

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

Буданова Е.А. Лингвистические способности студентов языковых вузов и их лингвокогнитивная основа	4
Ван Сяохуань. Реформа системы тестирования по русскому языку и обучение аудированию русской речи на начальном этапе в китайских вузах	10
Хамидуллина А.Ш., Гончаренко О.Н. Профессиональные требования к подготовке бакалавров по направлению 36.03.02 Зоотехния	13
Гэн Дандань. Об инновационной системе построения учебных программ по переводческой технологии в новую эпоху	17
Приходько Н.К., Закасовская И.Н., Ушаков С.В., Федотова Л.В. Проблемы управления процессом повышения квалификации в Дальневосточном федеральном округе	20
Павленкович О.Б., Карикаш В.И., Тамулевич С.В. Ключевые аспекты формирования межпредметных связей в процессе подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства	23
Кибыш А.И. Мотивация к учению у студентов сельскохозяйственных вузов	27
Осипова С.И., Гафурова Н.В., Ущeko E.B. Реализация программы «Обучение взрослых» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого»	34
Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Томаров А.В. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в электронном образовательном процессе технического вуза	38
Ярыгина Н.А. Роль инновационных методов в развитии математического образования курсантов военного вуза	42

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ван Мэйлинь. Музыкально-исполнительская деятельность игры на фортепиано в китайской и российской системах музыкального образования	47
Дьяченко И.В. Методическая система формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения	50
Гречанов К.Б., Дьячкова Л.Г. Опыт разработки онлайн-курса творческой направленности в условиях цифровизации педагогических технологий	53
Завражин С.А., Земш М.Б. Педагогическая генетика В.П. Эфроимсона	57
Колина Е.С. Анализ подходов к формированию экологического мышления	62
Тоцкая И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам	67

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Казаченко Н.А., Найденова Л.В., Букатова В.В. Учебная активность студента как показатель эффективности развития профессиональной компетенции	74
Еремин Ю.В., Рубцова А.В., Крылова Е.А., Смольская Н.Б. Технология применения электронных образовательных ресурсов при обучении иноязычной лексике в многопрофильном вузе	78

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; **Фурьева 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., завкафедрой 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 РАН, 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 «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 28.02.2021 Цена свободная

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

Юн-Хай С.А., Шибанова Ю.В. Школа подготовки вожатых как эффективный инструмент воспитательной деятельности в вузе 85

Шукшина Л.В., Фролова К.Г. Особенности обучения и мотивация студентов в условиях онлайн взаимодействия 91

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А. А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка 97

Гулая Т.М., Романова С.А. Проблемы адаптации системы российского высшего образования к изменению формата обучения в период пандемии 101

Осипова И.В., Ильина Н.Н., Уляшин Н.И. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе 104

Комова Н.В. Формирование конструкторской компетентности в области дизайна одежды: теория, методология, педагогические технологии 108

Ондар Ш.О. Событийность и потенциал воспитательного пространства президентского кадетского училища 113

Харченко Д.В. Оценка современной системы повышения квалификации в контексте развития профессиональной успешности преподавателя вуза 119

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Суворова З.В. Языковое воспитание младших школьников посредством изучения удмуртского детского фольклора 123

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Самойлюк Л.А., Логунова К.Г., Соломенникова А.А. Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы 130

Гончарова Е.Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий 135

Петров Д.В. Особенность построения тренировочного процесса в бодибилдинге с учетом различных соматотипов спортсменов 140

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Акаева Х.А. Некоторые черты прикладной терминосистемы, актуализирующиеся в английской и испанской терминосистеме кораблестроения 143

Вихрова А.Ю. 3 de китайского языка. Исследование с применением социолингвистического эксперимента 148

Воейкова А.А., Балабас Н.Н., Борисова И.В. Характерные черты экспрессивного синтаксиса в романе Э. Гилберт «Ешь, молись, люби» 151

Евстигнеева М.Е. Языковая личность российских политиков в онлайн-пространстве: коммуникативные стратегии взаимодействия с аудиторией молодого поколения на материале письменной (текстовых постов) и устной (видео) речи в социальных сетях 156

Баймухаметова К.И., Киреева И.А. Языковые группы баварского диалекта и его специфика 163

Кондратьева В.В., Молнар А. Дорога как культурная универсалия в прозе А.П. Чехова 166

Лун Чжичао. Сравнительное исследование фонологических характеристик китайских и английских пословиц 170

Олехнович О.Г., Архипова И.С. Специфика информирующих документов деловой письменности XVII века (на материале документов «Аптекарского приказа») 173

Остапенко А.Б. Особенности вербализации стереотипных гендерных представлений в разных (русском, английском, французском, польском, чешском, китайском) языках 178

Сунь На. Исследование направления подготовки «Русский язык + регионоведение» в китайских высших учебных заведениях по специфике региона 183

Сюй Ян. Сравнительный анализ двух вариантов английских переводов стихотворения «Одиноко пью под луной» 186

Аликаева Л.С., Ткаченко С.А. Бессубъектные предложения в немецком языке 189

Челюканова О.Н. Симфонизм как стилообразующий принцип в детской прозе (повесть Г. Балла «Торопун-Карапун и тайны моего детства») 194

Янь Кай. Когнитивно-лингвокультурологическая модель концепта радость в индивидуальном образе мира И.А. Бунина 200

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Скрипникова Т.И. Профессиональная готовность студентов – будущих учителей к исследовательской деятельности 208

Колобкова А.А. Картина мира и общества в первых российских учебных книгах по французскому языку 215

Рыбдылова Д.Д., Бадеев А.В., Булатова В.Б. Формирование у студентов содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач 221

Титова С.С., Кучер Н.Ю., Морозова О.П. Медиа-контент в современной профессиональной музыкальной образовательной среде: к вопросу об альтернативных видах музыкальных иллюстраций и практического материала для анализа музыкальных произведений 227

Шелопаева А.М. Проблемы использования нового формата контента как способа привлечения внимания 234

Лысенко А.С. Дидактические аспекты комплексного применения средств обучения в современном учебно-воспитательном процессе 237

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Budanova E.A.</i> Linguistic Abilities of Language Students and Their Linguo-cognitive Basis	4
<i>Wang Xiaohuan.</i> Reform of the Russian language testing system and training in Russian auditing at the initial stage in Chinese universities	10
<i>Khamidullina A. Sh., Goncharenko O.N.</i> Professional requirements for the preparation of bachelors in the direction 36.03.02 Zootechnics	13
<i>Geng Dandan.</i> On the Innovative System of Translation Technology Curriculum Construction in the New Era	17
<i>Prikhodko N.K., Zakasovskaya I.N., Ushakov S.V., Fedotova L.V.</i> Problems of management of the process of professional development in the far East federal district.....	20
<i>Pavlenkovich O.B., Karikash V.I., Tamulevich S.V.</i> Key aspects of the formation of interdepartment connections in the process of training bachelors decorative and applied arts	23
<i>Kibysh A.I.</i> Motivation to learn students of agricultural universities	27
<i>Osipova S.I., Gafurova N.V., Ushcheko E.V.</i> Implementation of the program "Adult Education" within the framework of the federal project "New opportunities for everyone"	34
<i>Burylkina S.A., Suprun N.G., Tomarov A.V.</i> Problems of interaction between teachers and students in the electronic educational process of a technical university.....	38
<i>Yarygina N.A.</i> The role of innovative methods in the development of mathematical education of cadets of a military university	42

METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Wang Meilin.</i> Musical and performing activities of piano playing in the Chinese and Russian music education systems	47
<i>Dyachenko I.V.</i> Methodological system for the formation of universal educational actions in the process of geographical learning.....	50
<i>Grechanov K.B., Dyachkova L.G.</i> Experience in developing an online creative course in the context of digitalization of pedagogical technologies	53
<i>Zavrazhin S.A., Semsh M.B.</i> Pedagogical genetics V.P. Efroimson.....	57
<i>Kolina E.S.</i> Analysis of approaches to the formation of ecological thinking.....	62
<i>Totskaya I.V.</i> Computer-mediated communication: technological, socio-cultural and linguistic features in foreign languages learning	67

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Kazachenko N.A., Naydenova L.V., Bukatova V.V.</i> Student learning activity as an indicator of effectiveness development of professional competence	74
<i>Eremin Yu.V., Rubtsova A.V., Krylova E.A., Smolskaia N.B.</i> The technology of using electronic educational resources in teaching foreign language vocabulary in a multidisciplinary university.....	78
<i>Yun-Khay S.A., Shibanova Yu.V.</i> The school for training counselors as an effective tool for educational activities in the university	85
<i>Shukshina L.V., Frolova K.G.</i> Special features of studying and motivation of students in terms of online interaction with the teacher.....	91

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Aparina Ju.I., Pavlova A.S., Chistik A.A.</i> Professional jargon of a foreign language teacher.....	97
<i>Gulaya T.M., Romanova S.A.</i> Higher education in Russia and the COVID-19 pandemic: challenges of transition to a new learning format	101
<i>Osipova I.V., Ilina N.N., Ulyashin N.I.</i> Modern conditions of transprofessional training of a specialist on the basis of system-activity, cluster approaches in a professional pedagogical university	104
<i>Komova N.V.</i> Formation of design competence in the field of fashion design: theory, methodology, pedagogical technologies	108
<i>Ondar Sh.O.</i> Events and potential of the cadet school environment in education	113

<i>Harchenko D.V.</i> Evaluation of the modern system of professional development in the context of the development of professional success of a university teacher	119
---	-----

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Suvorova Z.V.</i> Language education of junior school children through the study of udmurt folklore	123
--	-----

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Samoylyuk L.A., Logunova K.G., Solomennikova A.A.</i> Diagnostics of parents' involvement in logopedic process.....	130
<i>Goncharova E. Yu.</i> Formation of communication skills in children with disabilities through interactive technologies	135
<i>Petrov D.V.</i> Peculiarity of Arranging the Bodybuilding Training Process, Taking the Different Somatotypes of Athletes into Account.....	140

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Akaeva Kh.A.</i> Some Features of Applied Term System Actualized in English and Spain Term System of Shipbuilding	143
<i>Vikhrova A. Yu.</i> 3 de of Chinese language. Sociolinguistic experiment research	148
<i>Voeikova A.A., Balabas N.N., Borisova I.V.</i> The characteristic features of expressive syntax in the novel "Eat, prey, love" by E. Gilbert.....	151
<i>Evtigneeva M.E.</i> The linguistic persona of Russian politicians online: communicative strategies of interaction with the audience of the younger generation based on written (text posts) and oral (video) speech in social media	156
<i>Baymukhametova K.I., Kireeva I.A.</i> Language groups of the Bavarian dialect and its specificity	163
<i>Kondrateva V.V., Molnar A.</i> Road as a cultural universal in A.P. Chekhov's prose.....	166
<i>Long Zhichao.</i> A Comparative Study of Phonological Features between Chinese and English Proverbs	170
<i>Olekhnovich O.G., Arkhipova I.S.</i> Peculiarities of informative business documents of the 17th century (based on the documents of the «Pharmaceutical order»)	173
<i>Ostapenko A.B.</i> Verbalization peculiarities of stereotypical gender representations in different (Russian, English, French, Polish, Czech, Chinese) languages	178
<i>Sun Na.</i> Research of the direction of training "Russian language + regional studies" in Chinese higher education institutions on the specificity of the region	183
<i>Xu Yang.</i> The Comparison of Two English Translations of Drinking Alone in the Moon.....	186
<i>Alikaeva L.S., Tkachenko S.A.</i> Non-subject sentences in German....	189
<i>Cheljukanova O.N.</i> Symphonism as a style-forming principle in children's prose (G. Ball's story "Toropun-Karapun and the mysteries of my childhood"	194
<i>Yan Kai.</i> Cognitive-linguoculturological model of the concept of JOY in the individual image of the world by I.A. Bunin	200

DISCUSSION TOPICS

<i>Skripnikova T.I.</i> Students-future teachers' professional readiness for the research activities.....	208
<i>Kolobkova A.A.</i> The picture of the world and society in the first Russian educational books on the French language	215
<i>Rybdylova D.D., Badeyev A.V., Bulatova V.B.</i> Formation among students of meaningful generalization in the process of combinatorial tasks solving	221
<i>Titova S.S., Kucher N.Y., Morozova O.P.</i> Media content in a modern professional musical educational environment: to the question of alternative types of musical illustrations and practical material for analysis of musical products	227
<i>Shelopaeva A.M.</i> Problems of using a new content format as a way to attract attention	234
<i>Lysenko A.S.</i> Didactic aspects of the complex use of teaching means in the modern educational process	237

Лингвистические способности студентов языковых вузов и их лингвокогнитивная основа

Буданова Екатерина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского
E-mail: ekaterina2000@mail.ru

Языковая способность в целом определяется как система элементов языка и механизмов, обеспечивающих их функционирование в процессе осуществления речевой деятельности. Структура языковой способности представляет собой совокупность механизмов для оперирования тремя уровнями языковых единиц: фонетическим (фонетическая способность), лексическим (лексическая способность), грамматическим (грамматическая способность). Лексическая способность играет особую роль в структуре языковой способности; высокий уровень ее развития обеспечивает успешность формирования и развития способностей других уровней.

Лингвистическая способность в отличие от языковой способности рассматривается как метаязыковая способность к анализу явлений естественного языка. В процессе обучения студентов языковых специальностей иноязычному общению языковая и лингвистическая способности должны формироваться и развиваться параллельно.

Термин «языковое сознание» определенным образом соотносится с термином «языковая способность», однако между данными понятиями существуют некоторые различия. Механизмы языкового сознания носят более общий и более скрытый характер. В целом соотношение языковой способности и языкового сознания может быть условно представлено как соотношение языка и мышления.

Языковое сознание выступает как один из компонентов когнитивного сознания. Последнее может быть определено как мыслительная деятельность человека в целом, деятельность, направленная на обработку получаемой информации о мире. Таким образом, единицы когнитивного и языкового сознания соотносятся соответственно как общее – частное, глубинное – внешнее, абстрактное – конкретное. Единицам языкового сознания – образам, передаваемым с помощью слов – соответствуют единицы когнитивного сознания – концепты.

Ключевые слова: языковое сознание, языковая способность, ментальная лексика, лингвистическая способность, когнитивное сознание, лексическая способность, грамматическая способность, лексический навык, фрейм, гештальт.

Особенности развития современного общества, требования, предъявляемые к уровню образования в условиях использования новых информационных ресурсов, новых возможностей межнационального и межкультурного общения, определяют необходимость уточнения некоторых основных положений лингводидактики. В частности, до настоящего времени открытым остается вопрос о сущности, возможностях и способах формирования лингвистической способности, в терминах лингводидактики – лингвистической компетенции и компетентности [13, с. 139], лежащей в основе процесса иноязычного общения. Решение данной проблемы, по-видимому, открыло бы широкие перспективы для исследований в области когнитивной лингвистики, психо- и социолингвистики, теории искусственного интеллекта и логического анализа языка – наук, описывающих процессы представления знаний и механизмов обработки информации, исследующих общие принципы организации когнитивных способностей человека, их взаимосвязь и взаимодействие [6, с. 8–9]. Применительно к лингводидактике как прикладной науке решение вопроса о сущности лингвистической способности позволило бы выявить такие подходы к обучению иноязычному общению, которые в наибольшей степени будут способствовать формированию полиязыковой и поликультурной личности обучающегося, развитию у студента картины мира, максимально приближенной к картине мира народа-носителя данного иностранного языка.

Определение лингвистической способности дает возможность очертить круг вопросов, составляющих предмет ее исследования.

Одним из первых к проблеме языковой способности обратился Н. Хомский, предложивший термины «linguistic competence» – «языковая компетенция» или «лингвистическая компетенция» и «linguistic performance» – «языковое знание» или «лингвистическое знание» [11]. В связи с приведенными терминами следует отметить, что слово «лингвистический», транслитерация английского «linguistic», в русском переводе имеет значение «относящийся к лингвистической науке», в то время как в соответствующий английский термин вкладывается иное содержание, связанное со знанием и использованием человеком языковых единиц. В последнем значении термины «языковой» и «лингвистический» используются в трудах мно-

гих современных отечественных исследователей. Нам представляется, что термин «языковой» более точно описывает способность в психологическом и лингвистическом контексте.

В отличие от термина «языковой», термин «лингвистический», применительно к понятию «способность» означает, скорее «метаязыковую», «теоретическую» способность – то есть возможность совершать анализ языковых явлений, высказывать суждения о языке, которая появляется значительно позднее собственно языковой способности. Таким образом, в дальнейшем мы будем разграничивать понятия «языковая способность» и «лингвистическая способность» соответственно как «владение единицами языка» и «анализ единиц языка». Применительно к обучению студентов языковых вузов иностранному языку первое будет являться результатом успешного развития второго.

Определяя соотношение понятий «языковая компетенция» и «языковое знание», Н. Хомский приводит ряд вопросов, которые могут, по-видимому, считаться ключевыми для рассмотрения проблемы становления и существования языковой способности. К числу основных Н. Хомский относит вопросы о сущности системы знаний, о том, что именно «находится в мозгу говорящего на английском, испанском или японском языке», о том, как эта система возникает, используется в речи, а также о том, каковы физические механизмы, служащие материальной основой как для самой системы знаний, так и для ее использования [11]. Таким образом, Н. Хомский фактически разграничивает информационный (языковой) и операционный аспекты овладения языком и определяет языковую компетенцию в терминах концепции порождающей грамматики как абстрактную систему, лежащую в основе поведения, систему, состоящую из правил, взаимодействующих с целью задания формы и внутреннего значения потенциально бесконечного числа предложений [11]. В то же время Н. Хомский выделяет в качестве отдельного понятия «языковую способность» – «дар языка» как один из компонентов человеческого сознания, являющегося комплексной системой [11]. По мнению Н. Хомского языковая способность является неотъемлемым врожденным свойством человека, свойством, позволяющим отбирать необходимые данные из событий, происходящих в данном языковом окружении. «Используя эти данные так, как этот определяется внутренней структурой языковой способности, ребенок конструирует язык..., или, более конкретно, ту разновидность языка, на которой говорит это окружение... После завершения этого процесса язык представляет собой зрелое состояние, достигнутое языковой способностью. С этих пор человек говорит на данном языке и понимает его» [11, с. 150–151].

За последние десятилетия представление о сущности языковой способности как врожденного свойства человеческого сознания претерпели значительные изменения. Опираясь на результа-

ты анализа данных экспериментов, проведенных в области психолингвистики и психологии, большинство исследователей отмечают социальную природу лингвистической способности.

Так, представители «психологической школы» определяют языковую способность как результат влияния социальных факторов, среди которых главными являются потребность в общении и необходимость реализации коммуникативных намерений в процессе реального общения [5, с. 187].

По мнению Е.С. Кубряковой языковая способность – это «некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам», то есть как «функциональная система элементов и правил их выбора» [5, с. 191]. Кроме того, языковая способность – это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно под воздействием социальных влияний [5, с. 186]. Поддерживая точку зрения Н. Хомского, Е.С. Кубрякова отмечает существование определенных закономерностей в функционировании языковой способности – правил преобразования лингвистической способности как приобретенной данности в лингвистическую компетенцию как деятельность по реализации системы языка в конкретных актах коммуникации.

