений, а также различные структуры гражданского общества. Именно поликультурное образовательное пространство снимает противоречия между системами и нормами образования доминирующих наций и этнических меньшинств, обеспечивает безболезненное вхождение мигрантов в инородную культурную среду, позволяет усваивать новые культурные ценности при сохранении прежних, национальных, развивает гражданское самосознание личности, формирует умение жить в гармонии с другими народами и нациями.

Совершенно очевидно, что поликультурность стала реальностью и для образовательных организаций. С одной стороны, контингент современной школы разнообразен по этническому, религиозному, социальному статусу детей. С другой стороны, ко всем обучающимся предъявляются идентичные требования по итогам освоения основной образовательной программы (за исключением адаптированной) [5]. А как быть ребенку-мигранту, который, не владея в достаточной мере русским языком и не находясь на первых порах в комфортных условиях среди новых, доброжелательных, но в то же время чужих, одноклассников, должен на уровне с российскими обучающимися достичь планируемых результатов в полном объеме? Ребенку необходимо знать русский язык, а он для многих инофонов труден для восприятия, понимания и коммуникации.

Безусловно, многое зависит от времени вхождения детей в новое образовательное пространство. Так, за время пребывания в дошкольной организации они успешно вовлекаются в различные формы деятельности, помогающие им адаптироваться к непривычным условиям жизни. Конкур-

сы юных чтецов, совместное проведение национальных праздников, чаепитий с родителями, фестивалей национальной кухни – таков неполный перечень традиционных мероприятий, которые помогают детям–инофонам успешно пройти путь языковой и социокультурной адаптации. Приход ребенка – инофона в школу на начальном уровне образования тоже позволяет довольно успешно скорректировать как деятельность учителя, так и познавательную активность ученика.

А как быть, если ученик попадает в другую языковую школьную среду, уже будучи, например, шестиклассником? Как быть, если он приходит в общеобразовательный класс, где детей-инофонов единицы среди 30 русскоговорящих? Как быть, если не совпадают пройденные программы обучения? Как помочь такому ребенку стать «своим» среди современных российских подростков не только в образовательном, но и социальном плане? Дети – инофоны, попадая в новое пространство, наряду с общеучебными трудностями, испытывают проблемы, связанные с привыканием к российским традициям, вхождением в среду российских подростков. Слабое знание или абсолютное незнание русского языка неизбежно приведет к появлению проблем не только в успеваемости, но и во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами. Неизбежным спутником таких процессов оказывается психологический стресс [4].

Важнейшая задача педагогического коллектива состоит в оказании помощи в успешной адаптации учащихся, как языковой, так и социокультурной, вовлечение в процесс адаптации родителей (законных представителей). Важно выстраивать взаимодействие, преемственность между уровнями образования в рамках муниципального образования и региона. Комплексная система адаптации детей-инофонов к условиям русскоговорящей среды создана в образовательном пространстве Калужской области на всех уровнях образования. Попробуем ее охарактеризовать.

На уровне дошкольного образования реализуются социальные практико-ориентированные проекты «Вместе дружная семья!», «Иноязычный ребёнок в ДОУ». Цель проектов – помочь детям с нерусским родным языком включиться в жизнь группы и дошкольной организации в целом, содействовать в освоении базовой русской речи, подготовить дошкольников к поступлению в первый класс общеобразовательной школы и последующему обучению наравне с русскоязычными сверстниками. Работа предполагает, с одной стороны, ознакомление с русской народной культурой, с другой, – создание условий для сохранения, распространения и творческого развития культуры разных народов, формирования практических навыков общения с людьми – представителями других национальностей и культур. Одной из площадок, на которой такая работа успешно проводится, является МБДОУ № 12 «Ромашка» города Калуги.

В этом учреждении осознают, что современные подходы к дошкольному образованию требуют

создания определенных условий для приобщения к национальным ценностям. Это формирование развивающей предметно-пространственной образовательной среды (РППС) для полной личностной самореализации представителя любой культуры и национальности. В такой среде развиваются различные формы работы с детьми и взаимодействия с родителями.

Компонентами развивающей психолого-педагогической среды дошкольной организации являются:

- этнические уголки в группах;
- мини-музеи этнической направленности в группах;
- мини-музеи народного костюма и национальной куклы;
- художественная галерея «Дети разных национальностей»;
- театральная мастерская;
- картотека народных и дидактических игр, образцы национальных костюмов, детская художественная литература разных народов;
- галерея художественного творчества «Радуга народов».

Тематическая и этнокультурная направленность развивающей среды должна просматриваться не только в групповых помещениях, но и на прогулочных участках, где также имеются необходимые средства обучения и игровое оборудование.

Чтобы заинтересовать детей, надо постоянно вовлекать их в активную деятельность, наполнять дошкольную жизнь интересными событиями. Формами работы с детьми являются фестиваль национальных культур, виртуальные путешествия, музейная педагогика, конкурсы этнической направленности различного уровня, экскурсии, праздники с этнокультурной тематикой, познавательные, эвристические беседы, тематические недели мероприятий по укреплению межнациональных связей, квесты и др.