Одним из ключевых вопросов рассмотрения сущности языковой способности как социального феномена является вопрос о закономерностях ее возникновения и развития, которые, в свою очередь, являются определяющими при рассмотрении ее структуры и, соответственно, способов воссоздания в искусственной учебной среде. Если принять за основу вывод представителей психологической школы о невозможности наследования языковой способности как данности, и о существовании лишь потенциальных возможностей мозга развивать и использовать те или иные познавательные механизмы, можно, по-видимому, утверждать, что «началом» цепи развития языковой способности является начало социализации ребенка, то есть начальная стадия общения с окружающим миром посредством предметной деятельности, социальной по природе. При этом в качестве предпосылок возникновения языковой способности выступают два основных процесса, один из которых, изначально невербальный – это процесс приобщения ребенка к окружающему его предметному миру, а другой, вербальный по природе – процесс общения взрослых с ребенком, деятельность, направляющая и корректирующая возникающую у ребенка речь [5, с. 150].

Многочисленные исследования детской речи позволяют достаточно точно описать процесс возникновения вербальной деятельности. Считается, что языковая деятельность начинается с появлением первых однословных предложений, в которых в процессе номинации ребенок устанавливает связь между словом и конкретным предме-

том (референтом), референтом и ситуацией его восприятия. Таким образом, на этапе первичной («прямой») референции начинает формироваться денотативное значение слова. По мере установления новых связей ребенка с окружающим миром структура лексического значения слова меняется. В процессе вторичной «сдвинутой референции» (термин Е.С. Кубряковой) ребенок переносит известное ему имя на сходные или ассоциирующиеся с ним предметы, в результате чего возникают явления метафоризации или метонимизации. При этом ребенок вычленяет в референте ряд признаков («мишка» – мягкий, мохнатый, коричневый), один из которых определяется как постоянный. Именно этот признак становится ядерным в семантической структуре данного наименования и может затем соотноситься с другими предметами, обладающими сходными свойствами (любая мягкая игрушка – «мишка»). Таким образом, в процессе анализа свойств референта осуществляется анализ структуры лексического значения, и именно на этом этапе формируется сигнификативный компонент значения, как отражение свойств обозначаемого в сознании.

Позднее по мере развития механизмов генерализации и семантического переноса слово начинает восприниматься как наименование предмета в целом, в совокупности его характеристик (то есть, фактически, как некий обобщенный образ референта) и как набор отдельных семантических признаков. В зависимости от требований ситуации ребенок в дальнейшем может использовать данное наименование как гештальт, и как указатель на тот или иной признак обозначаемого. Подобное представление о развитии структуры лексического значения в онтогенезе вполне соотносится с концепцией фреймовой семантики, в основе которой лежит понятие фрейма как «совокупности знаний об обозначаемом, фиксируемой в языковом коде» [2, с. 83–84]. Одним из важнейших свойств фрейма может считаться явление фокусировки – способности сознания выделять в качестве фокуса наименования тот или иной признак в зависимости от речевых намерений создателя текста.

Следует также отметить, что описанный выше процесс развития способности к номинации у ребенка, по-видимому, отражает, а также сам является отражением процесса идентификации предмета в сознании человека с полностью развившимся языковым сознанием.

Как следует из вышесказанного, начало развития языковой способности в онтогенезе совпадает с возникновением способности к номинации, то есть лексической и семантической способности, что дает возможность рассматривать первые слова как первые односложные высказывания, позволяющие реализовать ту или иную речевую интенцию говорящего, передать тот или иной смысл. Таким образом, исследования основ возникновения и развития языковой способности помогают уточнить вопрос об ее структуре и значении отдельных ее составляющих.

По мнению У.С. Кубряковой, языковая способность представляет собой иерархически организованное объединение фонетического, лексического, морфологического, синтаксического и семантического компонентов [5, с. 191].

Б.В. Беляев, рассматривая вербальную способность, формирующуюся в процессе овладения иностранным языком – «иноязычную способность», – выделяет в ее структуре четыре компонента, каждый из которых, в свою очередь, включает более мелкие составляющие. Так, фонетическая способность предполагает развитие фонематического слуха, артикуляционной чувствительности, способности к дифференцированному восприятию и воспроизведению интонационных особенностей иностранного языка, наличие автоматизированных речедвигательных навыков и слухомоторных ассоциативных связей. В качестве компонентов лексической способности выделяются словесно-образная память, способность быстро и точно различать слова, сходные в каких-либо отношениях, способность к быстрому образованию новых понятий, способность улавливать семантические различия между словами-синонимами иностранного языка и эквивалентами иностранного и родного языков, способность усваивать различные значения слова, способность самостоятельно догадываться о смысле и значении новой иноязычной лексической единицы, способность быстро узнавать и понимать слова при восприятии письменной иноязычной речи, способность быстро находить нужные иноязычные слова при выражении собственных мыслей. К числу составляющих грамматической способности Б.В. Беляев относит способность распознавать различные части речи и члены предложения, способность улавливать этимологическую структуру иноязычных слов и их морфологические особенности, способность различать слова по этим морфологическим и этимологическим особенностям, способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в целостные предложения, способность быстро и точно распознавать и воспроизводить различные синтаксические структуры, способность правильного согласования слов [1, с. 195].

Помимо перечисленных компонентов языковой способности Б.В. Беляев выделяет также способности, связанные с осуществлением рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности – речевые способности. Большой интерес в этом контексте представляют способности к распознаванию и использованию языковых единиц различных уровней в устной и письменной речи. В частности, способность к слушанию предполагает быстрое узнавание всех языковых средств, которые встречаются в воспринимаемом тексте, быстрое воспроизведение смысловой стороны слов, способность удержания этих слов в памяти в течение некоторого промежутка времени. Говорение включает способность оперирования понятиями, выражаемыми иноязычными словами, способность оформления на их основе законченных мыслей или суждений.

Успешность в осуществлении чтения обусловлена способностью дифференцировать и анализировать языковые средства путем зрительного их восприятия, а также способностью быстрого репродуктивного слуховых образов и их семантики. Письмо предполагает наличие способности удерживать в памяти и распознавать графические особенности текста (графемы, целостные графические образы слова и выражения [1, с. 195].

К структуре иноязычной способности обращается и А.В. Щепилова, которая, суммируя результаты исследований И.А. Зимней, О.И. Бондаревской, М.Г. Каспаровой, Дж.Б. Кэрролла, выделяет в ней следующие компоненты: вербальный интеллект, языковую рефлексию, аналитический когнитивный стиль, уровень языковой компетенции в родном языке, память, способность к интерязыковому переключению (гибкость), способность к взаимодействию, языковую интуицию, логическое мышление, способность к имитации [12, с. 20–21]. В своей работе автор также выделяет «ядерный компонент» языковой способности, который представляет собой совокупность психических механизмов сознания: фонетическая чувствительность, память и аналитическая способность, в свою очередь, включающая вербальный интеллект и рефлексию [12, с. 21].

Анализ приведенных определений языковой способности и ее составляющих, а также процесса возникновения и развития языковой способности в онтогенезе позволяет подчеркнуть особую роль ее лексического компонента, в том числе, если речь идет о формировании иноязычной компетенции. В подтверждение вывода о ведущей роли лексической компетенции в процессе формирования полиязыковой личности можно привести следующие доводы:

1. Как отмечалось выше в онтогенезе момент появления у ребенка первых слов (однословных предложений) может рассматриваться как отправная точка для развития языковой способности. В данном случае первое слово является первой единицей смысла в том значении, в котором рассматривает его А.Н. Леонтьев, то есть как «отношение мотива и цели» [7]. Кроме того, в своем обзоре основных направлений исследования ментального лексикона А.А. Залевская, отмечает возникновение тенденции к пересмотру соотношения между грамматикой и лексикой. В частности, одним из наиболее продуктивных стало предположение о том, что многие синтаксические генерализации проистекают из значения слов, то есть синтаксис проецируется из лексикона. Таким образом, «лингвистам, которые долгое время занимались синтаксисом и трактовали лексикон как попросту «удобное место» для хранения исключений из синтаксических правил, пришлось, в конце концов, признать ведущую роль лексикона и подчиненную роль синтаксиса. Это обусловило разработку новых теоретических подходов к языку («лексических грамматик», в том числе лексической функциональной грамматики), акцентирующих внима-

ние на лексиконе, на характере отношений (связей) между его единицами, на репрезентации знаний в семантических сетях» [4, с. 139].

2. В процессе обучения иностранному языку на начальном этапе слово может также рассматриваться как первая из всех формируемых у учащихся единиц смысла, включая морфему и предложение. В этом случае мотивом, по-видимому, является необходимость в номинации, тогда как целью служит передача /восприятие определенного значения. В связи с этим следует упомянуть точку зрения А.А. Леонтьева, рассматривавшего смысл как способ вхождения значения в психику [7].

3. Анализируя структуру языковой способности, большинство исследователей отмечают, что слово принадлежит к одному из самых низких ее уровней. Данное обстоятельство представляется особенно важным в рамках коннекционистского подхода к описанию работы языкового механизма (термин А.А. Залевской). Определяя языковую способность как процесс переработки информации мозгом, авторы данного подхода постулируют мысль о том, что «переработка на любом уровне происходит с учетом любой и всей информации от других уровней» [4, с. 60]. Таким образом, более низкие уровни обеспечивают функционирование более высоких уровней, сами являясь при этом менее зависимыми, особенно если интегрирование информации происходит по принципу «снизу вверх», например, в процессе восприятия: от буквы – к слову, далее к синтагме и к высказыванию. При этом слова являются теми «кирпичиками» основы, из которых складывается общий смысл.

4. Описанная Б.В. Беляевым структура иноязычной способности позволяет судить о сложности и многообразии механизмов ее лексического компонента по сравнению с умениями фонетический и грамматической способности. Кроме того, большинство из приведенных языковых механизмов рецептивных и продуктивных речевых умений также являются лексическими: воспроизведение смысловой стороны слов, удержания слов в памяти, оперирование понятиями, выражаемыми иноязычными словами, оформление на их основе мыслей или суждений.

Языковая способность может быть соотнесена с понятием «языковое сознание». По мнению И.Н. Горелова, «языковое сознание функционирует в научных текстах не как однозначное терминосочетание, а в качестве интуитивно найденного обозначения различных «ясно-смутных» представлений об обозначаемых, часто синонимичных языковому мышлению (3). Анализ существующих на данный момент определений языкового сознания позволяет выделить два основных подхода к его трактовке. Первый подход предполагает рассмотрение языкового сознания как системы единиц – ментальных образов, находящихся «внешнее» воплощение в конкретных единицах системы языка.

В рамках второго подхода языковое сознание рассматривается как «совокупность ментальных механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть ментальные механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека» [8, с. 45].

А.Н. Портнов выделяет несколько разновидностей сознания, по-разному связанных с языком. В частности, языковое и речевое сознание тесно связано со структурированием значений и операций в языке, с механизмами построения и понимания высказываний, с рефлексией над семантикой, синтактикой и прагматикой как основными семиотическими измерениями [9].

Суммируя основные положения приведенных определений, можно выделить некоторые характеристики языкового сознания, к числу которых можно, по-видимому, отнести

1. существование единиц языкового сознания, являющихся одновременно продуктами его деятельности – ментальных образов, отражающих всю совокупность свойств референта и репрезентированных в структуре лексических значений слов.
2. наличие между единицами языкового сознания связей, возникающих в результате действия механизмов обеспечения речевой деятельности.

Следует также отметить, что по мере развития языкового сознания в онтогенезе, его единицы, также как и связи между ними, не остаются неизменными. В процессе познания ребенком предметов и явлений окружающего мира первоначально сложившиеся ментальные образы, «овнешняемые» различными языковыми средствами, в том числе и отдельными словами, расширяются, включая все новые, ранее не релевантные признаки референта, отраженные в лексическом значении. В свою очередь это обуславливает изменение связей между составляющими языкового сознания, связей, обеспечивающих хранение и вызов соответствующей информации о референте из памяти. Данный вывод подтверждается идеей Е.С. Кубряковой о том, что «развитие языковой способности идет по пути не столько физического приращения и расширения, сколько обогащения имеющихся компонентов» [5, с. 190].

Языковое сознание выступает как один из компонентов когнитивного сознания. Последнее может быть определено как мыслительная деятельность человека в целом, деятельность, направленная на обработку получаемой информации о мире [8, с. 48]. Таким образом, единицы когнитивного и языкового сознания соотносятся соответственно как общее – частное, глубинное – внешнее, абстрактное – конкретное. Единицам языкового сознания – образам, передаваемым с помощью слов – соответствуют единицы когнитивного сознания – концепты.

Выделение в структуре когнитивного сознания коррелирующих уровней концептов и слов позволяет сделать вывод, важный для анализа и после-

дующего моделирования иноязычной лексической способности учащихся. Являясь единицами сознания и, таким образом, отражая национальные особенности менталитета того или иного народа, стоящие за словами концепты лежат в основе лексической способности. Осознание студентами инокультурных концептов, развитие умений анализировать, структурировать и «овнешнять» их является одним из важнейших условий успешности формирования лексической способности, близкой к способности носителя языка. Последнее обстоятельство также обуславливает необходимость использования методов когнитивной обработки языковых данных при описании и моделировании лексической способности в процессе обучения иностранному языку студентов языковых вузов.

Литература

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативному аспектах (Когнитивные основания формирования).
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
5. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 238 с.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. – Москва: Языки славянских культур, 2004. – 560 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
9. Портнов А.Н. Семиотическая компетенция, языковое сознание и языковое мышление // Языковое сознание и образ мира: XII Международный симпозиум по психолингвистике. М.: Институт языкознания РАН, 1997. С. 128–129.
10. функционирования семантической структуры слова). Дис... д-ра филол. наук. – М., 1991. – 401 с.
11. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Перевод с английского под редакцией и с предисловием В.А. Звегинцева. М.: Издательство Московского университета, 1972. – 227 с.
12. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

LINGUISTIC ABILITIES OF LANGUAGE STUDENTS AND THEIR LINGUO-COGNITIVE BASIS

Budanova E.A.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Linguistic ability is generally defined as a system of language elements and mechanisms that ensure their functioning in the process of speech activity. The structure of linguistic ability is a set of mechanisms that operate on the three levels of the language system: phonetic (phonetic ability), lexical (lexical ability), grammatical (grammatical ability). Lexical ability plays a special role in the structure of language ability; a high level of its development ensures the success of the formation and development of abilities at other levels.

Linguistic ability, in contrast to language ability, is considered to be a metalinguistic ability to analyze natural language phenomena. In the process of teaching a foreign language, language and linguistic abilities should be formed and developed simultaneously.

The term "linguistic consciousness" in a certain way correlates with the term "linguistic ability", however, there are some differences between these concepts. The mechanisms of linguistic consciousness are more general and hidden. In general, the ratio of linguistic ability and linguistic consciousness can be conventionally represented as the ratio of language and thinking.

Linguistic consciousness acts as one of the components of cognitive consciousness. The latter can be defined as the mental activity of a person as a whole, an activity aimed at processing the information about the world. Thus, the units of cognitive and linguistic consciousness are correlated, respectively, as oppositions: general – particular, deep – external, abstract – concrete. Units of linguistic consciousness – images transmitted with the help of words – correspond to units of cognitive consciousness defined as concepts.

Keywords: Language consciousness, language ability, mental lexicon, linguistic ability, cognitive consciousness, lexical ability, grammatical ability, lexical skill, frame, gestalt.

References

1. Belyaev, B.V. Essays on the psychology of teaching foreign languages: a guide for teachers and students. – Edition 2, revised and enlarged. – Moscow: Education, 1965. – 227 p.
2. Belyaevskaya E.G. The semantic structure of the word in the nominative and communicative aspects (Cognitive bases of formation). – M.: Labyrinth, 1997. – 224 p.
3. Gorelov I.N., Sedov K.F. Fundamentals of Psycholinguistics – M.: Labyrinth, 1997. – 224 p.
4. Zalevskaya A.A. Introduction to Psycholinguistics. – M.: Rossiysk. state humanizes. un-t, 1999. – 382 p.
5. Kubryakova E.S. The human factor in the language. Language and speech generation. – M.: Nauka, 1991. – 238 p.
6. Kubryakova E.S. Language and knowledge. On the way of acquiring knowledge about the language. – Moscow: Languages of Slavic cultures, 2004. – 560 p.
7. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality: study guide – 2nd edition, stereotyped. – Moscow: Meaning: Academy, 2005. – 352 p.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. AST, East-West, 2007. – 315 p.
9. Portnov A.N. Semiotic competence, linguistic consciousness and linguistic thinking // Linguistic consciousness and the image of the world: XII Intern. symposium on psycholinguistics. Moscow: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 1997.S. 128–129.
10. functioning of the semantic structure of the word). Dis... Dr. philol. sciences. – M., 1991. – 401 p.
11. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Translated from English under the editorship and preface by V.A. Zvegintseva. Moscow: Moscow University Publishing House, 1972. – 227 p.
12. Shchepilova A.V. Theory and methodology of teaching French as a second foreign language: a textbook for university students. – M.: VLADOS, 2005. – 245 p.
13. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: A textbook for teachers and students. 2nd ed., Rev. and add. – M.: Filomatis, 2006. – 480 p.

Реформа системы тестирования по русскому языку и обучение аудированию русской речи на начальном этапе в китайских вузах

Ван Сяохуань,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шеньянского политехнического университета
E-mail: yuliiawang4200@mail.ru

ТРЯ4 всесторонне проверяет уровень владения русским языком студентами по специальности «Русский язык» на начальном этапе в высшем образовании. Вопросы в тесте, связанные с аудированием, составляют 35% от общего количества баллов. После реформы доля аудирования увеличилась с 10% от общего количества баллов до 15%, что свидетельствует об уделинии большего внимания повышению навыков аудирования у студентов-русистов. Цель реформы ТРЯ4 – научить преподавателей и студентов уделять внимание развитию языковых навыков и способностей. Курс аудирования должен включать в себя типы вопросов в тестировании, дать студентам дополнительные задания и изменяться в соответствии с реформой ТРЯ4 и со временем.

Ключевые слова: ТРЯ4, аудирование, реформа, обучение, русский язык.

Тесты по русскому языку 4-го уровня и 8-го уровня (ТРЯ4 и ТРЯ8) – это государственные тесты профессионального уровня владения русским языком, утвержденные Учебной комиссией по преподаванию иностранных языков в вузах[1]. Задания теста ТРЯ4 выполняют студенты по специальности «Русский язык» после завершения начального этапа изучения его в вузах.

Цель ТРЯ4 состоит в том, чтобы всесторонне проверить, соответствуют ли студенты требованиям программы обучения русскому языку на начальном этапе в высшем образовании, оценить уровень владения знаниями и использования базовых навыков русского языка, а также как реализуется учебная программа, чтобы продвигать реформу обучения и улучшать качество преподавания.

Ежегодно в последнюю субботу мая проводится ТРЯ4, который организует и проводит отделение преподавания русского языка для специалитета при Учебной комиссии по преподаванию иностранных языков в вузах.

ТРЯ4 должен не только проверять владение учащимися языком, но и проверять их способность использовать полученные знания о занятиях по аудированию, разговорной речи, чтению и письму. Доля проверки знаний и навыков в контрольных вопросах составляет примерно 40% и 60% соответственно.

ТРЯ4 оценивается по 100-балльной шкале. В систему тестовых заданий закрытого типа включают диктант, аудирование, задания по грамматике и лексике, речевому этикету и страноведению, вопросы по прочитанному тексту (чтение) и т.д. Время выполнения – 105 минут. В систему тестовых заданий открытого типа входят говорение и письмо. Время выполнения – 45 минут.