Детский сад осуществляет свою миссию только через тесное сотрудничество с родителями воспитанников. Ежегодно реализуются проекты «Встреча трёх поколений», «Бабушка рядышком с дедушкой», «Путешествие в прошлое», «Дружная семейка» и т.д., выставки совместного творчества, выпуск фото и стенгазет по темам «Традиции в нашей семье», «Семейные праздники», «Тайна моего имени» и др.

Ежемесячно, с 2017 года, выходит газета для родителей «Вести из Ромашково», в которой освещаются события, происходящие в ДОУ, а также публикуются рекомендации самих родителей по вопросам семейного и этнокультурного воспитания. Газета выходит и в электронном виде в группе «ВКонтакте», в соцсетях, группах, созданных педагогами для общения с родителями.

Авторский коллектив педагогов создал интерактивную книгу для детей и родителей «Вместе с другом выйдем в путь!». В книгу включены короткие рассказы о детях разных национальностей, а также особенностях быта разных стран, их куль-

туре, символике, достопримечательностях. Книга содержит творческие задания для детей, знакомит с народными играми и сказками.

Рассмотрим пример комплексной работы на уровне среднего образования. Характеризуя контингент МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29» г. Калуги, следует отметить, что число детей-инофонов составляет 11,5% от общего числа учащихся (в это количество также входят дети из азербайджанских, таджикских, украинских и т.д. семей, члены которых, хотя и имеют российское гражданство, дома общаются отнюдь не на русском языке, что тормозит адаптацию таких школьников). Данные представлены на рис. 1–3.

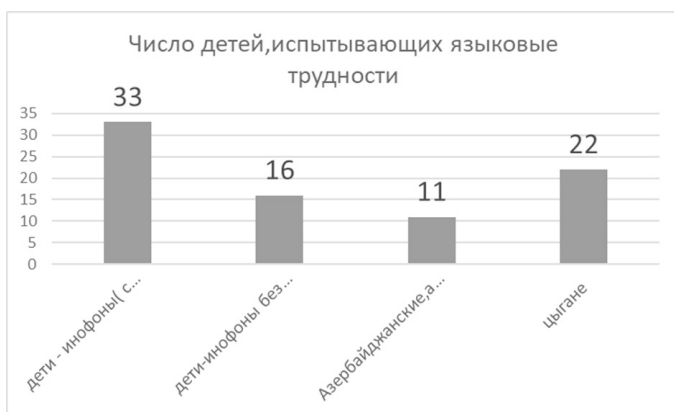


Рис. 1. «Число детей, испытывающих трудности в изучении русского языка»



Рис. 2. «Распределение обучающихся, испытывающих трудности в изучении русского языка, по уровням обучения»



Рис. 3. «Соотношение обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29» г. Калуги»

Перед коллективом стоит немало задач, главные из которых – создание условий для возможности формирования коммуникативных связей в образовательном учреждении, в семье, социуме; воспитание толерантности, а также создание условий для формирования системы нравственных ценностей на основе этнокультурных традиций у всех участников образовательного процесса.

Для успешной социокультурной адаптации детей-инофонов в пространстве образовательного учреждения особую роль необходимо отвести проведению традиционного фестиваля национальных культур «Дом дружбы. Одинаково разные». Главная цель фестиваля – формирование уважительного отношения к национальной культуре народов нашей многонациональной страны и других стран, укрепление межнационального единства народов. Учащиеся 1–11 классов готовят творческие номера в различных номинациях: «Мудрость народа», «Народные легенды», «Национальная кухня», «Мой народ – моя семья», «Литературное путешествие». В рамках фестиваля учащимися представляются рассказы об истории, обрядах и традициях разных стран и народов, инсценируются народные легенды, снимаются видеоролики с рецептами приготовления национальных блюд и лакомств. Участники фестиваля исполняют русские, молдавские, цыганские народные танцы, рассказывают стихотворения на румынском, чукотском, белорусском и других языках.

Целенаправленная внеурочная деятельность для детей-инофонов включает в себя знакомство детей-инофонов и школьников, для которых русский язык является родным, с национальными играми России и других стран, организацию и проведение командных игр. Такая работа сплачивает ребят, у них находят общие точки соприкосновения, выявляются сходные интересы в спорте, а значит, осуществляется успешная социализация детей-инофонов. Школьники постепенно принимают их в свою классную семью.

Большую роль в социальной адаптации играет классный руководитель. В начальной школе ребятам очень интересно принимать участие в деятельности школьного театра «Сказка на сцене». А для старших детей-инофонов наиболее успешно применяется серия классных часов на тему профессионального самоопределения.

Учителям-предметникам необходимо помнить об особенностях обучения детей-инофонов в общеобразовательном классе. Методы и приёмы, используемые на уроках, касающихся разных предметных областей, всегда направлены на развитие навыков слушания, говорения, чтения и письма.

Обучение детей-инофонов русскому языку в школе проходит не только в рамках уроков, но и во внеурочной деятельности. Для школьников-инофонов очень важны курсы внеурочной деятельности «Русский язык как иностранный» (курс направлен на развитие коммуникативных навыков учащихся, а также на обучение грамматике рус-

ского языка на основании результатов входной диагностики обучающихся) и «Мой дом – моя страна» (курс направлен на изучение краеведческого материала, на познание истории и традиций многонациональной России).

Как правило, дети – мигранты из республик постсоветского пространства могут понятно для других детей говорить (невзирая на акцент), но при этом у них возникают большие трудности с письмом, словарным запасом, сложности в оформлении своих высказываний с точки зрения грамматики. Ученики-мигранты старших классов преимущественно свободно владеют словарным запасом бытовой сферы, но при этом «специфичный» предметный запас лексики остается довольно скудным, его необходимо расширять изо дня в день. Русский язык в данном случае выступает и как объект обучения, и как средство, и как инструмент академической адаптации и освоения образовательных программ. Поэтому, организуя учебный процесс детей – инофонов, необходимо понимать, что русский язык должен изучаться не только напрямую на русском языке как школьном предмете, но и при изучении других школьных предметов, особенно технической направленности: информатика, физика, химия и т.д. В этом вопросе на помощь приходит учитель – логопед, дефектолог, которые в полной мере корректируют нарушения в письменной речи. Это позволяет ускорить процесс обучения детей-инофонов в новой образовательной среде.

Одним из средств успешной адаптации является чтение как средство получения знаний и навыков работы с информацией в современном мире. Умение читать помогает ребенку получать информацию о разных сторонах жизни по всем волнующим вопросам. Информация способствует преодолению жизненных трудностей, формирует мировоззрение, ценностные ориентации, расширяет кругозор и содействует успешной коммуникации с носителями языка. [2, 4] Применение стратегий смыслового чтения при обучении детей-инофонов является неотъемлемой частью образовательного процесса. Первыми приемами стратегий смыслового чтения для учащихся – инофонов могут стать приемы «чтения про себя», «чтение в кружок» (попеременное чтение), «чтение с остановками» – они могут показаться «простоватыми» для русских школьников, но при трудностях в изучении русского языка начинать целесообразно именно с них. Приобщая детей-мигрантов к чтению, их необходимо вовлекать в коллективную творческую деятельность (учитель-ученик; ученик-ученик). Так, например, с этой позиции как коллективное творческое дело можно рассматривать совместное создание интеллект – карты русскоговорящим учащимся и ребенком – инофоном с последующей проверкой содержания материала с опорой на созданную интеллект-карту. На уроках истории, географии, биологии, литературы можно использовать знания детей-инофонов о своей малой Родине. Этот прием может быть фактором формирования ситуации успеха на уроке: когда на знакомом по содержанию материале (природа родного

края, сравнительный анализ исторических событий, биография выдающихся деятелей) ученики-инофон на русском языке делится с классом своими знаниями. Также считаем целесообразным использовать в работе при ознакомлении с терминами изучение на 2-х языках: родном и русском. Например, этот прием удобно использовать при прохождении темы, посвященной систематике живых организмов. Это будет способствовать более точному пониманию биологических, как в данном случае, или каких-либо других терминов.

Для достижения интеграции школьников-инофонов в российскую образовательную среду необходима системная работа всего педагогического коллектива. Безусловно, учителям-предметникам необходимо использовать интегрированные задания, которые помогут закрепить знания по грамматике русского языка.

Начинания педагогического коллектива, о которых говорилось выше, должны включать в себя и различные формы работы с родителями детей-инофонов. При этом речь идет не о пассивно-формальных взаимоотношениях с родителями, а об активно-продуктивных, целенаправленных педагогических действиях в отношении родителей. Педагоги должны работать с родителями как с заинтересованными соработниками и единомышленниками. Вовлечение родителей в жизнь школы должно быть самостоятельным целевым направлением работы педагога и всего коллектива. Ведь родной язык, как и язык повседневного общения, лежит в плоскости очень интимных, тонких сфер внутреннего мира ребёнка, на формирование которых особое влияние оказывает родитель. В.А. Сухомлинский писал: «Тонкость ощущения человека, эмоциональная восприимчивость, впечатлительность, чуткость, чувствительность, сопереживание, проникновение в духовный мир другого человека, всё это постигается, прежде всего, в семье, во взаимоотношениях с родными» [10, с. 20–21].

Говоря об интеграции детей-инофонов на уровне среднего профессионального образования, обратимся к примеру из опыта ГБПОУ КО «Калужский индустриально – педагогический колледж». Здесь не только заботятся об интеграции инофонов в русскую языковую и культурную среду, но и сохраняют интерес обучающихся к родной речи и культуре. Педагоги коллектива понимают, что классные часы, прежде всего, должны вызывать положительные эмоции, быть увлекательными, разрабатывают занимательные упражнения, творческие работы для развития устной и письменной речи, игровые моменты, загадки, сказки, пословицы и поговорки. Кураторы опираются на новые концепции формирования национального сознания путем знакомства с обычаями, традициями, ценностными ориентирами народов России. В план воспитательной работы колледжа включены беседы, игры, песни, танцы, прививающие любовь к искусству, традициям народов России. Нередко классные часы проектируют са-

ми обучающиеся с учетом культурно – исторических и этнических особенностей национальности: это традиции и обычаи, животный и растительный мир, средства народного фольклора, национальные игры и физические упражнения. Знания подобного рода призваны формировать интерес к родному языку, национальной культуре, развивать духовно-нравственные качества личности.