В 2013 году проходила реформа выполнения ТРЯ4, в которой отразились изменения к требованиям владения русским языком в учебной программе по специальности «Русский язык». Прежде всего, следует отметить шкалу, она изменилась от первоначальных общих 200 баллов до 100 баллов. После реформы баллы вопросов, связанных с аудированием, составляют 25% от общего количества баллов, что свидетельствует о важном месте аудирования в тестировании. См. рис. 1. и 2. [2, с. 5]

После реформы в содержании аудирования первоначально 1 диалог и 2 текста были заменены на 1 диалог и 3 текста, количество вопросов было увеличено с 10 до 15. Доля увеличилась с 10% от общего количества баллов до 15%. Во-

просы, связанные с аудированием, такие как диктант и говорение, составляют 35% от общего количества баллов. Увеличение доли свидетельствует

об уделении большего внимания повышению навыков аудирования у студентов-русистов.

Сессия	Серийный номер	Номер вопроса	Части	Количества вопросов	Баллы	Доля %	Время (минута)	
Первая	I	1~10	Аудирование	10	20	10	15	
	II	11~80	Знания по русскому языку	Грамматика	70	35	17.5	60
		81~100		Лексика	20	25	12.5	
		101~105		Речевой этикет	5	10	5	
		106~110		Страноведение	5	10	5	
III	111~120	Чтение	10	20	10	25		
Перерыва н 20 минут								
Вторая	IV		Диктант	1		5	20	
	V	1	Диалог с компьютером	20		10	5	
		2			1		10	7
	VI		Письмо	1		15	35	
Всего			143	200	100	187		

Рис. 1. Старый ТРЯ4

Серийный номер	Номер вопроса	Части	Количества вопросов	Баллы	Доля %	Время (минута)	
I		Говорение	10	15	15	8	
II		Диктант	1	5	5	15	
III	1~15	Аудирование	15	15	15	22	
IV	16~55	Знания по русскому языку	Грамматика и лексика	40	20	20	25
	56~60		Речевой этикет и страноведение	5	5	5	5
	61~70		Заполнение пропусков	10	5	5	10
	71~90	Чтение	20	20	20	30	
V		Письмо	1	15	15	35	
Всего			102	100	100	150	

Рис. 2. Новый ТРЯ4

На курсах аудирования необходимо больше практиковать задания по типам вопросов ТРЯ4. Приведем факультет русского языка Шэньянского политехнического университета как пример. В 2018 году средний балл за диктант в ШПУ составил 2.20, а средний балл по стране за диктант – 2.33. В 2019 году средний балл за диктант в ШПУ составил 0.81, а средний балл по стране за диктант – 1.29. Баллы за диктант были ниже средних по стране два года подряд. На курсах аудирования преподаватели осознали это и обратили внимание на обучение этому типу вопросов для улучшения соответствующих навыков аудирования.

Таким образом, курс аудирования должен включать в себя типы вопросов в тестировании, преподаватели должны целенаправленно выбирать аудио- и видеоматериалы ТРЯ4. Тем более важно дать студентам осознать это, чтобы у них была четкая цель активного самостоятельного обучения.

После реформы прежние типы вопросов остались в практике обучения: за долгое время пре-

подаватели накопили богатый опыт работы с такими типами заданий, что значительно повышает эффективность обучения и результативность. В качестве примера можно привести диктант, когда студенты должны прослушать короткий отрывок четыре раза и записать то, что они прослушали, слово в слово. На занятиях опытные преподаватели обычно так организуют процесс урока: во время первого предъявления текста студентам не нужно писать, им следует сконцентрироваться на понимании основной идеи отрывка. Преподаватели проверяют, могут ли студенты высказать главное содержание каждого предложения на китайском языке. Во второй и третий раз темп речи чтения достаточно медленный, преподаватель читает предложение за предложением. Студенты должны запомнить содержание каждого прослушанного раздела и записать его. Преподаватели работают над тем, чтобы развить кратковременную память у студентов и повысить точность письма. В четвертый раз студенты должны доба-

вить слова или знаки препинания, пропущенные (возможно) при втором и третьем чтении. За долгие годы практики эти методы обучения доказали свою эффективность в формировании у студентов навыков слушания.

С укреплением китайско-российского сотрудничества обмена студенческими группами стали более частыми, многие программы претерпевают разного рода изменения. Не стало исключением и содержание ТРЯ4 в целом и курсов аудирования в частности. Для понимания диалога и текстов, выбора ответа преподаватели могут дать студентам дополнительные задания: обсудить прослушанное содержание, задать вопросы, выполнить предтекстовые задания.

Цель реформы ТРЯ4 – научить преподавателей и студентов уделять внимание развитию языковых навыков и способностей [3, с. 51]. Это и есть намерение разработчика языковых тестов, эти намерения могут быть достигнуты с помощью реформы. Курс аудирования должен изменяться в соответствии с реформой ТРЯ4 и со временем наполняться текущими социальными темами и материалами, которые интересуют студентов, чтобы повысить их активность к обучению.

Литература

1. <https://baike.baidu..80%83%E8%AF%95/4956836?fr=aladdin> (Дата обращения: 20.01.2021)

2. Ши Тэцян. Программа · Тесты · Моделирование ТРЯ4 / Пекин: Иностранные языки, 2018. – 266 с.
3. Дэн Миньхуэй. Влияние реформы CET-4 на курс аудирования // Английский язык в кампусе. – 2016. – № 12 (040). – С. 51–52.

REFORM OF THE RUSSIAN LANGUAGE TESTING SYSTEM AND TRAINING IN RUSSIAN AUDITING AT THE INITIAL STAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

Wang Xiaohuan
Shenyang Ligong University

TRL4 comprehensively checks the level of Russian language proficiency by students in the specialty “Russian language” at the initial stage in higher education. Questions in the test related to listening account for 35% of the total score. After the reform, the percentage of listening increased from 10% of the total number of points to 15%, which indicates that more attention is paid to improving the listening skills of Russian students. The aim of TRL4 reform is to teach teachers and students to pay attention to the development of language skills and abilities. The listening course should include the types of questions in the test, give students additional assignments, and change in accordance with the TPL4 reform and over time.

Keywords: TRL4, listening, reform, teaching, Russian language.

References

1. <https://baike.baidu..80%83%E8%AF%95/4956836?fr=aladdin> (Date of the application: 20.01.2021)
2. Shi Tieqiang. Program · Tests · Simulation TRL4 / Beijing: Foreign languages, 2018. – 266 p.
3. Deng Minhui. Impact of the CET-4 reform on the listening course // English on Campus. – 2016. – № 12 (040). – P. 51–52.

Профессиональные требования к подготовке бакалавров по направлению 36.03.02 Зоотехния

Хамидуллина Альфия Шафигулловна,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры кормления и разведения сельскохозяйственных животных ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья
E-mail: biotehalina@mail.ru

Гончаренко Ольга Николаевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья
E-mail: goncharenko-65@mail.ru

Цель статьи – раскрыть особенности подготовки бакалавра по направлению подготовки Зоотехния с учетом профессиональных требований Федерального государственного образовательного стандарта. В статье выявлены основные особенности подготовки бакалавров в региональном аграрном вузе, в основе которых лежит компетентностный подход, акцентирующий внимание на результате образования и способствующий повышению эффективности деятельности будущих зоотехников. Авторами определено, что важными требованиями подготовки специалистов выступают: во-первых, практико-ориентированное обучение в виде практических занятий в специализированных лабораториях и аудиториях, организация сквозных и производственных практик; во-вторых, использование в учебном процессе современных методов, форм и средств преподавания; в-третьих, своевременная корректировка программ обучения. В заключении, содержится вывод о том, что современное образование должно давать студенту не только набор профессионально важных знаний и практических способностей, но и умение воспринимать и осваивать новые технологии, в результате чего у выпускников сформируются навыки реальной жизни и деятельности в мире рыночной экономики.

Ключевые слова: аграрный вуз, бакалавры, компетентностный подход, направление Зоотехния, практико-ориентированное обучение, ФГОС, профессиональные требования.

Глобальные тенденции и противоречия современного мира, начавшиеся с вступления человечества в индустриальную и постиндустриальную фазы развития, связаны, прежде всего, с разрешением проблемы стабильного развития общества. Стабильность общества зависит от многих факторов, в том числе и от создаваемой продовольственной безопасности. Необходимо отметить, что Россия долгое время оставалась преимущественно аграрной страной, а сельское хозяйство и сегодня является стратегически важной отраслью. Поэтому аграрные профессии являются одними из самых значимых для нашего общества и государства. Аграрные профессии постоянно развиваются и имеют перспективное будущее. Одной из таких профессий является профессия зоотехника, способного к решению практических задач по совершенствованию продуктивных качеств сельскохозяйственных животных, в связи с увеличением потребности в них на рынке труда. Только в Тюменской области, по данным сайта Яндекс-Работа [11], в январе 2021 года требовалось в хозяйства региона 45 специалистов – зоотехников, а сайт xjobs.org [14] выставлял в октябре 2020 года 493 вакансии зоотехника по всей России. Одним из способов удовлетворения спроса в специалистах аграрного кластера, является развитие тесного сотрудничества и обмена информацией между учебными заведениями сельскохозяйственного профиля и предприятиями агропромышленного комплекса, а также службами занятости населения [7, С. 258]. Вместе с тем, работодатели стали предъявлять обоснованные требования к квалификации специалистов. Все это делает вопрос изучения профессиональных требований к деятельности бакалавров по направлению «Зоотехния» актуальным и своевременным.

Цель статьи – раскрыть особенности подготовки бакалавра по направлению 36.03.02 Зоотехния с учетом профессиональных требований Федерального государственного образовательного стандарта в аграрном вузе. Объектом исследования выступил Государственный аграрный университет Северного Зауралья (далее ГАУ Северного Зауралья) г. Тюмени.

В образовательных организациях высшего образования нашей страны студенты – бакалавры и магистры получают профильные знания по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния. В последние десять лет произошел переход к новой модели Федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ нового поколения, основанный на ком-

петентностном подходе к обучению. Данный подход указал совершенно правильный путь подготовки бакалавров зоотехников, так как именно этот подход акцентирует внимание на результате образования, при котором рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Согласимся с мнением Л.В. Покушаловой, что «будущая профессиональная деятельность должна определять содержание и формы учебной деятельности». [5]

Действительно, выпускнику вуза уже недостаточно только получить знания, теперь ему надо ещё овладеть и компетенциями, которые помогут ему при устройстве на работу успешно применять их на практике. Как утверждают исследователи О.Н. Гончаренко и Н.П. Ларионова [2, С. 81] «... для современного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, важна способность к реализации этой суммы в практической деятельности».

Следует особо подчеркнуть, что ГАУ Северного Зауралья единственный в своем роде вуз, занимающийся подготовкой специалистов для сельскохозяйственного производства в обследуемом регионе. По данным тюменских социологов [4, С. 78] – 56,92% работодателей сотрудничает именно с этим учебным заведением, и только 10,77%, в случае невозможности найти зоотехника, ветеринарного врача или иного специалиста, обращаются в аграрные вузы соседних областей. Взаимодействие вуза с региональным деловым сообществом направлено на установление базы компетенций по направлениям подготовки бакалавриата, так как в настоящее время работодатель стал доминирующим заказчиком и оценщиком качества образования.

Особенности приобретения профессионализма студентами направления Зоотехния заключаются в освоении следующих компетенций:

- универсальных, направленных на развитие не только социально значимых качеств, но и на способность системного и критического мышления;
- общепрофессиональных, направленных на формирование способностей определения биологического статуса, учёта факторов внешней среды; знаний и умений применения правовых документов и их оформления, применения современных технологий, научных разработок и оборудования, а также способности идентифицировать опасность риска возникновения и распространения заболеваний различной этиологии. [9]

Областью профессиональной деятельности выпускников является сельское хозяйство (в сфере организации технологического процесса содержания, кормления и воспроизводства всех видов и пород сельскохозяйственных животных для производства от них животноводческой продукции, совершенствования пород и производства племенной продукции животноводства). Выпускники могут работать и в других сферах профессиональной деятельности. [9]

При разработке и реализации программы бакалавриата аграрный вуз ориентируется на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации. Современный бакалавр зоотехник – это уникальный специалист, который в процессе подготовки, получения образования изучает различные дисциплины, такие как: иммуногенетика, современная селекция, днк-технологии, акушерство, кормление, экономика, философия, иностранный язык и др. Преподаватели вуза используют различные современные формы, методы и ресурсы обучения: активные, интерактивные и пр. [См.: 1, 3, 8, 13], а также информационные технологии и электронные образовательные ресурсы. Для текущей работы университета используется электронная образовательная среда (ЭОС) – бесплатная, с простым и понятным интерфейсом. В ГАУ Северного Зауралья оказались готовы к оперативному переходу на дистанционное обучение в период пандемии за счет ранее созданной и своевременно адаптированной аппаратно-технической, программной, предметной, методической и административно-управленческой базы и сервисов поддержки дистанционного обучения. [6. С. 231; 10]

Современная модель высшего образования практико-ориентированная, поэтому подготовка по направлению Зоотехния базируется на этом принципе.

Практические навыки студенты получают не только во время производственной практики, но и во время практических занятий, так как профессиональная подготовка специалистов сельскохозяйственного сектора обусловлена потребностью взаимодействия будущих специалистов зоотехнического профиля с животными.

В составе кафедры технологии производства и переработки продукции животноводства с 2000 года работает лаборатория оценки качества молока. Задача лаборатории состоит в обучении студентов методам оценки качества молока. В 2020 году для студентов направления Зоотехния при помощи ЗАО «Птицефабрика «Пышминская» в учебном корпусе открыта лаборатория птицеводства с современным клеточным оборудованием для содержания птицы яичного направления. Птицефабрики Тюменской области являются режимными объектами, что связано с ветеринарным благополучием птиц, поэтому увидеть производственные процессы от кормления до получения яйца можно в данной лаборатории. Кроме наглядных пособий, птицефабрика предоставила студентам прикладную программу «Корм-оптима». Она позволяет с помощью вариации птичьих рационов получать разные сорта яиц, в том числе и обогащенные витаминно-минеральным комплексом. Все оборудование соответствует современным технологиям, это выводит обучающихся на новый уровень профессиональной подготовки.

Программы производственной практики вуз разрабатывает самостоятельно, учитывая особен-

ности будущей профессии студентов и рекомендации ФГОС по направлению подготовки. Причем вуз имеет опыт сквозной производственной практики, которая способствует погружению в профессию, начиная с первого курса. Вся учебная, научная и воспитательная работа со студентами зоотехнического направления подчинена основной идее – сформировать у них навыки реальной жизни и деятельности в мире рыночной экономики, достаточные для их трудоустройства сразу после окончания вуза. Департамент АПК Тюменской области оказывает содействие при организации учебно-производственных практик, предоставляя своевременно сформированный перечень базовых предприятий. В вузе по-прежнему функционирует учебно-опытное хозяйство. Организация и учебно-методическое руководство практикой студентов осуществляются выпускающими кафедрами. Знакомятся будущие специалисты на предприятиях со всеми видами профессиональной деятельности, в том числе и с очень важной селекционно-племенной работой, воспроизводством стада, контролем качества продукции. В процессе осуществления селекционной работы по совершенствованию пород и кроссов, племенных и продуктивных качеств сельскохозяйственных животных, а также контролю при выращивании племенного молодняка, студенты учатся учитывать и контролировать рациональный расход кормовых ресурсов предприятия, осуществляют проверки микроклимата при помощи специализированных устройств и приборов слежения за условиями помещений, в которых содержатся животные. Важным и скорее самым ответственным моментом в работе специалиста является ведение воспроизводительной работы, так как от этого зависит все остальное, получение здорового и крепкого приплода для дальнейшего ремонта стада.

Характеризуя профессиональные качества будущих специалистов зоотехнической службы можно отметить, что самое главное в этой профессии – желание работать с животными, с большим объемом информационных и цифровых данных, а также ответственность, дисциплинированность, постоянное совершенствование знаний, внимательность и устойчивость к экстремальным условиям работы. Все эти качества студенты приобретают как в аудиториях на лекциях и практических занятиях, так и во время практик.

Еще одно из основных обязательных требований к технологии обучения связано с принципом завершенности обучения, достижение конечного результата. По данным Ярыгиной Н.А., завершенность обучения должна коррелировать с показателями успешности – не менее чем 86% и качества – 56%, в соответствии с основными аккредитационными требованиями направления [12, С. 27]. Успешность и качество обучения выпускников направления Зоотехния подтверждается высокопрофессиональными выпускными квалификационными работами, получением дипломов с отличными оценками, желанием продолжить обучение в ма-

гистратуре и, конечно, востребованностью в агропромышленном секторе региона.

В настоящее время аграрные высшие учебные заведения корректируют программы обучения в соответствии с профессиональными стандартами «Специалист по зоотехнии» и «Селекционер по племенному животноводству», что в свою очередь способствует развитию карьеры и позволяет повысить конкурентоспособность зоотехника на рынке труда.

Таким образом, учитывая специфику профессиональной деятельности по направлению подготовки «Зоотехния», мы видим, что современное образование должно придерживаться требований, обозначенных во ФГОС по направлению подготовки, быть компетентностным и практико-ориентированным. Кроме того, очень важным в обучении будущего зооинженера является сочетание различных форм, методов и ресурсов преподавания, а также своевременная корректировка программ обучения. Современное образование должно давать студенту не только набор профессионально важных знаний и практических способностей, но и умение воспринимать и осваивать новые технологии, в результате чего у выпускников сформируются навыки реальной жизни и деятельности в мире рыночной экономики.

Литература

1. Богданова Ю.З., Тихонов Н.А. К примеру междисциплинарной интеграции гуманитарных и технических наук // Перспективные разработки и прорывные технологии в АПК: Сборник ст. национ. науч.-практ. конф. (20 октября 2020 г., г. Тюмень). – Тюмень, 2020. – С. 194–198.
2. Гончаренко О.Н., Ларионова Н.П. Реализация профессиональных компетенций в аграрном вузе // Агропродовольственная политика России. – 2013. – № 3 (15). – С. 81–85.
3. Гончаренко О.Н., Ищук Д.Н. Использование активных методов при компетентностном подходе в аграрном вузе // Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине: Матер. международ. науч.-практ. конф., посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры Иностранных языков (10 ноября 2019 г., г. Тюмень). – Тюмень, 2019. – С. 260–263.
4. Кулов А.Р., Гончаренко О.Н., Кучеров А.С. Востребованность выпускников учреждений высшего профессионального образования в сфере агропромышленного комплекса // Агропродовольственная политика России. – 2013. – № 9 (21). – С. 77–83.
5. Покушалова, Л.В. Проблема качества подготовки современного специалиста / Л.В. Покушалова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 2 (25). – Т. 2. – С. 107–109. – URL: <https://moluch.ru/archive/25/2657/> (дата обращения: 29.01.2021).

6. Панасенко Е.А., Русева Д.Ю. Особенности образовательного процесса в условиях пандемии // Перспективные разработки и прорывные технологии в АПК: Сборник ст. национ. науч.-практ. конф. (20 октября 2020 г., г. Тюмень). – Тюмень, 2020. – С. 231–234.
7. Семенкова С.Н., Саранчин Д.А. Условия качественной подготовки кадров в АПК // Перспективные разработки и прорывные технологии в АПК: Сборник ст. национ. науч.-практ. конф. (20 октября 2020 г., г. Тюмень). – Тюмень, 2020. – С. 258–261.
8. Семенкова С.Н. Значение психолого-педагогических знаний в процессе подготовки специалистов АПК высшей квалификации // Современные научно-практические решения в АПК: Сборник ст. всеросс. науч.-практ. конф. (21 октября 2017 г., г. Тюмень). – Тюмень, 2017. – С. 292–297.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния (уровень бакалавриат). Утвержден Приказом № 972 от 22 сентября 2017 г. Министерством науки и образования РФ. – [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/360302_B_3_02112017.pdf (дата обращения: 29.01.2021).
10. Якобчук Л.И. Изучение влияния дистанционной формы обучения во время пандемии на результаты обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 179–181.
11. Яндекс-Работа. 20 января 2021 года. – [Электронный ресурс]. – URL: https://rabota.yandex.ru/tyumenskaya_oblast/vakansii (дата обращения: 29.01.2021).
12. Ярыгиной Н.А. Управление учебно-методическим комплексом по предметам математического цикла в военном вузе // Современное педагогическое образование. 2020. – № 12. – С. 23–28.
13. Goncharenko O.N., Krasnolobova E.P., Cheremenina N.A., Sidorova K.A., Veremeeva S.A. Case-method in the structure of training the veterinary physician // *Astra Salvensis*. – 2018. – Т. 6. – С. 647–655.
14. Xjobs. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://xjobs.org/vacancies=1> (дата обращения: 29.01.2021).

PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR THE PREPARATION OF BACHELORS IN THE DIRECTION 36.03.02 ZOOTECHNICS

Khamidullina A. Sh., Goncharenko O.N.
Northern TRANS-Urals state UNIVERSITY

The purpose of the article is to reveal the features of training a bachelor in the direction of training in Animal Science, taking into account the professional requirements of the Federal State Educational Standard. The article reveals the main features of training bachelors in a regional agricultural university, which are based on a competence-based approach, focusing on the result of education and contributing to an increase in the efficiency of future zootechnicians. The authors determined that important requirements for the training of specialists are: first, practice-oriented training in the form of practical exercises in specialized laboratories and classrooms,

the organization of end-to-end and production practices; secondly, the use of modern methods, forms and means of teaching in the educational process; thirdly, timely adjustment of training programs. In conclusion, it is concluded that modern education should give the student not only a set of professionally important knowledge and practical abilities, but also the ability to perceive and master new technologies, as a result of which graduates will develop skills in real life and activities in the world of a market economy.

Keywords: agricultural university, bachelors, competence-based approach, direction Zootechnics, practice-oriented training, Federal State Educational Standard, professional requirements.

References

1. Bogdanova Yu.Z., Tikhonov N.A. For example, the interdisciplinary integration of the humanities and technical sciences // Perspective developments and breakthrough technologies in the agro-industrial complex: Collection of Art. national. scientific-practical conf. (October 20, 2020, Tyumen). – Tyumen, 2020. – P. 194–198.
2. Goncharenko O. N., Larionova N.P. Implementation of professional competencies in an agricultural university // *Agri-food policy of Russia*. – 2013. – No. 3 (15). – P. 81–85.
3. Goncharenko ON, Ischuk DN. The use of active methods in a competence-based approach in an agricultural university // *Modern trends in the development of science in animal husbandry and veterinary medicine: Mater. international scientific-practical Conf., dedicated to the 60th anniversary of the Department of Production and Processing of Livestock Products and the 55th anniversary of the Department of Foreign Languages* (November 10, 2019, Tyumen). – Tyumen, 2019. – P. 260–263.
4. Kulov A.R., Goncharenko O.N., Kucherov A.S. Demand for graduates of institutions of higher professional education in the field of the agro-industrial complex // *Agri-food policy of Russia*. – 2013. – No. 9 (21). – P. 77–83.
5. Pokushalova, LV The problem of the quality of training a modern specialist / LV Pokushalova. – Text: direct // *Young scientist*. – 2011. – No. 2 (25). – Т. 2. – P. 107–109. – URL: <https://moluch.ru/archive/25/2657/> (date of access: 01/29/2021).
6. Panasenko E.A., Ruseva D. Yu. Features of the educational process in a pandemic // *Perspective developments and breakthrough technologies in the agro-industrial complex: Collection of Art. national. scientific-practical Conf.* (October 20, 2020, Tyumen). – Tyumen, 2020. – P. 231–234.
7. Semenkov S.N., Saranchin D.A. Conditions for high-quality training in the agro-industrial complex // *Advanced developments and breakthrough technologies in the agro-industrial complex: Collection of Art. national. scientific-practical conf.* (October 20, 2020, Tyumen). – Tyumen, 2020. – P. 258–261.
8. Semenkov S.N. The value of psychological and pedagogical knowledge in the process of training specialists in the agro-industrial complex of the highest qualification // *Modern scientific and practical solutions in the agro-industrial complex: Collection of Art. all-Russian. scientific-practical conf.* (October 21, 2017, Tyumen). – Tyumen, 2017. – P. 292–297.
9. Federal state educational standard of higher education in the field of preparation 03.03.02 Animal science (bachelor's level). Approved by Order No. 972 dated September 22, 2017 by the Ministry of Science and Education of the Russian Federation. – [Electronic resource]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/360302_B_3_02112017.pdf (date accessed: 01/29/2021).
10. Yakobuk L.I. Study of the impact of distance learning during a pandemic on learning outcomes // *World of Science, Culture, Education*. – 2020. – No. 5 (84). – P. 179–181.
11. Яндекс-Work. January 20, 2021. – [Electronic resource]. – URL: https://rabota.yandex.ru/tyumenskaya_oblast/vakansii (date of access: 01/29/2021).
12. Yarygina N.A. Management of the educational and methodological complex in the subjects of the mathematical cycle in a military university // *Modern pedagogical education*. 2020. – No. 12. – P. 23–28.
13. Goncharenko O.N., Krasnolobova E.P., Cheremenina N.A., Sidorova K.A., Veremeeva S.A. Case-method in the structure of training the veterinary physician // *Astra Salvensis*. – 2018. – Т. 6. – P. 647–655.
14. Xjobs. – [Electronic resource]. – URL: <https://xjobs.org/vacancies=1> (date accessed: 01/29/2021).

Об инновационной системе построения учебных программ по переводческой технологии в новую эпоху

Гэн Даньдань,

старший преподаватель, магистр, заведующий кафедрой перевода Шэньянского политехнического университета
E-mail: gengdandan@163.com

В новую эру быстрого развития искусственного интеллекта (ИИ) при развитии переводческих талантов больше внимания уделяется комплексному применению языка и технологий. Создание учебной программы по переводческой технологии стало основным направлением реформы преподавания перевода в высших учебных заведениях. Скоро появится многомерная инновационная система, которая в основном охватывает создание содержания курса, методы обучения и оценки, преподавательский состав, учебные материалы, лаборатории и платформу сотрудничества между промышленностью, университетом и исследованием. В рамках совместных инноваций курсы по переводческим технологиям позволят в полной мере реализовать преимущества их практического применения, помогут создать высококлассную команду специалистов в сфере языковых услуг и будут способствовать социальному прогрессу.

Ключевые слова: Новая эра; Переводческие технологии; Составление учебной программы; Инновационная система

Работа является результатом поэтапного исследования в рамках проекта «Методы экспертизы учебных программ и разделение преподавательской и экзаменационной деятельности» Шэньянского политехнического университета в 2020 году.

I. Introduction

Human history has entered a new era of rapid development of information and intelligence technology, which has brought great benefits to the translation industry. Technology empowerment can improve the efficiency and quality of translation and help the progress of almost all social fields. In recent years, translation technology courses have attracted more and more attention in colleges and universities, and the curriculum construction has become an important part of translation education reform. Establishing a comprehensive innovative system is bound to promote the realization of talent training objectives of language service industry and improve students' practical application ability of translation.

II. Innovative System of Translation Technology Curriculum Construction in the New Era

Under the background of the new era, translation technology curriculum should be set as a compulsory and core degree course of the translation major, with the task of at least 32 periods. The basic principle of curriculum construction should be the parallel development of theory and practice, and the equal emphasis on knowledge and skills, and the key goal should be the cultivation of application-oriented and inter-disciplinary translation talents, so as to play a more significant role of the multi-dimensional collaborative innovation system.

1. Construction of Course Content

The content of translation technology curriculum should be constructed according to the outcome based education (OBE) theory. The course designers need to fully investigate the market demand of language service industry, and actively help to lay a solid foundation for students' future employment and development. It is necessary to change the traditional academics-orientation to the application-orientation in the new era in combination with the cutting-edge development in the field of technology. The courses should cover search, terminology management, translation memory, machine translation, translation project management, team cooperation, etc. The teaching content is closely related to integrating the knowledge of language and technology, improving students' interdisciplinary quality, and exercising their innovative thinking. It should be scientific, systematic and practical. Taking translation memory teaching as an example, the introduction to translation memory, and the creation, management and

maintenance of memory vault with the help of software such as SDL Trados, Déjà Vu, Snowman and YiCAT, need including. The application of software and platform is the important part of translation technology courses, and about 50% of the whole content should be about it.

2. Construction of Teaching and Assessment Modes

The teaching and assessment modes of translation technology curriculum are required to be innovated in order to keep pace with the times and realize the long-term development of translation talents in the new era. The approach of combining online and offline teaching can be used effectively in the form of “flipped classroom”, that is, students gain theoretical knowledge by using MOOCs, microlecture and other advantageous network resources, and teachers guide students to practice in the real classroom. For example, in the teaching process of terminology management, before class, teachers can put forward some questions to arouse the students’ interest, and encourage students to actively explore the definition of terminology, application in localization process, management software or system, etc. through network learning; during class, each student team conducts the presentation (30% of class hours), then teachers make the summary and give the guidance (20% of class hours), and finally teachers select several cases such as patent and game ones to lead students to practice (50% of class hours); after class, teachers assign further tasks to help students to deepen their cognition and improve their application skills. Meanwhile, the assessment system should also be reformed by means of increasing the proportion of formative assessment. A possible setting model is “online learning (20% of scores) + team report (30% of scores) + final examination (50% of scores)”. In addition, translation technology teaching and assessment can also be integrated into many other courses of translation major. For instance, in the practice of translation workshop, teachers can check the students’ application validity of technology by managing their translation process, which is conducive to the reform and innovation of translation technology curriculum.

3. Construction of Teaching Staff

Translation technology curriculum in China’s colleges and universities has been developing since 2010s, so the foundation of its construction is relatively weak. According to the industry survey of China Translation Association in 2018, only 8.04% of the MTI teachers were very familiar with the teaching of translation technology. (1 p.188) There is a shortage of teachers in translation technology, most of whom come from the transformation of language and literature teachers. They have qualified bilingual capacity, but they lack the theoretical knowledge and the practical experience of information technology. Colleges and universities should broaden their scope of mind and seek for workable ways to focus on the construction of teaching staff: strengthening teacher training, improving the technical ability of language teachers, and developing their interdisciplinary thinking,

to catch up with the needs of translation education in the era of artificial intelligence; promoting cross-school teacher exchange to drive the overall development with advantageous resources; encouraging teachers to go from schools to enterprises to participate in the practical work of project management and technical research; expanding international cooperation to give teachers opportunities to learn the advanced technologies and bring them into courses; introducing and motivating the technological talents of high level to make them contribute to the local service.

4. Construction of Teaching Materials

Due to the unprecedented rapid development of science and technology in the new era, the construction scale and depth of translation technology teaching materials are still insufficient, which cannot meet the requirements of translation professionalization. The compilers of such textbooks must be “double qualified” experts who have both the experience in translation technology teaching and that in translation industry practice. The textbooks should not deal with the explanation of technology and the listing of software but the combination of contemporaneity, professionalism and applicability, so as to completely get rid of the reality of “more of teaching skills, less of learning principles” (2 p.44). In the construction process, textbook compilers should standardize the compiling methods, and scientifically integrate the modules including translation software, editing software, project management platform, database, etc.; take efficiency as priority, draw inferences from one point to another and avoid repeated construction; start from students’ learning rules, put theory into practice and make the cases close to the real situation in order to preheat the employment; republish in time to prevent from being out of date. Colleges and universities should select suitable teaching materials according to the specific objectives of their own curriculum, and build the “double acquisition” system of students’ knowledge and skills.

5. Construction of Laboratories

Translation technology curriculum is essential and practical for undergraduate and graduate students majoring in translation. Its teaching facilities directly determine whether the application objectives can be achieved and whether the output talents are qualified. To make the “translation + technology” education in line with the demand of language service industry and enable students to possess the technical accomplishment of their major, laboratory construction is particularly necessary. Compared with other courses, the construction needs large amounts of funds, but it is a useful resource for the sustainable development of the discipline. It can be divided into core parts (physical space, major CAT software system, soft and hard teaching platform, etc.) and peripheral parts (third-party aided CAT software, network connection equipment, audio and video transmission equipment, etc.). (3 p.113) Since the high requirements of laboratory facilities, the professionalism

and experience of the construction team should be considered carefully. Parallel investigation should be carried out in advance and budget plans should be made in order to avoid the waste of resources. In the construction process, teachers of the courses need to follow up and examine the value of application. In the teaching process, doing a good job in management, maintenance and upgrading is of importance.

6. Construction of Industry-University-Research Cooperative Platform

The construction of industry-university-research cooperative platform is a necessary path for the cultivation of application-oriented and inter-disciplinary translation talents. Universities and enterprises, according to their own needs, make collaborative efforts to solve problems of both sides. The relevant industry enterprises, such as Baidu, Tencent and other leading teams of machine translation, can provide technical, personnel and financial support to help universities implement the vertical practical teaching of translation technology and speed up the pace of curriculum construction; universities can rely on teaching, academic and scientific research achievements to promote the application of the enterprises' software and hardware, train high-quality talents, and contribute to market expansion. "To make the industry participate in the whole process of talent training has become an inevitable trend in the development of vocational translation education." (4 p.93)

III. Summary

Compared with other courses of translation major, the curriculum construction of translation technology starts late and has a weak foundation. As new technology is continuously updating and upgrading, colleges and universities should keep up with the pace of the new era and make innovations and breakthroughs in the construction of translation technology courses. The above-mentioned six-dimensional collaborative innovation system will vigorously promote the high-quality development of translation education and language service industry.

ON THE INNOVATIVE SYSTEM OF TRANSLATION TECHNOLOGY CURRICULUM CONSTRUCTION IN THE NEW ERA

Geng Dandan

Shenyang Ligong University

In the new era of rapid development of artificial intelligence (AI), the cultivation of translation talents pays more attention to the integrative application of language and technology. The construction of translation technology curriculum has become the focus of teaching reform of translation major in higher education. A multi-dimensional innovative system is about to emerge, which mainly covers the construction of course content, teaching and assessment modes, teaching staff, teaching materials, laboratories and industry-university-research cooperative platform. Under the function of collaborative innovation, translation technology courses will give full play to their practical application advantages, help to build a high-quality talent team of language service industry, and contribute to social progress.

Keywords: New Era; Translation Technology; Curriculum Construction; Innovative System

References

1. China Translation Association. The 2018 Report on China Language Service Industry Development [R]. Beijing: China Translation Association. 2018: 188.
2. Lü Qi, Wang Shuhuai. Reflections on CAT Teaching Materials Design in China in the Professional Era of Translation [J]. Shandong Foreign Language Teaching. 2017, 38 (05): 44.
3. Zheng Zhongyao. Research on the Construction of CAT Lab in the New Era [J]. Foreign Languages and Cultures. 2020, 4 (01): 113.
4. Fu Bin, Lan Hongjun. Translation Technology Education Towards the Industry-University-Research Integration: A Summary of the 2019 National Translation Technology Research and Education Summit [J]. East Journal of Translation. 2019, (04): 93.
5. Zhao Bi, Feng Qinghua. Translation Technology in "Teaching Guide for Undergraduate Translation Major": Connotation, Process and Presence [J]. Foreign Language World. 2019 (05): 14–20.
6. Wang Huashu. Research on Translation Technology in the Age of Artificial Intelligence [C]. Beijing: Intellectual Property Press. 2020.
7. Yue Zhongsheng. Problem Analysis and Reflection on Domestic Translation Technology Teaching Research [J]. Modern Educational Technology. 2020, 30 (06): 66–71.
8. Cui Qiliang. Design of MTI Translation Technology Teaching System [J]. China Translation. 2019, 40 (05): 80–86.
9. Zhang Jing. Construction of the Knowledge Structure of Translation Technology Teachers [J]. Shanghai Journal of Translators. 2020, (01): 88–93.
10. Zhao Tianyuan, Xu mianjun. The 9th Asia-Pacific Translation and Interpreting Forum: A Summary [J]. Translation Horizons. 2020, (01): 142–148.

Проблемы управления процессом повышения квалификации в Дальневосточном федеральном округе

Приходько Нина Кузьминична,

канд. пед. наук, доцент кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: nauka_v_pede@mail.ru

Закасовская Ирина Николаевна,

ст. преп. кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: burianova71@rambler.ru

Ушаков Степан Владимирович,

ст. преп. кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: zairina0373@rambler

Федотова Лидия Витальевна,

канд. пед. наук доцент кафедры ФКиС, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, Дальневосточный институт управления
E-mail: burianova71@rambler.ru

В настоящее время новейшими предприятиями предъявляются особые требования и условия в системе подготовки и переподготовке квалифицированных кадров. Данный вопрос в области физической культуры и спорта также имеет особую актуальность. Физическая культура и спорт в современном обществе – это одна из динамичных и быстроразвивающихся отраслей. В Дальневосточном федеральном округе за последнее время наблюдается возросший интерес и популярность к профессиональному физкультурному образованию.

Данная работа посвящена проблемам методико-организационного характера, процессу совершенствования сферы физического воспитания, рассматривается опыт работы факультетов повышения квалификации, представленный с учетом особенностей дальневосточного региона. Аспекты, содержащиеся в программе дополнительного специального образования студентов факультета повышения квалификации, носят новый концептуальный подход и посвящены конкретным проблемам дополнительного образования в Дальневосточном федеральном округе.

Ключевые слова: факультет повышения квалификации, физическая культура и спорт.

Сегодня наиболее актуальным фактором в сфере физической культуры и спорта считается осознание необходимости сохранения и укрепления здоровья населения. Возрождаются престижность и традиции физического совершенствования не только среди молодежи, но и среди других возрастных групп [1]. Вопросам деятельности в сфере подготовки и профессиональной переподготовки физкультурных кадров, особенно на Дальнем Востоке и Забайкалья уделяется все больше внимания. Сложившаяся, в последнее время, система включает в себе различные формы: краткосрочные курсы, стажировки, подготовка и профессиональная переподготовка, аспирантура, докторантура.

Подготовку квалифицированных специалистов по физической культуре и спорту в Дальневосточном регионе осуществляют факультеты физического воспитания. Основные проблемы, которые испытывают эти образовательные структуры при подготовке и переподготовке кадров являются отдаленность региона, климатические условия и недостаточное финансирование научных исследований.

Опыт работы ФПК ДВФО, в рамках последних лет в области физической культуры и спорта, выстроен в соответствии с региональной концепцией физкультурно-оздоровительной деятельности. Комплексный подход, осуществляемый на основе программ, позволяет решать задачи в повышении квалификации специалистов. К созданию отлаженной системы переподготовки физкультурных кадров необходимо проводить следующие мероприятия:

1. Создание регионального совета переподготовки специалистов.
2. Создание фондов поддержки переподготовки кадров в области физической культуры.
3. Создание единой информационной системы государственной службой занятости работников по ФК в условиях региона
4. Разработка программно-методической литературы для профессиональной переподготовки с учетом особенностей региона
5. Внедрение системы контрактов (договоров) со специалистами, проходящими переподготовку [2].

Разработанные программы носят принципиально новый концептуальный подход, заключающийся в том, что вопросы подготовки и переподготовки физкультурных кадров в регионе должны развиваться в особой социально-экономической зоне, требующей постоянного внимания феде-

ральных органов и учета специфических особенностей региона при осуществлении мер общегосударственной политики. Особенностью организации деятельности ФПК является системный подход в реализации существующих программ.