Обучающиеся сами предлагают темы внеклассной деятельности: «Моё имя», «Моя семья», «Моё село», «Национальный праздник», «Наша кухня», «Государственная власть». Их содержание выстроено во взаимосвязи с такими качествами обучающихся, как ценностное отношение к своему имени, к другим людям, бережное отношение к своему дому, к природе, животному и растительному миру, уважительное отношение к труду и своему здоровью, к своей национальности [8, с. 99]. Предложенные детьми темы классных часов разработаны по принципу объединения нескольких видов деятельности на родном языке.

Среди применяемых форм работы – чтение и показ народных сказок Татарстана, чеченских, народов Республики Коми. Обучающиеся делают выводы, что во всех сказках народов России есть социально – бытовые, волшебные, про животных. В их содержании много общего, а действующие лица похожи. Интересной формой являются подготовка мультимедийных фильмов по мотивам сказок: умеющие рисовать создают образы и костюмы на бумаге, хорошо декламирующие занимаются озвучиванием, имеющие телефоны с хорошими камерами монтируют мультфильмы. Эти классные часы способствуют формированию такого качества, как работа в команде. Все классные часы построены с учетом национальной и этнически близкой и комфортной для них атмосфере.

Для более полного и эффективного решения проблемы повышения интереса к языкам народов России необходимо учитывать и фактор эмоционального отношения к содержанию материала классного часа. Способность усваивать знания, овладевать навыками и умениями не может быть развита у обучающихся путем принуждения. Для более глубокого усвоения и личностного принятия содержания классного часа обучающиеся эмоционально проникаются, становятся частью и непосредственным участником действия. Всё должно способствовать этому: и содержание самого классного часа, и музыкальное оформление, и внешняя атрибутика участников мероприятия.

Следующий фактор – умение убедить собеседника, как самого себя. Здесь большое значение имеет интерес, который кураторы поддерживают и развивают путем занимательности, образности и красочности материала. Обучающиеся надевают национальные костюмы, рассказывают историю их создания, использования. Созданная комфортная психологическая обстановка и эмоциональный настрой классного часа помогают каждому обучающемуся чувствовать себя защищенным и уверенным в своих возможностях.

Воспитательные аспекты и факторы решают комплекс задач духовно-нравственного, умственного, эстетического направления. Так, занятие на тему «Российский регион Татарстан – моя родина» посвящено одному из живописных уголков села под Казанью. Обучающиеся узнают, как правильно называются животные и растения малой родины обучающегося. Мы проговариваем и повторяем названия с обязательным объяснением слов на бытовые темы: чайник – угыч, тёрка – лычак, сковорода – кэструл, кастрюля – чумеч, чашка – кашык, «иорт» – это дом. По такому же принципу построены и другие классные часы с использованием национального компонента [9, с. 122].

Комплекс региональных практик работы с детьми-инофонами включает в себя и уровень высшего образования. Рассмотрим пример работы Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Для студентов важно создавать педагогические ситуации освоения, усвоения и присвоения ценности русского языка, русской культуры как части их внутреннего мира. Важно учиться видеть великое в малом, красивое в повседневном, значимое в окружающем, – это основа любви к Родине, в том числе новой Родине. Преподаватели кафедры литературы КГУ им. К.Э. Циолковского разработали и читают студентам всех направлений подготовки следующие курсы «Ораторское искусство», «Духовно-нравственное воспитание личности: версия русской классики», «Язык искусства (великие книги, великие фильмы...)» и «Духовный код русской культуры». В центре внимания слушателей – путь развития ораторского искусства от античного риторического канона до современного общественно-политического дискурса, методы и приёмы убеждения, аргументированной полемики, способы отстаивания собственной позиции в споре. Курсы касаются широкого круга вопросов, связанных с духовно-нравственным воспитанием в произведениях русской классической литературы от Кантемира и Фонвизина до Васильева и Приставкина. Знакомство с произведениями Пушкина, Лермонтова, Достоевского, Толстого и других авторов, которых интересовали вопросы нравственных ценностей и смыслов, поиски истины, духовные искания личности в разные исторические эпохи. Особое внимание уделяется проблеме нравственного выбора. Со студентами разных национальностей, приехавшими из разных регионов, проводятся занятия по анализу и интерпретации лучших произведений мировой литературы, живописи, кинематографа. В центре внимания – способы художественной типизации в разных видах искусства, элементы их сходства и различия.