Рабочие программы, разработанные профессорско-преподавательским составом кафедр физического воспитания для различных категорий специалистов Дальнего Востока и Забайкалья, носят модульный характер, отражающий различные аспекты решения актуальных проблем в повышении квалификации.

Преподавателями кафедры ФВС ТОГУ разработана авторская программа «Маркетинг, коммерческая и финансово-хозяйственная деятельность в сфере физической культуры, спорта и туризма». Материалы программы востребованы не только на ФПК ТОГУ, но читаются и по заказам спортивных комитетов Дальневосточного региона.

Особо остро в Дальневосточном Федеральном округе, в последнее время, стоит вопрос о рынке труда в сфере физической культуры и спорта, на который влияет множество экономических и социальных факторов. Так, насыщенность кадрами (по данным статистических отчетов) составляет 75.9%. Анкетный опрос участников регионального совещания по вопросам физической культуры и спорта показал, что доля специалистов с высшим и средне-специальным физкультурным образованием составляет 61,1%. Наиболее проблематично это выражено в таких регионах как Саха (Якутия), Чукотская А.О., Еврейская А.О., где соотношение составляет менее 50% [4].

Если вопрос подготовки специалистов еще каким-то образом решается силами высших и средних специальных заведений, то проблема переподготовки кадров в регионе, в которых отсутствуют образовательные учреждения крайне затруднена. Вместе с тем, эффективность работы ФПК могла быть и выше, если бы окружные, краевые и областные спорткомитеты вели целенаправленную и систематическую работу в этом направлении. Такая работа не ведется в силу финансовых трудностей физкультурно-спортивных организаций, а также в связи с отсутствием у физкультурных работников стимула к профессиональному росту.

Ежегодно факультет повышения квалификации получает график работы ИПК и ФПК центральных вузов России, но из-за сложного финансового положения (за последние 15 лет) преподаватели там не бывают. Методический совет ТОГУ возобновил постоянно действующий семинар повышения квалификации, но, по нашему мнению, в единую группу не целесообразно объединять профессора и молодого преподавателя. Заслуживает внимания опыт работы РГУФК по проблемам повышения квалификации преподавателей вузов руководящих работников и управленческий персонал физкультурно-спортивных организаций, где прослеживается четырехуровневая структура процесса повышения квалификации преподавателей

(молодые преподаватели, опытные преподаватели, высококвалифицированные молодые преподаватели, высококвалифицированные преподаватели) [3].

Исходя из этого, можно предположить, что слушатели ФПК могут самостоятельно выбрать ту или иную образовательную программу (профессиональная переподготовка, стажировка, краткосрочные курсы). Специалисты высокой квалификации с большим опытом практической деятельности имеют возможность обучаться по индивидуальному графику (стажировка) по программе «Технология спортивной тренировки в избранном виде спорта». Для данной категории слушателей на факультете утверждается индивидуальный план стажировки и тематика реферата, назначается курсовой руководитель. Формы обучения устанавливаются образовательным учреждением в зависимости от сложности образовательных программ и в соответствии с потребностями заказчика на основании договора, заключенного образовательным учреждением повышения квалификации с федеральными органами исполнительной власти, предприятиями, организациями и учреждениями всех форм собственности, государственной службы занятости населения, а также с другими юридическими лицами.

Рабочие программы и индивидуальные планы стажеров предусматривают следующие виды деятельности: самостоятельная теоретическая подготовка, приобретение профессиональных и организационных навыков, изучение организации и технологии средств и методов спортивной подготовки, участие в планировании работы подразделения (кафедры), работа с технологической, нормативной и правовой документацией, выполнение обязанностей работников кафедры (стажер), участие в производственных совещаниях, деловых встречах, «круглых столах».

Таким образом качественное функционирование ФПК зависит от двух аспектов деятельности: слушатели и источники информации. Если со вторым аспектом проблема легко решается, когда на курсах работают высококвалифицированные специалисты (доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, «Заслуженные тренеры РФ и России»), то с первым возникает много проблем (финансовые, в одном потоке могут оказаться слушатели с различным уровнем подготовленности). Рабочие программы слушателей ФПК носят модульный характер с использованием различных технологий обучения: дистанционного, индивидуального, ТСО. Модульное построение рабочих программ способствует организованной направленности слушателей, последовательности прохождения материала, более глубокому погружению в предмет и создает плотную информационную деятельность.

Решение данных проблем необходимо осуществлять под постоянным вниманием федеральных органов, совместно с силами краевых, областных, городских спорткомитетов и профессорско-

преподавательским составом, что позволит повысить эффективность использования физкультурных кадров и повысить их квалификацию.

Литература

1. Акишин Б.А. Непрерывное образование молодежи в области физической культуры // Теория и практика физической культуры: Матер. конф. Казань, – 2006. С. 38.
2. Каргаполов В.П. Некоторые вопросы современной переподготовки физкультурных кадров дальневосточного региона // Физическая культура и здоровье населения Дальнего Востока России: Матер. Конф. Южно-Сахалинск. – 1995. С. 128.
3. Менеджмент спортивной организации // Программа для слушателей ФПК. – М.: РГУФКСМиТ, 2018.
4. Совещание специалистов спортивной отрасли субъектов ДВФО: Владивосток, 2016.

PROBLEMS OF MANAGEMENT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE FAR EAST FEDERAL DISTRICT

Prikhodko N.K., Zakasovskaya I.N., Ushakov S.V., Fedotova L.V.

Pacific State University, Russian Academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation

At present, the newest enterprises have special requirements and conditions in the system of training and retraining of qualified personnel. This issue in the field of physical culture and sports is also of particular relevance. Physical culture and sports in modern society is one of the most dynamic and rapidly developing industries. In the Far Eastern Federal District, there has recently been an increased interest and popularity in professional physical education.

This work is devoted to the problems of methodological and organizational, process improvement sphere of physical education, discusses the experience of faculty training, presented with the features of the far East region. The aspects contained in the program of additional special education of students of the Faculty of advanced training have a new conceptual approach and are devoted to specific problems of additional education in the Far Eastern Federal District.

Keywords: Faculty of Advanced Training, Physical Culture and Sports.

References

1. Akishin B.A. Continuous education of young people in the field of physical culture // Theory and practice of physical culture: Mater. Conf. Kazan, – 2006. p. 38.
2. Kargaplov V.P. Some questions of modern retraining of physical culture personnel of the Far Eastern region // Physical culture and health of the population of the Far East of Russia: Mater. Conf. Yuzhno-Sakhalinsk. – 1995. p. 128.
3. Management of a sports organization // Program for listeners of the FPC: M –SUFKSMIT, 2018.
4. Meeting of sports industry specialists of the Far Eastern Federal District subjects: Vladivostok, 2016.

Ключевые аспекты формирования межпредметных связей в процессе подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства

Павленкович Ольга Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета искусств, рекламы и дизайна, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: pavlenkovicholga@mail.ru

Карикаш Валентина Ивановна,

старший преподаватель, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: valentina_kari@list.ru

Тамулевич Светлана Викторовна,

старший преподаватель, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: artstzimme@mail.ru

Статья посвящена исследованию межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства. В контексте поставленной проблемы, авторы анализируют ключевые аспекты межпредметных связей в процессе обучения художественному проектированию; в качестве базовой дисциплины профессионального цикла и основной интеграционной платформы для формирования межпредметных связей и общепрофессиональных компетенций на всех этапах подготовки специалиста – важнейшего дидактического условия повышения эффективности обучения бакалавров декоративно-прикладного искусства, предложено использовать учебный модуль «Проектирование». По результатам проведенного исследования авторами предложен принцип формирования учебного плана, основанный на межпредметных связях в полной мере реализуемый в рамках художественно-проектной деятельности.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, межпредметные связи, интеграция, проектирование, художественно-проектная деятельность, общепрофессиональные компетенции.

На современном этапе развития общества компетентностный подход определяет содержание и требования к результатам освоения программ высшего профессионального образования, обуславливая тем формирование у обучающихся компетенций, необходимых для успешного решения профессиональных задач и функций специалиста. ФГОС по направлению подготовки бакалавров в области декоративно-прикладного искусства предусматривает обязательное формирование системы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые наряду со специальными знаниями и умениями определяют уровень готовности и подготовленности выпускника к будущей профессиональной деятельности.

Компетентность выступает интегрированной характеристикой качеств личности выпускника, результатом и показателем качества процесса образования в целом. Проектирование процесса формирования компетенций при освоении бакалавром образовательной программы возможно посредством выстраивания последовательности и содержания учебных дисциплин (модулей). Уровень сформированности компетенций у обучающегося проявляется в непосредственном решении им разного рода задач учебной и учебно-профессиональной деятельности. Одним из факторов становления компетентного специалиста в учебном процессе вуза выступают межпредметные связи, реализуемые на всех этапах профессиональной подготовки.

Важность межпредметных связей (МПС) обоснована в психологических и педагогических исследованиях, подтверждена эмпирически. Педагогическая психология подчеркивает роль межпредметных связей в развитии мыслительных способностей человека, посредством «... образования временных нервных связей, межсистемных или межпредметных ассоциаций, лежащих в основе усвоения знаний» [4].

Различным аспектам вопроса роли МПС посвящены труды Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других педагогов-классиков. Принципы построения МПС разрабатывали в своих трудах Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, А.И. Еремкин, И.Д. Зверев, Д.И. Кирюшкин В.Н. Келбакиани, В.М. Максимова, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, В.Н. Фёдорова и другие ученые. Вопросами моделирования межпредметных связей занимались Е.А. Даниловой и Н.П. Ординарцевой. Исследователи сходятся во мнении, что взаимосвязь содержания учебных дисциплин – важнейшее средство повышения эффективности процесса обучения.

Отметим, что значение, функции и способы реализации межпредметных связей в трудах вышеперечисленных авторов рассматривались в отношении определенного возрастного периода развития человека, совпадающего с периодами обучения в общеобразовательной и/или в среднепрофессиональной школе.

Необходимость межпредметных связей в высшей школе подчеркивали в своих трудах А.И. Еремина, В.В. Завьялова, А.В. Усова, А.А. Коростелев, Е.А. Крючков [4] и др. Межпредметные связи, как дидактическое условие успешного становления специалиста в процессе вузовской подготовки, рассматриваются в диссертационных исследованиях И.А. Башкатова, И.Е. Карнауха, И.И. Кириченко, Е.И. Куимовой, К.А. Куимовой, Э.В. Панкова, Е.И. Свиридовой и других ученых.

Следует отметить, что в высшей школе востребованы модели междисциплинарного взаимодействия, учитывающие специфику профессиональной подготовки специалиста. Особенно остро стоит проблема учета межпредметных связей для специальностей художественной направленности и в частности бакалавров декоративно-прикладного искусства.

Опираясь на работы выше перечисленных авторов, в целях обеспечения системности и преемственности знаний и умений, формирования у студентов готовности к применению их для решения профессиональных задач различной степени сложности [2] представляется актуальным в рамках данного исследования рассмотреть ключевые аспекты формирования межпредметных связей в процессе подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства. Авторы статьи ставя перед собой задачи: проанализировать потенциальные интегративные составляющие учебных дисциплин в курсе подготовки бакалавра декоративно-прикладного искусства; в контексте исследуемого вопроса, выявить возможности освоения модуля «Проектирование» в обучении бакалавров декоративно-прикладного искусства: от междисциплинарного взаимодействия к процессу художественного проектирования как интеграционной платформы.

Основными и наиболее значимыми характеристиками художника декоративно-прикладного искусства, с точки зрения профессиональной компетентности, выступают имеющиеся у него знания и умения в художественно-проектной области – ведущем виде профессиональной деятельности. Художественно-проектная деятельность по сути своей комплексная деятельность, т.к. включает в себя ряд последовательных этапов-стадий: от проектирования объекта до его технологического воплощения [1]. На каждом этапе художественно-проектной деятельности востребованы знания композиции и колористики, физических и химических свойств материалов, технических приемов изготовления изделий, владения художественными техниками и технологиями, умения эскизирования, абстрактного и модельного проектирования и т.д. А, следовательно, про-

цесс создания изделия, от проекта до его воплощения, представляет собой целостную систему мыслительных и практических актов профессиональной деятельности художника декоративно-прикладного искусства, строящихся на единстве художественных и проектных действий. При этом методика осуществления художественно-проектной деятельности обязательно включает в себя постановку проектной задачи, ее креативное осмысление (от визуального представления проектной идеи, проектируемого объекта, до целесообразного выбора техник и технологий воплощения) и непосредственную реализацию проекта/изделия в материале.

Согласно учебным планам подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства наибольший объем зачетных единиц в рамках реализации дисциплин профессионального цикла отводится учебной дисциплине (модулю) «Проектирование». В курсе профессиональной подготовки данный модуль реализуется на протяжении всего периода обучения бакалавра ДПИ. Исходя из выше перечисленных факторов, авторами статьи предпринята попытка исследования возможностей модуля «Проектирование» как основной интеграционной платформы в структуре межпредметных связей, с целью формирования общепрофессиональных компетенций в процессе обучения бакалавров декоративно-прикладного искусства.

Несмотря на разнообразие проектных тем, различной степеней сложности учебных и творческих задач, процесс художественного проектирования выстраивается следуя основным дидактическим принципам: от простого к сложному, от известного к неизвестному – поступательно от проектирования единичных объектов к комплексному проектированию с применением более сложных техник и технологий. Все темы модуля осваиваются в контексте художественно-проектной деятельности, интегрирующей основные общепрофессиональные компетенции, специальные знания и умения. При этом временной период освоения модуля «Проектирование» позволяет знания из других учебных дисциплин (композиции, колористики, технологии и др.) привлекать по степени их востребованности в целостном процессе становления специалиста.

Для успешной реализации учебных задач модуля «Проектирование» студент должен:

- овладеть основами и техниками рисунка, живописи, скульптуры;
- для создания целостного художественного образа проектируемого изделия иметь знания по композиции и цветоведению;
- владеть цифровыми технологиями для решения проектных задач и представления готовых проектов;
- иметь знания по истории и теории ДПИ для ориентации в исторически сложившихся и современных стилевых направлениях, формирующих художественный вкус и эстетические предпочтения;

- для реализации проекта в объемно-пространственной форме владеть навыками конструирования, моделирования, макетирования изделий ДПИ различных по функциональному назначению;
- для выполнения изделий в материале владеть основами материаловедения и знаниями различных технологий изготовления;
- для соотнесения конструктивных и образных решений изделий с их товарными свойствами, исходя из особенностей целевой группы, учитывать и применять требования эргономики и стандартов;
- владеть основами производственного мастерства, которые позволят внедрять проектные изделия в производство и осуществлять авторский контроль, как для уникального/единичного, так и для мелко- или крупносерийного производства;
- учитывать экономические и экологические факторы при проектировании изделий ДПИ и др.

Планирование интеграционных связей на базе модуля «Проектирование» и формирование ОПК в процессе осуществления обучающимися этапов художественно-проектной деятельности, представлено в таблице 1.

Таблица 1. Формирование общепрофессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства с учетом межпредметной интеграции

Этапы проектной деятельности	Содержание ОПК	Межпредметная интеграция
ОПК-1 Профессиональная ориентация		
Предпроектный анализ	применение знаний в области истории и теории искусств, декоративно-прикладного искусства и народных промыслов в профессиональной деятельности	История искусства, искусство орнамента, традиционные народные промыслы России, организация проектной деятельности
Формирование концепции проекта	рассматривание произведений искусства в широком культурно-историческом контексте в тесной связи с религиозными, философскими и эстетическими идеями конкретного исторического периода	История искусства, история ДПИ, традиционные народные промыслы России, организация проектной деятельности
ОПК-2 Научные исследования		
Предпроектный анализ	работа с научной литературой; сбор, анализ и обобщение результатов научных исследований, оценка полученной информации	Эргономика, история искусства, искусство орнамента, традиционные народные промыслы России, организация проектной деятельности

Этапы проектной деятельности	Содержание ОПК	Межпредметная интеграция
Сбор аналогов прототипов	выполнение отдельных видов работ при проведении исследований с применением современных методов	Компьютерные технологии в ДПИ, организация проектной деятельности
Защита проекта	участвовать в научно-практических конференциях	Компьютерные технологии в ДПИ, организация проектной деятельности

ОПК-3 Методы создания авторского художественного проекта

Поисковые проектные эскизы в различных проектных графических техниках	выполнение поисковых эскизов изобразительными средствами и способами проектной графики	Рисунок, основы рисунка и живописи в ДПИ; специальный рисунок, основы компьютерной графики, технический рисунок, колористика, организация проектной деятельности
Поиск концепции проекта	– разработка проектных идей, основанных на концептуальном, творческом подходе к решению художественной задачи – синтезирование набора возможных решений и научное обоснование своих предложений; – проведение предпроектных изысканий	Пропедевтика, история искусства, история ДПИ, композиция, колористика, компьютерные технологии в ДПИ, компьютерное проектирование интерьеров в 3D; организация проектной деятельности
Выполнение картона, эскиза в цвете, модели объекта ДПИ, макета, рабочего образца для тиража	– проектирование, – моделирование, – конструирование предметов, товаров, промышленных образцов и коллекций, арт-объектов в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов	Рисунок, основы рисунка и живописи в ДПИ, специальный рисунок, основы компьютерной графики, технический рисунок, колористика, макетирование, скульптура, организация проектной деятельности
Выполнение проектного произведения ДПИ в материале	выполнять проект в материале	Художественный металл, художественная керамика, художественный текстиль, художественная роспись по стеклу, художественная эмаль, художественная роспись по дереву, материаловедение

На начальном этапе реализации модуля «Проектирование» студентом выполняются проекты

в различных графических техниках, как посредством ручного исполнения, так и с помощью компьютерных технологий. На следующем этапе профессиональной подготовки модуль «Проектирование» уже включает в себя технологический блок, в процессе освоения которого обучающиеся выполняют проекты в материале. Далее при выполнении проектов следует активно использовать проблемный метод обучения, в котором изделия рассматриваются как объект декоративного искусства в конкретном стилевом решении для конкретной среды. На заключительном этапе профессионального обучения, в том числе и в рамках дипломного проектирования, студент выполняет комплексные проекты с элементами исследовательской работы. При таком построении учебного процесса студент поэтапно осваивает предметные и специальные знания и умения, у него формируются необходимые в профессии компетенции и готовность к самостоятельной творческой деятельности.

В заключении отметим, что фундаментальные основы интеграционных межпредметных взаимодействий достаточно хорошо разработаны. Но их применение в процессе подготовки компетентного специалиста в области декоративно-прикладного искусства требует детального осмысления, т.к. разработкой учебных планов, выбором дисциплин, определением их объема и распределением по местам занимаются выпускающие кафедры.

Исследование выявило, что актуализация интеграционных связей внутри дисциплины «Проектирование» становится одним из главных условий повышения эффективности образовательного процесса и его направленности на формирование профессиональной компетентности бакалавров декоративно-прикладного искусства. Выделение художественно-проектной деятельности как интеграционного ядра межпредметных связей в курсе подготовки бакалавра декоративно-прикладного искусства создает благоприятные дидактические условия становления специалиста в учебном процессе вуза.

Литература

1. Буровкина, Л.А. Специфические особенности дизайна и декоративно-прикладного искусств // Дизайн. Пространство. Архитектура. Материалы междунар. науч.-практ. конференции. – М., 2016.
2. Зырянова, И.М. Актуализация межпредметных связей в профессиональном образовании студентов // Актуальные проблемы обновления общего и профессионального образования:

Материалы IV регион. науч.-практ. конференции. – Ч. 3. -Челябинск: ЧГПУ, 2005.

3. Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Жарковская Т.Г., Басик Н.Ю., Романова М.Ю. Межпредметная интеграция как способ актуализации содержания современного образования // Образовательное пространство в информационную эпоху. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. С. 860–875.
4. Пудовкина, Ю.В. Межпредметные связи как средство повышения эффективности процесса обучения математике студентов аграрного университета: автореферат дис. ... кан. педагог. наук: 13.00.02 / Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2004.

KEY ASPECTS OF THE FORMATION OF INTERDEPARTMENT CONNECTIONS IN THE PROCESS OF TRAINING BACHELORS DECORATIVE AND APPLIED ARTS

Pavlenkovich O.B., Karikash V.I., Tamulevich S.V.
Pacific State University

The article describes the study of interdisciplinary connections in the professional training process of the applied art bachelors. In the context of the brought up problem, the authors analyze the interdisciplinary connection key aspects in the process of art design teaching. They suggest to use the training module "Design" as the basic discipline of the professional cycle and the main integration platform for forming interdisciplinary connections and general professional competencies at all stages of the specialist training. This is the most important didactic condition for increasing the effectiveness in teaching of the applied art bachelors. Being based on the results of their study, the authors proposed the method of curriculum developing established on interdisciplinary connections, which can be fully implemented within the framework of the artistic and design activities.

Keywords: applied art, interdisciplinary connections, integration, design, artistic and design activities, general professional competencies.

References

1. Burovkina, L.A. Specific Features of Design and Applied and Decorative Arts // Design. Space. Architecture. The Materials of International Research to Practice Conferences. – Moscow., 2016.
2. Zyryanova, I.M. Actualization of Interdisciplinary Connections in Vocational Education of Students // Actual problems of updating general and vocational education: Materials of IV Region Research to Practice Conferences. – Ch. 3-Chelyabinsk: ChGPU, 2005.
3. Korosteleva A.A., Kryuchkova E.A., Zharkovskaya T.G., Basik N. Yu., Romanova M. Yu. Interdisciplinary Integration as a Way of the Modern Education Content Updating // Educational space of the information age. Moscow: Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2019 pp. 860–875.
4. Pudovkina, Yu.V. Interdisciplinary Connections as a Way to Increase the Effectiveness of Process Teaching Mathematics to the Agrarian University Students: abstract of thesis. ... can. teacher. Sciences: 13.00.02 / Ohm. state ped. un-t. – Omsk, 2004.

Мотивация к учению у студентов сельскохозяйственных вузов

Кибыш Анатолий Иванович,

к.п.н., доцент кафедры экономики и управления в АПК,
Калининградский филиал, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный аграрный университет»
E-mail: ast39new@yandex.ru

В статье предпринята попытка анализа основных мотивов к учению у современных студентов аграрных вузов на территории Калининградской области России и Польши. Во многих публикациях последнего десятилетия говорится о непрестижности аграрных специальностей и нежелании выпускников аграрных вузов связывать свою трудовую деятельность с сельским хозяйством. Однако в последние годы в России наблюдается значительный рост в сельскохозяйственной отрасли, что требует притока в отрасль значительного числа квалифицированных кадров. Одним из наиболее быстро развивающихся регионов России является Калининградская область, потребность в кадрах АПК в которой обеспечивает единственный отраслевой вуз в регионе – Калининградский филиал Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. Проведенные исследования позволили выявить основные учебные мотивы студентов вуза в сравнении со студентами главного сельскохозяйственного вуза Польши. Полученные данные оказались почти идентичными, что позволило обобщить результаты исследований и сделать выводы о ведущих мотивах к учению, а также к опровержению тезиса о нежелании большинства выпускников трудиться по выбранной специальности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивация учения, сельскохозяйственная отрасль, аграрный вуз, аграрное образование.

Высшее образование в современном обществе востребовано и престижно среди молодежи как у нас в стране, так и за рубежом. Поэтому значительная часть молодых людей, окончивших среднюю школу и получивших аттестаты о среднем (полном) образовании или дипломы колледжей, стараются поступить в вузы. При этом, в общественном мнении укоренилась мысль, что выбор профессии часто не является ведущим мотивом для принятия решения о поступлении в тот или иной вуз.

В значительной степени это отнесено к студентам сельскохозяйственных вузов, считающих аграрные специальности малопрестижными, и потому нежелательными в дальнейшей профессиональной карьере [15]. Но поступление в такие вузы, – утверждается в журнале «Аккредитация в образовании», – абитуриенты считают приемлемым, так как в сельскохозяйственных вузах требования ниже, да и конкурсы чаще всего отсутствуют. А диплом о высшем образовании государственного образца для выпускника сельскохозяйственного вуза открывает широкие возможности в поиске работы.

Таким образом, можно предположить, что значительная часть обучающихся в сельскохозяйственных вузах, не готовы и не собираются работать по специальности. По статистике, только треть выпускников вузов и техникумов приходит на работу в сельскохозяйственные организации [15]. Так что же является основным мотивом в учении для студентов сельскохозяйственных вузов и действительно ли большинство выпускников не собираются работать в отрасли? Отвечая на этот вопрос, важно разделить понятия «мотив» и «мотивация».

Термин «мотив» – французское слово «motif», в переводе обозначает «побуждение» (от латинского слова «movere» – двигаю). В педагогике мотив принято считать побудительной причиной действий и поступков человека, направленных на удовлетворение своих материальных или духовных потребностей [20].

Термин «мотивация» впервые употребил А. Шопенгауэр [14, с.65]. Термин-этот обозначает как бы слияние двух слов: мотив и действие. Поэтому для того, чтобы совершить какое-либо действие, нужно иметь цель. Формальным создателем концепции мотивации считается американский психолог Роберт Вудворт [4].

В научной литературе встречаются различные определения мотивации, в целом не противоречащие друг другу.

С.Л. Рубинштейн под мотивацией понимал опосредованную процессом ее отражения субъектив-

ную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию [22, с. 370].

По мнению Е.П. Ильина, мотивация – это психический процесс, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение [14, с. 68, 253].

В.Г. Асеев рассматривает мотивацию как побуждение, а в основе всякого побуждения, – считает он, – лежит диалектическое противоречие между объективно значимым для человека и в то же время имеющим субъективную значимость и личной действительностью [11, с. 76].

В.К. Вилюнас считает, что мотивация – это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [12, с. 191–200].

Матеуш Гжесяк видит мотивацию как сознательную энергию, необходимую для начала и упорства в действии [7].

Катажина Мол-Галинос считает, что мотивация – это явление, сопровождающееся готовностью двигаться к определенным целям [5].

В Энциклопедии PWN (Польша) мотивация определена как процесс психической регуляции, который придает энергию человеческому поведению и направляет его; он может быть сознательным или бессознательным [3].

Кендра Черри определяет мотивацию как процесс, который инициирует, направляет и поддерживает целенаправленное поведение [6].

Мартин Юлиус Штайнер и Бернард Рубен Берельсон представили мотивацию как стимуляцию любой эмоции или желания, действующую на волю человека и продвигающую ее к действию [8].

Таким образом, большинство определенных представляет мотивацию как побудительный процесс, реализацию в действии и поведении тех или иных потребностей или влечений человека.

Значительное место в психолого-педагогических исследованиях последних лет занимает проблема учебной мотивации.

А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов под мотивом учебной деятельности понимают направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним к ней отношением [19, с. 64].

И.П. Подласый считает, что мотивация – общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [21, с. 184].

Е.П. Ильин к мотивам учебной деятельности относит все факторы, обуславливающие проявление учебной активности (потребности, цели, установки, чувство долга) [14].

Стародубцева В.К. в своем исследовании «Мотивация студентов к обучению» определяет мотивацию как внутреннюю энергию, включающая активность человека в жизни и на работе [24].

В зарубежной научной литературе также нет единого подхода к пониманию мотивации. Так Бернард Берельсон и Гарри А. Штайнер предло-

жили следующее определение: «Мотив – это внутреннее состояние, которое заряжает энергией, активизирует или движет, направляет или исправляет цели поведения» [8]. Англоязычная энциклопедия управления дает следующее определение: «Мотивация относится к степени готовности организма к достижению определенной цели и подразумевает определение характера и местоположения сил, включая степень готовности» [2].

Стенли Вэнс считает мотивацию как любую эмоцию или желание, которые так обуславливают волю человека, что подталкивают его к действию [1].

Мотивация – это, как правило, факторы, которые направлены на стимулирование к действию – утверждается на портале edukuj.pl [10].

Можно было бы представить и большее количество определений мотивации, однако, несмотря на многочисленность и разнообразие подходов к определению понятия «мотивация», все определения сводятся к тому, что это всегда целенаправленные действия для достижения определенной цели. Поэтому и мотивация учения, о которой пойдет речь дальше также имеет в своей основе определенные действия и цели.

Мотивация к учению – это лишь один из видов мотивации, который мы рассмотрим. Однако именно мотивация к учению во многом определяет судьбу человека, направленность его жизни. Вопрос о мотивации учения – это вопрос о том, для чего человек учится, каков для него смысл учения.

По мнению А.К. Марковой, исследуя мотивацию учения, следует установить мотивы и цели учения, а также эмоции, которые переживает в процессе учения каждый ученик, его умение учиться. Это оказывает сильное влияние на мотивы учения, хотя непосредственно к мотивационной сфере не относится [17, с. 10].

За последние 20 лет тематика учебной мотивации постоянно находится в центре внимания исследователей. Подготовлены и изданы ряд учебных пособий, в которых мотивация учения рассматривается достаточно широко (В.И. Чирков, Н.И. Мешков, Л.А. Омеляненко, О.С. Ведель, Т.А. Кононова, В.Г. Третьяк, В.А. Губин, И.И. Вартанова, К.Ю. Чернышенко, О.К. Минева, Л.К. Серова и др.).

За это же время были защищены ряд докторских и кандидатских диссертаций, темы которых затрагивают мотивацию учения в разных ее аспектах (Н.А. Павлова, Т.О. Гордеева, Т.А. Кононова, К.Э. Комаров, А.С. Макурина, А.С. Афанасьева, М.В. Максимова, А.И. Горячих, А.М. Лесин и др.).

Мотивация всегда основывается на мотивах. Мотивация у студентов представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, к активному и осознанному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Поэтому мотивы всегда следует рассматривать как сложные динамические системы, где происхо-

дит выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора [16, с. 64–65].

Мотивация учения (или учебная мотивация) – один из видов мотивации, включённый в учебную деятельность. В современной педагогической литературе нет единого подхода к определению этого термина. Так, например, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов считают, что мотивом учебной деятельности необходимо называть направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним к ней отношением [19].

Хамедова Г.Н. полагает, что учебная мотивация – это опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения студентов к учебной деятельности для достижения образовательных целей. Т.И. Евменова исследовала педагогический механизм формирования познавательного интереса и мотивации учения у студентов вуза. И.Л. Белых рассматривает проблемы формирования мотивации учения у студентов. Особенности мотивации учения иностранных студентов рассмотрены в исследовании О.В. Куликовой, Л.Ф. Плеухова исследовала проблемы Формирования мотивации учения при автоматизированном обучении. И.Е. Шеменова исследовала формирование мотивации учения студентов технического вуза. В.В. Мелетичев исследовал формирование устойчивой профессиональной мотивации учения у курсантов военных вузов ПВО. Ю.М. Инкина, М.В. Овчинников, И.Ф. Плетенева исследовали формирование профессиональной мотивации учения студентов педагогических институтов.

Исследования в области мотивации учения в студенческой среде исследуются в последнее время многими исследователями с точки зрения различных подходов. А С Герасимова свое исследование посвятила изучению мотивации учения в контексте деятельностного подхода. Ф.Н. Алиш – технологии личностно-ориентированного обучения и мотивации учения. Формированию мотивации учения студентов вуза в условиях концентрированного обучения посвящено исследование Ф.К. Ахмедзяновой. Формирование положительной мотивации учения в ходе дидактического контроля рассматривается в исследовании Н.В. Надеиной. В монографии Л.Н. Вавиловой рассматривается мотивация учения в профессиональном образовании. Психологические особенности мотивации учения курсантов вузов МВД России рассмотрены в диссертационном исследовании Д.А. Волохова. Исследованию особенностей мотивации учения отдельных дисциплин посвящены исследования М.А. Родионова, А.А. Касаткиной, А.Т. Морозовой.

Вопросы мотивации учения студентов вузов рассматриваются в диссертациях в многочисленных диссертационных исследованиях. Так, только в 2019 г. проблемы мотивации к учению тем или иным образом затрагиваются в исследованиях Р.В. Есина, Е.Г. Соколовой, В.В. Гормаковой, Т.А. Цомартовой, И.Х. Мешева, О.В. Макаровой, Я.Г. Мартюшовой, Н.Н. Ковальчук, М.И. Горелико-

ва, В.И. Мишиной, Е.В. Голубничей, Е.В. Коневой и др.

Мотивы – движущие силы процесса обучения и усвоения материала. Однако мотивация к обучению процесс сложный и неоднозначный. Мотивация – главная движущая сила в поведении и деятельности человека на пути к достижению поставленной цели. Поэтому особенно важным становится вопрос о содержании поставленной цели. Для студентов сельскохозяйственных вузов это далеко не всегда приобретение необходимых компетенций для дальнейшей трудовой деятельности в области сельского хозяйства.

Мотивы в то же время – это достаточно эластичная система, поддающаяся изменениям. Даже в случае неосознанного выбора будущей профессии, возможно целенаправленное влияние на него и формирование устойчивой системы мотивов деятельности, что может помочь и в дальнейшем профессиональном становлении. Как утверждает Л.Н. Захарова, тщательное изучение мотивов выбора будущей профессии даст возможность корректировать мотивы учения и влиять на профессиональное становление студентов [13, с. 34–35]. Поэтому можно утверждать, что при правильном подходе к организации учебного процесса и содержанию образования у студентов, не определившихся на первом курсе в правильности выбора профессии, к выпуску вполне реально сформировать устойчивое положительное восприятие сделанного выбора.

Учебная мотивация студентов сельскохозяйственных вузов основана на внешних и внутренних мотивах. Внутренние мотивы студента побуждают его к личностному развитию в процессе учения, достижению личных значимых результатов в учении и внеучебной деятельности. Внешние мотивы зачастую исходят от родителей, педагогов, однокурсников, друзей или общества в целом. В этом случае учеба может рассматриваться студентом как вынужденное поведение, а потому часто встречает внутреннее сопротивление и нежелание посещать занятия или иметь какие-либо значимые результаты в учении, даже если посещение занятий является вынужденной необходимостью. Поэтому решающее влияние на поведение и деятельность студента всегда будут оказывать внутренние мотивы.

Проведенные нами исследования в аграрных вузах России и Польши в 2016–2020 гг. позволили выявить основные внутренние и внешние мотивы к учению у студентов, что позволило нам опровергнуть тезис о том, в сельскохозяйственном вузе до половины студентов обучаются лишь для получения диплома о высшем образовании и не собираются работать по специальности. Выбор вузов для исследования не случаен. Польша – страна с высокоразвитым сельским хозяйством, передовыми технологиями и уважительным отношением населения к труду аграриев. Калининградская область в составе Российской Федерации – эксклавный регион, имеющий общие границы с Польшей,

схожие условия хозяйствования и регион, где наблюдается значительный рост производства в отрасли. Поэтому исследования проводились среди студентов главного аграрного вуза Польши – Варшавского университета естественных наук, и Калининградского филиала Санкт-Петербургского государственного аграрного университета – единственного отраслевого вуза в регионе.

Здесь мы приводим лишь отдельные обобщенные результаты исследования, непосредственно касающиеся вопросов мотивации к учению, так как многие результаты, полученные в ходе нашего исследования, требуют отдельного анализа и интерпретации.

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание, что существенных различий в результатах среди студентов российского и польского вузов не выявлено, что позволило нам сделать обобщенный анализ результатов. Однако, видимая разница наблюдается у студентов очной и заочной форм обучения.

Основные мотивы, оказывающие существенное влияние на учебную мотивацию, представлены ниже.

Отмечается повышения престижа аграрного образования в связи со значительным ростом производства в отрасли с 2014 г. после введения западными странами санкций в отношении импорта и экспорта сельхозпродукции. Особенно заметен рост в эксклавной Калининградской области, где еще 5–10 лет назад на полках магазинов можно было видеть в основном привозную сельскохозяйственную продукцию. Сегодня же область обеспечивает себя подобными товарами практически на 100%, – отмечает губернатор Антон Алиханов [23]. Выросли и зарплаты в хозяйствах области. На конец января 2021 г. средняя зарплата по предприятиям АПК Калининградской области составила 26690 руб. В среднем по хозяйствам передового Гвардейского района она составила за этот же период 51667 руб. [25]. Все это в значительной степени изменило отношение молодых людей к сельскохозяйственным специальностям и, соответственно, выросло число желающих работать в отрасли (рис. 1).

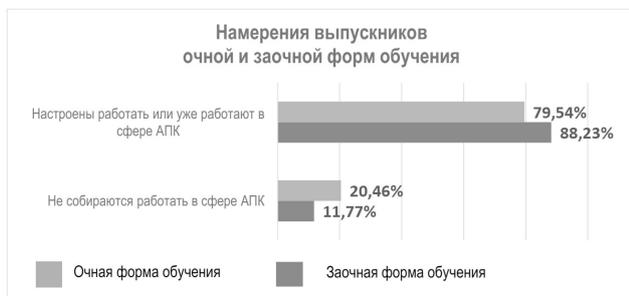


Рис. 1. Планы выпускников сельскохозяйственных вузов

Твердо уверены, что выбранная профессия дает моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни 82,35% студентов заочной формы обучения, большинство из которых уже работают в отрасли и видят свой карьерный рост с по-

лучением высшего образования по выбранному направлению обучения. Сред выпускников очной формы обучения такая уверенность наблюдается лишь у 52,27% опрошенных. Это свидетельствует о том, что далеко не все выпускники определились, хотят ли они остаться работать в отрасли или изменить направление своей деятельности. Поэтому многие из них заявили о готовности поработать в отрасли по специальности 3–5 лет и затем определиться с окончательным выбором. Таким образом рассуждают 34,09% выпускников очной формы обучения. И лишь 13,64% – выпускники, никак не связывающие свои жизненные планы с сельским хозяйством или не считающие возможным карьерный рост в этой отрасли.

В то же время большинство выпускников как очной (61,36%) так и заочной (82,35%) форм обучения считают крайне важным наличие диплома о высшем образовании для построения успешной карьеры. Поэтому поступление в вуз значительная часть выпускников связывает именно с расширением возможностей для продвижения по служебной лестнице, что без наличия высшего образования невозможно.

Для части студентов сельскохозяйственных вузов значимым мотивом в выборе направления обучения и конкретного вуза был пример родителей, которые трудятся в сфере АПК (в том числе имеют собственные фермерские хозяйства). Это отметили 50% студентов очной формы обучения и 64,7% студентов заочной формы обучения.

Некоторая часть студентов очной формы обучения рассматривает поступление в вуз и учебу в нем как способ занять желаемое положение в обществе, а также избежать службы в армии (30,68%). Среди заочников обучение в вузе в качестве достижения цели занять желаемое положение в обществе рассматривают 35,29% опрошенных.