Интегрирующим началом для успешной адаптации детей-инофонов в новую для них языковую среду должна быть целенаправленная, комплексная работа с родителями (законными представителями). Родители являются первыми учителями, воспитателями ребёнка. «Я никогда не забуду своей матери. Она насадила и взлелеяла во мне пер-

вый звродыш добра, она открыла моё сердце впечатлениям природы, она возбудила и расширила мои понятия, и её поучения оказали непрерывное спасительное влияние на всю мою жизнь», – говорил Иммануил Кант [10, с. 11].

В результате проводимой работы в масштабах целого региона и на всех уровнях образования прослеживается положительная динамика уровня представлений детей о людях разных национальностей, формируется позитивное уважительное отношение к многообразию культур и их представителям. Дети не испытывают трудностей в общении, обогащается представление о культуре и традициях разных народов, формируется понятие «малая родина», происходит осознание личной причастности к жизни родного города, страны. Знакомство с культурой и традициями разных народов формирует у детей эмоционально-положительное отношение к национальному многообразию, к представителям разных национальностей.

Успешное обучение детей родному языку, как и адаптация к новому, неродному, начинается, прежде всего, в семье. И приоритетную роль в этом деле играют родители. Роль родителей является определяющей и в процессах адаптации детей к новой для них языковой среде. При отсутствии заинтересованности поддержки семьи, даже под руководством очень опытных педагогов и при наличии хороших учебников, трудно достичь любви как к родному, так и русскому языку. В первую очередь это забота родителей – открыть для себя красоту и богатство родного языка, изучить русский язык как базовую основу для общения в новой среде, а потом уже донести до своих детей.

Одна из форм мотивации, вовлечения родителей в процессы языковой и общекультурной интеграции – создание условий для навигации в многообразии информации и её источников. Роль педагога – сформировать ориентиры, опорные точки. Также важны мотивационные моменты, подвигающие на действия вместе с детьми, в том числе творческого и проектно-исследовательского характера.

Важен осознанный выбор родителем своего ценностного отношения к родному языку и русскому языку как неотъемлемой части персональной воспитательной стратегии, основы семейного воспитания. В работе «Общие условия семейного воспитания» А.С. Макаренко писал: «Каждый отец и каждая мать должны хорошо знать, что они хотят воспитать в своём ребёнке. Надо отдавать себе ясный отчёт относительно своих собственных родительских желаний. Хотите ли вы воспитать настоящего гражданина Советской страны, человека знающего, энергичного, честного, преданного своему народу, делу революции, трудолюбивого, бодрого и вежливого? Или вы хотите, чтобы из вашего ребёнка вышел мещанин, жадный, трусливый, какой-нибудь хитренький и мелкий делец? Дайте себе труд, подумайте хорошо над этим вопросом, подумайте хотя бы втайне, и вы сразу уви-

дите много сделанных вами ошибок, и много правильных путей впереди» [11].

Литература

1. Гурович Л.М. Ребенок и книга: пособие для воспитателя детского сада. М.: «Детство-Пресс», 2004. – 128 с.
2. Заир – Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений /С. И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская И.В. М: «Просвещение», 2011. – 223 с.
3. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 432 с.
4. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др]; Минво науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.
5. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном – М., «Детская литература», 1985. – 63 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (дата обращения: 22.04.2022).
7. <https://www.infouroki.net/razrabotka-uroka-po-himii-8-klasse-predmet-himii-veschestva-i-ih-svoystva.html> (дата обращения: 22.04.2022).
8. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. М.: «Наука», 1989. – 247 с.
9. Зимняя И.Я. Психологические основы двуязычия // Русский язык в начальной школе, 2004, № 4. С. 120–126.
10. Родители – первые учителя ребёнка. Альманах Родительского университета. Выпуск 3 / Под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – М., 2014. – С. 11.
11. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания// Электронный архив. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.html> (дата обращения: 22.04.2022).

INTEGRATION OF FOREIGN – SPEAKING CHILDREN INTO THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: LINGUISTIC AND SOCIO – CULTURAL ADAPTATION

Gusev A.V., Khachikyan E.I., Maslennikova O.V., Filimonova T.I., Semkova I.V. All-Russian Public Organization «National Parents Association for Social Support of the Family and Protection of Family Values», Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, «Kaluga Secondary school No. 29», «Preschool educational institution No 12 «Romashka», Kaluga Industrial Pedagogical College

The article is devoted to the regional system of linguistic and socio-cultural adaptation of children – foreigners, operating in the territory of the Kaluga region, and topical issues of involving parents (legal representatives) of children – foreigners in this process. The main problems in the admission of foreign children to the Russian school are considered. The system of succession between different levels of education as a way to solve the problem is presented. Ways to solve it are proposed and analyzed through the organization and conduct of events by pedagogical teams of preschool, school, secondary and higher professional education, including with the participation of parents. The most important condition for such events is a combination of learning the Russian language and culture with attention and respect to the native language. It is emphasized that, having become participants in the events, minors are successfully integrated into the new educational space. At the same time, the most important condition for adaptation is the participation of parents (legal representatives) of children – foreigners.