Обычно, многие рассматривают сельскохозяйственную деятельность в любом ее проявлении достаточно тяжелой и малопривлекательной. Поэтому весьма любопытным мотивом в выборе вуза и направления обучения, связанного с сельским хозяйством, нам представляется удобство, чистота, легкость будущей профессии, что отметили в своих ответах 51,13% студентов очной формы обучения и 52,94% студентов-заочников.

Еще задолго до поступления в вуз интересовались выбранной профессией, много читали о ней 43,18% студентов очной формы обучения и 41,17% заочников.

Многие студенты отмечают, что их знания о выбранной профессии были достаточны для уверенного выбора вуза, в котором они обучаются (72,73% студентов очной формы обучения и 76,47% студентов заочной формы обучения).

Любопытно распределились ответы по поводу важности и перспективности приобретаемой специальности. Таковой ее считают только 39,77% студентов очной формы обучения, тогда как у заочников такое мнение высказали 70,59% опрошенных).

Таким образом, предположение о том, что большинство студентов сельскохозяйственных вузов не собираются работать в отрасли, для Калининградской области не характерно. Большинство опрошенных студентов сделали осознанный выбор вуза и направления обучения. В значительной степени на выбор студентов повлияла деятельность родителей обучающихся, занятых в сельскохозяйственной отрасли, а также быстрый рост производства в АПК региона на основе новейших технологий, что позволило многим студентам считать аграрные специальности привлекательными и перспективными. То есть, ведущими мотивами в обучении явились:

- намерение по окончании вуза работать в сельскохозяйственной отрасли; уверенность в правильности выбранной профессии;
- моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни от деятельности по выбранной профессии;
- положительный пример родителей, работающих в отрасли;
- удобство, чистота, легкость будущей профессии;
- важность и перспективность выбранной профессии;
- желание соответствовать друзьям, уже имеющим дипломы о высшем образовании;
- необходимость высшего образования для продвижения по службе и построения успешной карьеры.

В заключении можно констатировать, что учебная мотивация в том или ином виде основана на целях, поставленных перед собой студентом, и учебной деятельности, направленной на достижение этих целей. При правильной постановке целей и их корректировке в процессе обучения, в лице выпускника вуза мы получаем специалиста, готового к практической деятельности в сфере сельского хозяйства по профилю своей подготовки.

В последние годы значительно увеличилось число студентов, осознанно выбирающих сельскохозяйственные вузы и стремящихся к трудовой деятельности в сфере АПК. При этом мотивация российских студентов по количественным и качественным показателям сопоставима с соседней страной, имеющей схожие условия хозяйствования в сфере АПК.

Проведенные исследования позволяют выразить уверенность, что престиж аграрного образования в Калининградской области возрастает, что позволит снизить дефицит кадров в быстро растущей сельскохозяйственной отрасли региона, а также не только полностью обеспечить регион собственным продовольствием, но и производить сельскохозяйственную продукцию для реализации в других регионах России.

Литература

1. Define Motivation in words of Stanley Vance. – Brainly.in. [Электронный ресурс] // URL: [https://](https://brainly.in/question/13702072)

- brainly.in/question/13702072 (дата обращения 27.05.2020)
2. Encyclopedia of Management. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09504121011030698/full/html> (дата обращения 27.05.2020)
 3. Encyklopedia PWN. [Электронный ресурс] // URL: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/motywacja;3943894.html> (дата обращения: 05.08.2020)
 4. Kamila Kroc, Paula Jakubasik. Motywacja – rodzaje, automotywacja, jak zwiększyć swoją motywację? [Электронный ресурс] // URL: <https://portal.abczdrowie.pl/motywacja> (дата обращения: 11.02.2021)
 5. Katarzyna Mol-Galios. Motywacja do uczenia się. Jakie jest jej źródło? [Электронный ресурс] // URL: <https://indywidualni.pl/edustrefa/motywacja-do-uczenia-sie-jakie-jest-jej-zrodlo> (дата обращения: 05.08.2020)
 6. Kendra Cherry. What Is Motivation? [Электронный ресурс] // URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378#:~:text=Motivation%20is%20the%20process%20that,cognitive%20forces%20that%20activate%20behavior> (дата обращения: 08.08.2020).
 7. Mateusz Grzesiak. Motywacja, czyli co? [Электронный ресурс] // URL: <https://mateuszgrzesiak.pl/motywacja-czyli-co/> (дата обращения: 07.08.2020)
 8. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types [Электронный ресурс] // URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285> (дата обращения: 02.08.2020)
 9. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285> (дата обращения 27.05.2020)
 10. Motywacja – definicja, rodzaje, proces motywacji. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.edukuj.pl/motywacja.html> (дата обращения 27.05.2020)
 11. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва: Мысль, 1976–158 с.
 12. Вилюнас, В.К. Теория деятельности и проблема мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 191–200
 13. Захарова Л.Н. Мотивация, как метод формирования личностной успешности обучающихся в образовательном учреждении среднего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25.
 14. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
 15. Кадры для сельского хозяйства. Перспективы развития [Электронный ресурс] // Аккре-

дитація в образовании. Информационно-аналитический журнал. – 2014, № 74 [Электронный ресурс] // URL: https://akvobr.ru/kadry_dla_sh_perspektivy.html (дата обращения: 20.02.2021)

16. Лавренов, Д.А. Мотивационная основа познавательной деятельности студентов / Д.А. Лавренов // Проблемы и перспективы современной науки: сб. ст. участников VI Респ. науч.-практ. семинара молодых ученых, Минск, 16 окт. 2015 г. / редколл.: В.В. Гедранович [и др.]; Минский инновационный ун-т. – Минск: Минский инновационный ун-т, 2016. – 126 с.
17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
18. Маркова А.К. Формирование мотивации учения Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
19. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М., 1983.
20. Мотивы [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия. [Электронный ресурс] – URL: <http://oval.ru/enc/44918.html> (дата обращения 08.08.2020)
21. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
22. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Методические и теоретические проблемы психологии. – 1969 – С. 348–374.
23. Сельское хозяйство Калининградской области: перспективы развития [Электронный ресурс] // URL: <https://fb.ru/article/458317/selskoe-hozyaystvo-kaliningradskoy-oblasti-perspektivy-razvitiya> (дата обращения 20.02.2021)
24. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; [Электронный ресурс] // URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 27.05.2020).
25. Статистика зарплат Сельское хозяйство в Калининградской области [Электронный ресурс] // URL: <https://www.trud.com/kaliningradskaya-oblast/salary/67445/4688.html> (дата обращения 20.02.2021)

MOTIVATION TO LEARN STUDENTS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES

Kibysh A.I.

Saint-Petersburg State Agrarian University

The article attempts to analyze the main motives for learning among modern students of agricultural universities in the Kaliningrad region of Russia and Poland. Many publications of the last decade speak about the lack of prestige of agricultural specialties and the reluctance of graduates of agricultural universities to associate their work with agriculture. However, in recent years, Russia has seen significant growth in the agricultural sector, which requires the influx of a significant number of qualified personnel into the industry. One of the fastest growing regions of Russia is the Kaliningrad Region, where the need for agricultural personnel is provided by the only branch university in the region – the Kaliningrad branch of the St. Petersburg State Agrarian University. The conducted research

allowed us to identify the main educational motives of university students in comparison with students of the main agricultural university in Poland. The data obtained turned out to be almost identical, which allowed us to summarize the research results and draw conclusions about the leading motives for teaching, as well as to refute the thesis about the reluctance of most graduates to work in their chosen specialty.

Keywords: motive, motivation, teaching motivation, agricultural industry, agricultural university, agricultural education.

References

1. Define Motivation in words of Stanley Vance. – Brainly.in. [Electronic resource] // URL: <https://brainly.in/question/13702072> (date of treatment 05/27/2020)
2. Encyclopedia of Management. [Electronic resource] // URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09504121011030698/full/html> (date of access 05/27/2020)
3. Encyklopedia PWN. [Electronic resource] // URL: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/motywacja;3943894.html> (date of access: 05.08.2020)
4. Kamila Kroc, Paula Jakubasik. Motywacja – rodzaje, automotywyacja, jak zwiększyć swoją motywację? [Electronic resource] // URL: <https://portal.abczdrowie.pl/motywacja> (date of access: 11.02.2021)
5. Katarzyna Mol-Galios. Motywacja do uczenia się. Jakie jest jej źródło? [Electronic resource] // URL: <https://indywidualni.pl/edustrefa/motywacja-do-uczenia-sie-jakie-jest-jej-zrodlo> (date accessed: 05.08.2020)
6. Kendra Cherry. What Is Motivation? [Electronic resource] // URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378#:~:text=Motivation%20is%20the%20process%20that,cognitive%20forces%20that%20activate%20behavior> (date of access: 08.08.2020).
7. Mateusz Grzesiak. Motywacja, czyli co? [Electronic resource] // URL: <https://mateuszgrzesiak.pl/motywacja-czyli-co/> (date accessed: 07/08/2020)
8. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types [Electronic resource] // URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285> (date request: 08/02/2020)
9. Motivation: Meaning, Definition, Nature and Types. [Electronic resource] // URL: <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/motivation-meaning-definition-nature-and-types/53285> (date of treatment 05/27/2020)
10. Motywacja – definicja, rodzaje, proces motywacji. [Electronic resource] // URL: <https://www.edukuj.pl/motywacja.html> (date of access 05/27/2020)
11. Aseev, V.G. Behavior motivation and personality formation / V.G. Aseev. – Moscow: Mysl, 1976–158 p.
12. Vilyunas, V.K. Activity theory and the problem of motivation // A.N. Leontiev and modern psychology. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1983. – P. 191–200
13. Zakharova LN Motivation as a method of forming the personal success of students in an educational institution of secondary vocational education // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2017. – T. 25.
14. Ilyin, EP Motivation and motives – SPb.: Peter, 2011. – 512 p.
15. Personnel for agriculture. Development prospects [Electronic resource] // Accreditation in education. Information and analytical journal. – 2014, No. 74 [Electronic resource] // URL: https://akvobr.ru/kadry_dla_sh_perspektivy.html (date of access: 20.02.2021)
16. Lavrenov, D.A. Motivational basis of students' cognitive activity / D.A. Lavrenov // Problems and prospects of modern science: collection of articles. Art. participants VI Rep. scientific-practical seminar for young scientists, Minsk, October 16. 2015 / editorial board: V.V. Gedranovich [and others]; Minsk Innovative University. – Minsk: Minsk Innovative University, 2016. – 126 p.
17. Markova A.K. Formation of motivation for learning at school age: A guide for teachers. — Moscow: Education, 1983. – 96 p.
18. Markova A.K. Formation of motivation for teaching Book. for teacher / A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov. – M.: Education, 1990. – 192 p.

19. Markova A.K., Orlov A.B., Fridman L.M. Motivation for learning and its education in schoolchildren. – M., 1983.
20. Motives [Electronic resource] // Great Soviet Encyclopedia. [Electronic resource] – URL: <http://oval.ru/enc/44918.html>16. (date of treatment 08.08).
21. Podlasy I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook. manual for universities / I.P. Podlasy – M.: VLADOS-press, 2004. – 365 p.
22. Rubinstein, S.L. Man and the world / S.L. Rubinstein // Methodical and theoretical problems of psychology. – 1969 – P. 348–374.
23. Agriculture of the Kaliningrad Region: Development Prospects [Electronic resource] // URL: <https://fb.ru/article/458317/selskoe-hozyaystvo-kaliningradskoy-oblasti-perspektivy-razvitiya> (date of treatment 02.20.2021)
24. V.K. Starodubtseva Motivation of students for learning // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 6.; [Electronic resource] // URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (date accessed: 05/27/2020).
25. Salary statistics Agriculture in the Kaliningrad region [Electronic resource] // URL: <https://www.trud.com/kaliningradskaya-oblast/salary/67445/4688.html> (date of treatment 02/20/2021).

Реализация программы «Обучение взрослых» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого»

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: osisi@yandex.ru

Гафурова Наталия Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: gafurnv@yandex.ru

Ущeko Екатерина Владимировна,

магистрант, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: ekaterina.ushecheko@gmail.com

Переход в образовании от тезиса «образование на всю жизнь» к тезису «образование через всю жизнь» поставил проблему обучения взрослой части населения как особой категории субъектов образовательного процесса и актуализировал проблему подготовки преподавателей, готовых вести образовательный процесс с учётом специфики особенностей взрослых обучающихся. В статье представлена рефлексия подготовки преподавателей для обучения взрослых с соблюдением принципов андрагогики в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого 2020». Обсуждаются проблемы содержательного насыщения программы, методов и форм обучения при её реализации в условиях пандемии, определившей преимущественно дистанционные формы обучения.

Ключевые слова: подготовка преподавателей для обучения взрослых, андрагогика, непрерывное образование, новые возможности для каждого.

Введение

Технико-технологические и социально-политические изменения в обществе и профессиональной сфере делают необходимым непрерывное образование человека в течение всей жизни (lifelong education). Здесь необходимо отметить, что обучающийся в процессе непрерывного образования претерпевает изменения в физиологическом, психологическом и социальном плане. Необходимость учета особенностей обучающегося в процессе образования, который в рамках гуманистического подхода является главной ценностью, и стремление создать адекватные условия для развития человека в процессе его непрерывного образования привело к необходимости разработки теории и методики обучения взрослых обучающихся, которая оформлена в особый раздел теории обучения, называемой андрагогикой. Сказанное актуализировало проблему подготовки преподавателя для обучения взрослых в соответствии с андрагогическими принципами.

Цель исследования состоит в конкретизации содержания, методов и форм подготовки преподавателей для проектирования и реализации ими программ обучения взрослых с учетом принципов андрагогики.

Методами исследования в данной работе являются сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение психолого-педагогических исследований по проблеме обучения взрослых, изучение нормативных документов, использована методология системного личностно-ориентированного, компетентного и деятельностного подходов.

Материалами исследования выступали монографии и статьи по заданной проблематике, анализ результатов образовательной деятельности обучающихся взрослых, рефлексивные анкеты.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ психолого-педагогической литературы показал актуальность и интерес к проблеме непрерывного образования современного человека в соответствии с вызовами времени, подготовке педагогических кадров для обучения в новых социально-экономических условиях разных групп населения, в том числе и с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [1; 2]. В частности, возможности и ограничения дополнительного профессионального обучения в России исследовались О.В. Агаповой [3]. Подготовка преподавателей для новой инженерии рассмотрена в исследованиях Н.В. Гафуровой, С.И. Осиповой, О.Ю. Шубкиной [4], переход к смешанному обучению представлен в [5; 6]. Становление и развитие дополнительного образования

взрослых за рубежом исследовались А.М. Митиной в рамках докторской диссертации [7]. Особенно обострилась проблема образования взрослых в условиях пандемии, потребовавшей перехода к дистанционным формам организации образовательного процесса.

Проект реализовался как дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Образование взрослых» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого 2020». Количество обучающихся по названной программе составило 107 человек. География слушателей ДПП охватывала города Красноярского и Хабаровского краев, Иркутской и Новосибирской областей, Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Республик Мордовия, Тыва, Марий Эл, Хакасии. При этом участники программы имели разные мотивы, ставили перед собой разные цели:

- стремление повысить уровень своей компетентности в работе со взрослыми субъектами образовательного процесса;
- интерес к самому процессу обучения;
- необходимость повышения квалификации для предстоящего переизбрания на занимаемую должность;
- явный дефицит профессиональных компетенций в области образования взрослых;
- тематика программы связана с профессиональной деятельностью слушателей.

Проектирование программы повышения квалификации «Образование взрослых» будем вести в логике обратного дизайна: целеполагание как установление конкретных результатов образования в форме компетенций, подлежащих формированию; конкретизация диагностического аппарата, позволяющего оценить степень достижения результатов образования; содержание образования, удовлетворяющего поставленной цели; педагогические технологии, методы, формы и средства освоения содержания.

Основной целью дисциплины является формирование у слушателей профессиональной компетентности в области педагогического сопровождения процесса социализации и профессионального самоопределения взрослых обучающихся. В процессе проектирования программы обучения для подготовки преподавателей к ведению образовательного процесса для взрослых в качестве компетенций, подлежащих формированию, определены компетенции в части проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов для субъектов образовательного процесса, относящихся к категории взрослых обучающихся, разработке научно-методического обеспечения их реализации на основе специальных научных знаний о специфических особенностях взрослых обучающихся.

Диагностический аппарат хода образовательного процесса и оценка обучающихся по продвижению по программе включал аналитическую работу по вопросам:

- обосновать условия, необходимые взрослому, чтобы обучение для него было бы эффективным;
- выделить признаки, показывающие различия педагогики от андрагогики;
- отразить мнение М.В. Кларина по поводу особенностей инновационных практик в образовании взрослых [8];
- определить андрагога, как субъекта профессиональной деятельности (раскрыть понимание принципа личностно-смысловой направленности в образовании взрослых, сформулировать универсальные принципы андрагогической деятельности);
- обосновать выбор педагогических технологий (подготовить фрагмент занятия для взрослых обучающихся с использованием активных методов обучения);
- подготовить сообщение на тему: образование как фактор социальной защиты взрослого человека в современном мире, сформулировать условия, при которых это становится возможным.

В соответствии с логикой обратного дизайна определено содержание обучения взрослых, позволяющее достичь запланированных результатов обучения и включающее 6 модулей:

- Основы андрагогики. Историческая ретроспектива развития теории и практики образования взрослых;
- Профессионально-личностные требования к андрагогу;
- Особенности взрослых обучающихся;
- Воспитание взрослых;
- Дидактика в обучении взрослых;
- Итоговый контроль.

Одним из самых важных и сложных аспектов в проектировании образовательного процесса в рамках повышения квалификации преподавателей для обучения взрослых было определение технологической компоненты этой деятельности. Практически надо было ответить на вопрос: Как организовать процесс обучения слушателей ФПК, которые сами являются взрослыми, готовя их к педагогической деятельности с взрослыми?

Ограничением этого процесса была пандемия и поэтому реализация программы осуществлялась в дистанционном формате. Естественно, что становление цифрового общества невозможно без информатизации образования, однако, по мнению авторов этой статьи, целесообразной формой обучения является так называемое смешанное обучение, сочетающее в себе достоинства и преимущества традиционной формы обучения с ДОТ. Условия пандемии не позволили нам использовать контактные формы организации обучения в аудитории и наш контакт осуществлялся в online формате при специально разработанном методическом обеспечении, включающем теоретический материал, задания по каждому модулю и слайдовое сопровождение. Все занятия записы-

вались и эта запись могла быть изучена слушателем в случае отсутствия на занятиях. Занятия выстраивались с пониманием рисков дистанционного формата, касающихся возможности информационной перегрузки в условиях высокой мотивации к обучению и освоению больших объемов информации. Преподаватели полагались на высокую ответственность и самоорганизацию обучающихся.

В организации образовательного процесса использовались преимущественно активные методы обучения, процессуальные образовательные технологии (метод мозгового штурма, дискуссии, решение кейсовых заданий, представляющих собой ситуации педагогической практики, в том числе в процессе обучения взрослых). Использовались командные формы работы адекватные для обучения взрослых, формирующие коллективного субъекта учения, ориентированного на общую цель и совместную работу обучающихся. В рамках командной деятельности происходит не только предъявление собственного опыта, но и освоение коллективного опыта.

Определяя содержание образования по программе «Обучение взрослых» необходимо отметить, соглашаясь с М.В. Клариним, что в этом случае содержания обучения в привычном смысле не существует [8]. В рамках нашего проекта каждый из слушателей имел собственную цель и определенные для него дефициты, ради которых он пришел повышать свою квалификацию для работы с самыми разными субъектами (родителями, воспитателями, магистрантами, аспирантами и др.).