Keywords. Integration, foreign language children, linguistic and socio-cultural adaptation, semantic reading techniques, planned results, parents (legal representatives) of children – foreigners.

References

1. Gurovich L.M. Child and book: a guide for a kindergarten teacher. M.: "Childhood-Press", 2004. – 128 p.
2. Zaire – Bek S.I. The development of critical thinking in the classroom: a guide for general education teachers. institutions /S. I. Zair-Bek, I.V. Mushtavinskaya I.V. M: "Enlightenment", 2011. – 223 p.
3. Studies of reading and literacy at the Psychological Institute for 100 years: Reader / Ed. N.L. Karpova, G.G. Granik, M.K. Kambardova. PI RAO. – M.: Russian School Library Association, 2013. – 432 p.
4. Kasenova N.N. Work with children of migrants in educational institutions: a teaching aid / N.N. Kasenova, O.V. Musatova, G.K. Dzhurabaeva [and others]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Novosib. state ped. un-t, Novosib. region. total org. "Uzbek-Russian National Cultural Center". – Novosibirsk: Publishing House of NGPU, 2020. – 198 p.
5. Likhachev D.S. Letters about the good and the beautiful – M., "Children's Literature", 1985. – 63 p.
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 28, 2009 No. 463 "On approval of federal state requirements for Russian as a foreign language" – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (date of access: 04/22/2022).
7. <https://www.infouroki.net/razrabotka-uroka-po-himii-8-klass-predmet-himii-veshchestva-i-ih-svoystva.html> (date of access: 04/22/2022).
8. Arutyunov S.A. Peoples and cultures: development and interaction. M.: "Nauka", 1989. – 247 p.
9. Winter I. Ya. Psychological foundations of bilingualism // Russian Language in Primary School, 2004, No. 4. P. 120–126.
10. Parents are the first teachers of the child. Almanac of the Parent University. Issue 3 / Under the general. ed. E.S. Evdokimova. – M., 2014. – S. 11.
11. Makarenko A.S. Lectures on the upbringing of children. General conditions of family education// Electronic archive. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.html> (date of access: 04/22/2022).

Условия развития критического мышления у учащихся основной школы

Рекина Юлия Владимировна,

учитель физики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Тарко-Сале Пуровского района
E-mail: julyasha5102@mail.ru

Актуальность темы заключается в характере современного быстро меняющегося мира, где к образовательной системе предъявляются принципиально новые требования. Задача подготовки разностороннего, критически мыслящего ученика основной школы стоит особенно остро, так как в этом возрасте закладываются образовательные основы, через призму которых будут усваиваться все последующие ступени обучения. Педагогическая наука единогласна в утверждении, что максимальная результативность обучения возможна исключительно при наличии у обучаемого критического мышления. Целью данной работы является рассмотрение сущности критического мышления и анализ предпосылок для формирования у учащихся основной школы данной компетенции. В ходе нашей статьи мы приходим к выводу, что возможность реализации обозначенной цели доступна при специальном образовательном процессе, сосредоточенного на возвращении у подростков таких качеств как умение анализировать, интерпретировать, аргументировать, давать оценку полученной информации. Деятельностный подход предлагается как оптимальный для прогресса в улучшении навыков критической рефлексии. Условиями развития критического мышления обозначается сформулированная в нашем исследовании трехэтапная стратегия реализации обозначенной компетенции, где на первом этапе актуализируются имеющиеся знания, на втором изученное ранее сопоставляется с новой информацией, а на третьем происходит обобщение и концептуальное осмысление пройденного на первых двух этапах. Приводятся педагогические приемы для продуктивной реализации стратегии.

Ключевые слова: критическое мышление, аргументация, рефлексия, деятельностный подход, коммуникация, информация, актуализация, творческое мышление.

В современном быстро меняющемся мире образовательная парадигма требует корректировки процесса обучения. Педагогике основной школы особенно необходимо подготовить разностороннего, критически мыслящего ученика, так как в этом возрасте закладывается фундамент, через оптику которого будут усваиваться все последующие ступени обучения. Педагогическая наука единогласна в утверждении, что максимальная результативность обучения возможна исключительно при наличии у обучаемого критического мышления [1, с. 187]. Данный термин был введен в академический дискурс Д. Дьюи. По мысли философа данное умение подразумевает под собой возможность задаваться вопросами, аргументировать свою позицию, принимать рациональные решения [2, р. 36].

Под критическим мышлением как правило понимают рефлексию над самим мышлением, коррекционную оценку высказываний, направленное мышление [3, р. 17]. Данный вид умственной деятельности не тождествен творческому мышлению (создаёт нечто оригинальное), так как решает задачу анализа уже имеющихся идей на предмет ошибочности. Способность мыслить критически соотносится с постоянным исследованием различной информации, являясь когнитивной деятельностью, отвечающей за принятие правильных решений. Сократический метод (демонстрация ошибочности тезис оппонента с помощью наводящих вопросов) служит хорошей иллюстрацией реализации критического подхода на практике.

Известно, что человек в течение всей жизни может развивать навыки мыслить критически. Однако психологические исследования говорят нам о том, что возрастная группа учеников средней школы является наиболее оптимальной и продуктивной для становления данных навыков [4]. Таким образом, школьное образование служит одним из базовых источников в развитии критического мышления. Через критику подросток познает себя и окружающий мир, развивает логическое мышление, получает возможность находить решение трудных задач и проблем. Отличительная черта формирования критического мировоззрения у учащихся основной школы состоит в его амбивалентной структуре. Оно имеет негативную составляющую, подразумевающую конфликт и спор и в то же время обладает позитивными чертами, возвращая способности к аналитическому и логическому.

Прежде чем обучаемый приобрел необходимые навыки, ими в совершенстве должен владеть обучающий его педагог, поэтому крайне важным условием развития критического мышления явля-

ется высокая компетентность в этой сфере самих учителей. Как свидетельствует данные, существует несоответствие в качестве навыков критического мышления преподавателей и запросом в качественном образовании со стороны современного общества [5, р. 10]. Поэтому необходимыми компетенциями современного педагога основной школы должны быть: непредвзятость; способность оценки доказательств; возможность аргументативно убеждать ученика в более когерентной позиции; желание постоянно развиваться и повышать квалификацию. Важным является создание образовательной среды, обеспечивающей: открытость; доступность; индивидуальный подход с применением цифровых технологий; высокий уровень мотивации; раскрытие потенциала учащихся. От учащихся также требуется активная работа над собой: высокая самостоятельность (в том числе работа с источниками), любознательность, рефлексия, выдвижение гипотез. Таким образом, от педагогической науки требуется такая технология, которая обеспечит условия развития критического мышления. Селютина Н.А. в качестве результативных педагогических условий такого рода когнитивной способности выделяет: персонализацию ученика; позиционирование учащегося как исследователя; соответствие даваемого материала опыту учащегося; стимуляция командной работы; постоянную работу над улучшением результатов; умение понимать общие принципы [6, с. 46].

Развитие у учащихся критического мышления делает необходимым применение особых методических практик. Деятельностный подход может служить оптимальным средством для прогресса в улучшении данной компетенции [7, с. 144]. Важной составляющей уроков в таком случае должен стать коммуникативно-деятельностный компонент. Взаимодействие педагога и ученика при этом должно базироваться на жизненных практических примерах. Такое обучение также подразумевает работу над умением слушать, анализировать информацию [8, с. 54]. Трехчленная модель реализации технологии обучения навыкам критического мышления представляется нам наиболее продуктивной в рамках образовательного процесса. На первом этапе происходит проверка имеющихся знаний, закладывается мотивация к дальнейшей работе. Первостепенная задача педагога заинтересовать учеников, направив их внимание в нужное русло, чтобы они получили возможность ставить самостоятельно цели при исследовании конкретного материала. У учащихся появляются более полные данные о собственных знаниях. Также важно отметить, что самостоятельно поставленные школьником цели более продуктивны, нежели поставленные учителем [9, с. 12]. На втором этапе ученик работает с новой информацией, сопоставляет ее с уже имеющимися знаниями. Чтение на стадии рефлексии позволяет активно усвоить материал и понять динамику усвоения новых знаний. На данном этапе школьник осуществляет сравнительный анализ и делает первые шаги

в развитии критической рефлексии. Для третьего этапа характерна целостная систематизация полученных ранее знаний. У учащихся появляется свое концептуальное осмысление предоставленного им материала. Решаются следующие задачи в вопросе приобретения навыков критического мышления: прочное усвоение новой информации; внесение поправок в сформовавшиеся у школьников на ранних этапах гипотезы; самостоятельное обобщение знаний и их критическая оценка.

На каждом из этапов необходимо использование специальных педагогических приемов. На начальном этапе имеет смысл применение вопросно-ответного метода. Учитель спрашивает учащегося по определенной теме, после чего последнему дается пара минут на запись ответа. Затем написанное учеником обсуждается с одноклассниками. Возможны различные вариации данного задания. Например, получив задание, ученик выписывает ключевые слова, ассоциирующиеся у него с темой вопроса. Результаты коллективного обсуждения записываются преподавателем на доске. Ещё одной вариацией такого рода заданий может служить составление определений учащимися для терминов, перечисленных педагогом. Затем ученики используют полученные термины для написания текста, который обсуждается всем классом. При этом важно дать высказаться всем желающим. Вопросы, задаваемые учителем и одноклассниками друг другу, благоприятствуют вдумчивому усвоению информации. Также происходит стимуляция поиска новых знаний, через обращение к дополнительной литературе. В ходе такого рода занятий школьники обучаются: распределению информации по степени значимости, умению вести дискуссию, отстаиванию своих теоретических позиций. Критерием хорошо проделанной педагогической работы может считаться повышение у учащихся: когнитивных, логических, личностных, мотивационных, исследовательских, аналитических умений [10, с. 209].

Таким образом, формирование критического мышления возможно в ходе специального образовательного процесса, сосредоточенного на возвращении у подростков таких качеств как умение анализировать, интерпретировать, аргументировать, давать оценку полученной информации. Деятельностный подход может служить оптимальным средством для прогресса в улучшении навыков критической рефлексии. Условиями развития обозначенной компетенции может служить трехэтапная стратегия реализации критического мышления, где на первом этапе актуализируются имеющиеся знания, на втором изученное ранее сопоставляется с новой информацией, а на третьем происходит обобщение и концептуальное осмысление пройденного на первых двух этапах. Необходимо учитывать, как важность самостоятельной работы школьников, так и педагогические приемы для повышения мотивации к активному участию в уроке, а не пассивному созерцанию и воспроизведению материала.

Литература

1. Тамме Е.В., Сажина Н.М., Хентонен А.Г. Сущность и содержание формирования критического мышления учащихся средней школы: история и современные подходы // Вестник педагогических наук. 2021 № 1. С. 187–192.
2. Dewey J. Philosophy education: Democracy and education. Vasil publishing, 2021. – 1029 p.
3. William T. Gormley Jr. The Critical Advantage: Developing Critical Thinking Skills in School. Harvard Education Press, 2017. – 248 p.
4. Nemeth S., Lannert J. Mate D. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it means in School. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019 https://www.academia.edu/43176498/Fostering_Students_Creativity_and_Critical_Thinking_What_it_means_in_School?sm=b
5. Kamarulzaman W. Teachers' model for teaching critical thinking in primary school. International Journal of Education and Pedagogy. 2021, vol 3, no. 3. pp. 7–16.
6. Селютина Н.А. Кластер как один из приёмов развития критического мышления // Методист. 2018. № 5. С. 44–51.
7. Джioева А.Р., Малиева З.К. Технология развития критического мышления в учебном процессе общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5(90). С. 143–145.
8. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., Альянс-Дельта, 2018. – 192 с.
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб., 2017. – 144 с.
10. Тамме Е.В. Проектирование модели процесса формирования критического мышления у обучающихся основной общеобразовательной школы // Общество, социология, психология, педагогика. 2022. № 4 (96). С. 207–213.

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Rekina Yu.V.

Secondary school No. 2» Tarko-Sale

The relevance of the topic lies in the nature of the modern rapidly changing world, where fundamentally new requirements are im-

posed on the educational system. The task of preparing a versatile, critically thinking primary school student is particularly acute, since at this age the educational foundations are laid, through the prism of which all subsequent stages of education will be assimilated. Pedagogical science is unanimous in the assertion that the maximum effectiveness of training is possible only if the student has critical thinking. The purpose of this work is to consider the essence of critical thinking and analyze the prerequisites for the formation of this competence in students of the main school. In the course of our article, we come to the conclusion that the possibility of realizing the designated goal is available with a special educational process focused on cultivating in adolescents such qualities as the ability to analyze, interpret, argue, evaluate the information received. The activity approach is proposed as optimal for progress in improving critical reflection skills. The conditions for the development of critical thinking are the three-stage strategy for implementing the designated competence formulated in our study, where at the first stage the existing knowledge is updated, at the second stage the previously studied is compared with new information, and at the third stage there is a generalization and conceptual understanding of what has been covered in the first two stages. Pedagogical techniques for the productive implementation of the strategy are given.

Keywords: critical thinking, argumentation, reflection, activity approach, communication, information, actualization, creative thinking.

References

1. Tamme E.V., Sazhina N.M., Khentonen A.G. The essence and content of the formation of critical thinking of secondary school students: history and modern approaches // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021 No. 1. S. 187–192.
2. Dewey J. Philosophy education: Democracy and education. Vasil publishing, 2021. – 1029 p.
3. William T. Gormley Jr. The Critical Advantage: Developing Critical Thinking Skills in School. Harvard Education Press, 2017. – 248 p.
4. Nemeth S., Lannert J. Mate D. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What does it mean in School. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019 https://www.academia.edu/43176498/Fostering_Students_Creativity_and_Critical_Thinking_What_it_means_in_School?sm=b
5. Kamarulzaman W. Teachers' model for teaching critical thinking in primary school. International Journal of Education and Pedagogy. 2021, vol 3, no. 3. pp. 7–16.
6. Selyutina N.A. Cluster as one of the methods for the development of critical thinking // Methodist. 2018. No. 5. P. 44–51.
7. Dzhioeva A.R., Malieva Z.K. Technology for the development of critical thinking in the educational process of a general education school // World of Science, Culture, Education. 2021. No. 5(90). pp. 143–145.
8. Zagashev I.O., Zair-Bek S.I. Critical thinking: development technology. St. Petersburg, Alliance-Delta, 2018. – 192 p.
9. Mushtavinskaya I.V. Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the system of teacher training. St. Petersburg, 2017. – 144 p.
10. Tamme E.V. Designing a model of the process of formation of critical thinking among students of the main general education school // Society, sociology, psychology, pedagogy. 2022. No. 4 (96). pp. 207–213.