Источником содержания в этом случае выступал реальный личный опыт слушателя, который теперь переходит из позиции субъекта познающего к субъекту деятельностному [8].

Каждый слушатель программы выполнял и защищал на итоговом занятии в присутствии экспертной комиссии работу по лично-значимой для него теме.

Ниже представлена информация, представляющая мнение и оценку слушателей программы «Образование взрослых». Количество респондентов 46 человек (рис. 1–6).

Проведенная после защиты итоговых работ рефлексия участников проекта подтвердила продуктивность программы и выявила достигнутые результаты обучения.

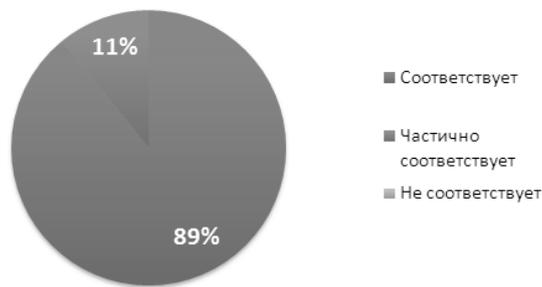


Рис. 2. Соответствует ли содержание программы заявленной тематике?



Рис. 3. Собираясь на курсы/программы повышения квалификации, Вы?

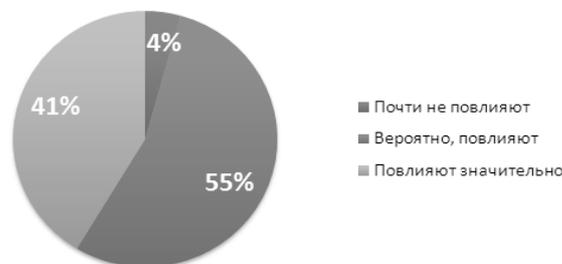


Рис. 4. Как вы считаете, насколько полученные знания и умения повлияют на вашу практическую работу?

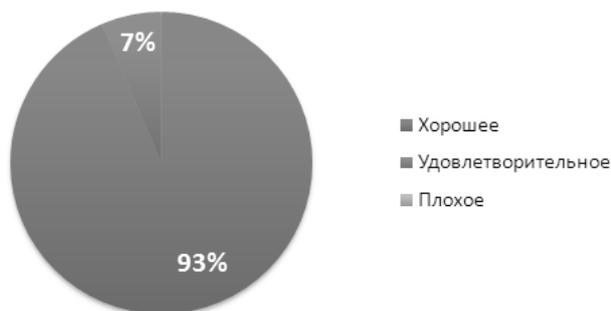


Рис. 1. Ваше общее впечатление от программы.

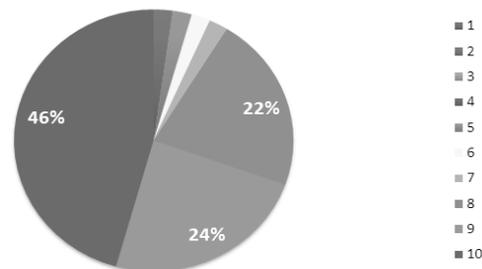


Рис. 5. Оцените по 10-бальной шкале степень Ваших ожиданий в целом от обучения по программе повышения квалификации (1-я полностью не удовлетворен, 10-я полностью удовлетворен).



Рис. 6. Назовите причины, побудившие Вас пройти данный курс повышения квалификации.

Литература

1. Ключарев Г.А. Непрерывное образование и потребность в нем. Отв. ред. Г.А. Ключарев. ИКСИ РАН. М.: Наука, 2005, 173 с.
2. Об использовании дистанционных образовательных технологий: приказ № 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 г.
3. Агапова О.В. Дополнительное профессиональное образование в России: безграничные ограниченные возможности. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 97–103.
4. Гафурова Н.В., Осипова С.И., Шубкина О.Ю. Адаптивная система развития преподавателей для реализации образовательного процесса в идеологии CDIO / Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 441–451.
5. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Переход к смешанному обучению в педагогической практике вуза. Инновации в образовании. 2018. № 6. С. 95–103.
6. Гафурова Н.В., Ежеманская С.Н., Александрова Г.В. E-Learning в университете: путь проб новых возможностей обучения. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 6. С. 42–52.
7. Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград. 2005. 417 с.

8. Кларин М.В. Инструменты инновационного образования: трансформирующее обучение. Педагогика. № 3, 2017. С. 19–28.

IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM “ADULT EDUCATION” WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL PROJECT” NEW OPPORTUNITIES FOR EVERYONE»

Osipova S.I., Gafurova N.V., Ushcheko E.V.
Siberian Federal University

The transition in education from the thesis “education for life” is the concept of “education through life” put the issue of teaching adults as a special category of subjects of the educational process and actualized the problem of teacher training ready to engage in the educational process taking into account the specifics of the characteristics of adult learners. The article presents a reflection on the training of teachers for adult education in compliance with the principles of andragogy within the framework of the federal project “New Opportunities for Everyone 2020”. The problems of the content saturation of the program, methods and forms of training in its implementation in the context of the pandemic, which has mainly determined distance learning, are discussed.

Keywords: teacher training for adult education, andragogy, continuing education, new opportunities for everyone.

References

1. Klyucharev G.A. Continuing education and the need for it. Resp. ed. G.A. Klyucharyov. ICSI RAS. Moscow: Nauka, 2005, 173 p.
2. On the use of distance learning technologies: order No. 137 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.05.2005.
3. Agapova O.V. Additional professional education in Russia: unlimited limited opportunities. Professional education in Russia and abroad. 2009. No. 1. S. 97–103.
4. Gafurova N.V., Osipova S.I., Shubkina O. Yu. An adaptive system for the development of teachers for the implementation of the educational process in the ideology of CDIO / Prospects for Science and Education. 2019. No. 5 (41). S. 441–451.
5. Gafurova N.V., Osipova S.I. The transition to blended learning in the teaching practice of the university. Innovation in education. 2018. No. 6. S. 95–103.
6. Gafurova N.V., Ezhemanskaya S.N., Alexandrova G.V. E-Learning at the University: A Way to Try New Learning Opportunities. Municipal formation: innovation and experiment. 2018. No. 6. P. 42–52.
7. Mitina A.M. Formation and development of additional education for adults abroad: conceptual analysis: dis. ... Dr. ped. sciences. Volgograd. 2005. 417 p.
8. Clarin M.V. Innovative education tools: transformative learning. Pedagogy. No. 3, 2017. S. 19–28.

Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в электронном образовательном процессе технического вуза

Бурилкина Светлана Анатольевна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: svetlanaburilkina@yandex.ru

Супрун Нелли Геннадьевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: suprunnelli@yandex.ru

Томаров Алексей Владимирович,

кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: cool.tomarova@mail.ru

В данной статье представлено исследование, целью которого выступило изучение проблем взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе, препятствующих активному взаимодействию преподавателя со студентами в многофункциональном цифровом образовательном пространстве. В исследовании использовался метод анкетирования преподавателей и студентов. Содержание, структура и динамика изменений учебно-воспитательного пространства образовательной организации проанализированы в связи с компонентами и показателями информационной культуры субъектов образовательной деятельности в образовательном процессе и воспитательной работы. Выявлены проблемы, связанные с недостаточным использованием преподавателями современных информационных технологий в образовательном и воспитательном процессах. Актуальной задачей современного преподавателя вуза является разработка методологии и методики обучения современных студентов в информационном пространстве. В современный период перед образованием стоит задача – подготовить обучающихся к будущей профессиональной деятельности в современной информационной среде, что вызывает определенные трудности. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в информационной среде вуза и электронном образовательном процессе связаны с недостаточно активным использованием разнообразных онлайн средств обучения. Исследование показало, что преподавателям и кураторам необходимо адаптироваться к новым условиям и новым требованиям профессионально-педагогической деятельности в условиях цифрового образовательного пространства. Выявленные в ходе исследования проблемы учебно-воспитательного пространства необходимо учитывать при установлении эффективного взаимодействия между студентами, преподавателями и руководством университета.

Ключевые слова: студент, преподаватель, куратор, цифровое пространство, информационная среда.

На современном этапе развития высшего образования информационная образовательная среда вузов требует поиска новых инструментов, форм и методов в процессе обучения отдельным дисциплинам, воспитания при управлении в рамках всего вуза. Электронная информационно-образовательная среда современного вуза обеспечивает доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, практик, к электронным образовательным ресурсам и изданиям электронных библиотечных систем. Преподавателям вуза необходимо вести статистику и фиксировать ход образовательного процесса, результаты промежуточной аттестации, результаты освоения программы. Проведение всех видов занятий, оценки результатов обучения должны быть представлены всем участникам образовательного процесса в электронном виде.

Реализация этих видов деятельности осуществляется с применением образовательного портала, где осуществляется взаимодействие между преподавателем и студентом. Иногда у преподавателей и кураторов возникают трудности в информировании студентов, которые связаны с академическими задолженностями студентов, пропусками занятий, и проблемами преподавателей, возникающих при педагогическом взаимодействии со студентами.

В данной статье анализируется проблема взаимодействия преподавателей и студентов в информационно-образовательной среде вуза, которая существует как отдельная система, которую можно диагностировать, прогнозировать, моделировать и конструировать в зависимости от потребностей студента.

Методологической основой исследования являются положения социологии, психологии и педагогики, раскрывающие общенаучную категорию «взаимодействие» как отражение взаимосвязи личности и общества. Взаимодействие преподавателя и студента рассматривается как феномен, интегрирующий в себе аспекты ценностного освоения личностью окружающей действительности в целом и образовательного и воспитательного процессов в информационной среде университета.

В своем исследовании мы опирались на концепции, раскрывающие особенности развития информационного общества Д. Бэлла, в частности о возрастающей роли информационных процессов в социальных институтах современного общества. Именно он в своей работе «Социальные рамки информационного общества» обосновал

вал значение и актуальность кодифицированного теоретического знания для осуществления образовательной инновации [1]. Также в своем исследовании мы использовали теории педагогического взаимодействия и педагогической коммуникации Е.К. Хеннер, Е.Г. Белякова, Л.К. Гейхман, Кулиш В.В., Матвеева Н.А., Н.В. Назарова, Н.Ф. Радионова [2,4].

Объектом нашего исследования стала изучение проблем взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» в информационно-образовательной среде вуза. Выборку исследования составили 350 студентов различных направлений подготовки и 78 преподавателей.

Материалами исследования является анализ анкетирования, проведенного дистанционно в период март-ноябрь 2020 года лабораторией социальных и психолого-педагогических исследований кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Исследование проводилось с целью изучения результатов взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе в информационно-образовательной среде вуза, проведен анализ причин академических задолженностей студентов и пропусков занятий, а также проблемы преподавателей, возникающие при педагогическом взаимодействии со студентами.

Одной из задач нашего исследования являлось изучение деятельности преподавателей-кураторов по сохранению контингента студентов. Важнейшими субъектами образовательного процесса, являющимися источником информации для обучающихся, являются кураторы студенческих групп и преподаватели, ведущие учебные дисциплины. По данным проведенного анкетирования кураторами групп являются 46 человек. К числу основных функций куратора относят осуществление воспитательной работы, формирование у студентов социально-активной гражданской позиции, формирование добросовестного отношения к учёбе, информируют по всем вопросам образовательного процесса.

По результатам нашего исследования, кураторы достаточно часто проводят встречи со своими группами: один раз в неделю встречаются 26 человек, два раза в месяц – 12 человек, по необходимости – 8 человек.

Однако, как показывает исследование, периодичность встреч с группой, не влияет на посещаемость и успеваемость студентов. Те студенты, которые не посещают занятия, отсутствуют и на кураторских часах. Если студент не посещает занятия, он упускает из внимания много информации по организационным вопросам и по вопросам учебной деятельности. Поэтому необходимо важную информацию донести до студентов современными средствами.

У преподавателей и кураторов возникают трудности в информировании студентов. Данные на-

шего исследования показали, что в основном, преподаватели взаимодействуют со студентами в учебной работе и в образовательном процессе.

Результаты показали, что связь с группой осуществляется на кураторских часах, по телефону, на образовательном портале университета и в социальных сетях. Почти все кураторы имеют номера телефонов студентов, контактными данными студентов обладают 39 кураторов. Только у половины опрошенных кураторов имеются номера телефонов родителей.

Следует заметить, что на образовательном портале существует кабинет куратора, но преподавателям привычнее живое общение со студентом на учебном занятии, на кураторских часах или позвонить по телефону. Кроме того, большинство преподавателей (91,6%) предпочитают использовать электронную почту, или отправлять и получать сообщения на образовательном портале (48,3%). Определенная часть респондентов преподавателей (32%) не рассматривают социальные сети, как способ взаимодействия со студентами.

Интенсивность труда преподавателя вуза постоянно возрастает, постоянно приходится адаптироваться к новым условиям и требованиям аккредитационных показателей, выбирать приоритетные направления деятельности, сочетая преподавательскую, научную, методическую работу, работу по профессиональной ориентации, кураторскую деятельность и ведение хозяйственной работы [3]. Если посмотреть по значимости виды деятельности преподавателя, то основным видом деятельности является преподавательская работа, которая отнимает большое количество времени на подготовку к занятиям, на разработку методических материалов, на втором месте научная деятельность, на третьем заключение хозяйственных договоров, воспитательная деятельность на 5–6 месте.

Количественные показатели в высших учебных заведениях оказывают большое влияние при прохождении конкурсного отбора на замещение должности доцента или профессора. Повышение конкурентоспособности вузов зависит от эффективной деятельности преподавателей, которая позволяет вузам осуществлять современные исследования, вести издательскую деятельность и развивать образовательные технологии. Преподавательскую деятельность также оценивают по количеству студентов-задолжников, активности на образовательном портале, абсолютной и качественной успеваемости обучающихся. Следовательно, количество работы возрастает и связано это с необходимостью сочетания высокой педагогической нагрузки, методической работы и интенсивной исследовательской и публикационной деятельности.

Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» приводит к новому формату конкуренции между университетами и преподавателями по всей России, сокращению преподавателей, которые не готовы заниматься повышением квалификации, в том чис-

ле на основе интеграции технологий аудиторного и электронного обучения [4]. Следует констатировать, что некоторым студентам требуется постоянное социальное, психолого-педагогическое сопровождение и контроль, так как сами они не справляются, проявляют незрелость поведения, инфантилизм, неумение принимать взвешенные решения, не желают принимать ответственность за события, происходящие в их жизни. На первом и втором курсах студенты изучают базовые дисциплины, направленных на освоение общекультурных и общепрофессиональных компетенций, и не всегда дают полные знания о будущей профессии.

Студентам нравятся разные дисциплины, потому что:

- они понимают учебный материал – 47%;
- преподаватель объясняет все в доступной форме – 44%;
- материалы размещены на образовательном портале – 43%;
- нравится преподаватель – 39%;
- всегда можно обратиться к преподавателю – 34%;
- преподаватель всегда увлекает интересным материалом – 29%;
- дисциплина не сложная – 25%;
- установлены конкретные сроки сдачи заданий – 25%;
- есть возможность пересдать пропущенные занятия – 11%.

Далеко не все ожидания, существовавшие при поступлении, оправдываются, значительно снижается мотивация приобретения знаний. Постепенно знакомясь с системой высшего образования, в конце первого и на втором курсе студент приобретает способность критически оценить действительность. Они поверхностно знакомы с будущей профессией. На втором и на третьем курсе вводятся дисциплины профессионального цикла и организуются производственные практики на предприятиях, где студенты лучше узнают характер своей будущей работы. Если студентам будущая профессия не нравится, то растёт число пропусков занятий, снижается успеваемость, что, в конечном счете, может закончиться отчислением [5].

Мы выяснили, что думают студенты о последствиях их пропусков занятий. Так, по мнению студентов, самыми вероятными последствиями, которые могут произойти, при пропуске занятий, являются – звонок по телефону от старосты (52%), беседа с куратором (31%), вызов в дирекцию (25%), звонок по телефону от куратора (13%) респондентов. Только пятая часть студентов (21%) не боятся пропускать занятия, потому что считают, что ничего страшного не произойдет и никаких последствий не будет.

По мнению опрошенной студенческой молодежи по вопросам пропусков занятий и учебы им не звонит куратор (47%), не звонят родителям (48%), не вызывают в дирекцию (51%), не вызывают на кафедру (60%), не звонят заместители ди-

ректора по УР и ВР (56%). Студенты, чаще всего, обращаются к своим одноклассникам по вопросам учебы. Информационная среда предполагает обратную связь, поэтому быстрее, чем преподаватели по вопросам учебы ответят одноклассники студента, используя социальные сети, различные мессенджеры.

Ответы преподавателей о последствиях пропусков студентов несколько отличаются, от мнения студентов. Если студенты пропускают занятия, то преподаватели беседуют с ними (94,4%), спрашивают у старосты (88,9%), звонят студенту (77,5%), звонят куратору (62,9%), сообщают родителям (61,1%), общаются со студентом в контакте (29%). По результатам нашего исследования, и преподаватели-кураторы, и студенты придерживаются традиционных, консервативных методов взаимодействия.

Поэтому актуальной задачей современного преподавателя вуза является разработка методологии и методики обучения нового поколения обучающихся, в информационном пространстве, а также более активное использование интернет-возможностей для развития и поддержки учебного процесса. Электронная система Moodle содержит такие элементы, как чат, форум, возможность рецензирования преподавателями работ студентов, внутреннюю почту и позволяют производить быстрый обмен информацией между преподавателем и студентами. И преподавателям, и студентам необходимо активнее применять не только систему электронного обучения Moodle, но и другие онлайн средства обучения. Как один из оптимальных вариантов, можно использовать вебинары с обучающимися и преподавателями, веб-конференции, позволяющие расширить географию профессионально ориентированного общения обучающихся и преподавателей. Это позволит выйти за рамки образовательного процесса своего вуза. Проведение online-семинаров и online-лекций эффективно дополняют реальный образовательный процесс и помогают обучающимся в удобное время ознакомиться изучаемым материалом.

Обсудим результаты нашего исследования и противоречия, которые возникли в процессе анализа данных анкетирования студентов и преподавателей. Для большинства студентов использование информационных технологий является привычной деятельностью в жизни. Преподаватели же не всегда могут использовать инструменты этих технологий, чтобы более эффективно взаимодействовать со студентами. Эффективность взаимодействия преподавателя со студентами в образовательном процессе возможна только при установлении контакта «преподаватель – студент».

Современные информационные технологии позволяют использовать разные средства (Yandex, Zoom, Viber, WhatsApp, Skype, Moodle). Не все преподаватели являются уверенными пользователями этих информационных технологий. По результатам исследования, чаще всего преподаватели используют электронную почту и образователь-

ный портал. Иногда преподаватели имеют технические возможности, но избегают использования современных средств передачи информации, причины такого поведения респондентов установить не удалось. Используя информационные технологии, респонденты отметили высокие трудозатраты при оформлении дисциплин на начальном этапе, а также большое количество затраченного времени при работе на образовательном портале.

Стоит отметить, что современная информационно-образовательная среда вуза имеет свои специфические технологические, психолого-педагогические особенности [6]. Исследование взаимодействия преподавателей и студентов в информационной образовательной среде вуза показало, что эффективность этого взаимодействия зависит не только от умения и возможностей преподавателей использовать электронный образовательный процесс, но и от способности к адаптации и желания учиться у студентов. Преподаватели указали на высокие трудозатраты при информационно-электронном оформлении читаемых дисциплин на начальном этапе, а также большое количество времени при работе на образовательном портале.

Эффективность взаимодействия преподавателя со студентами в образовательном процессе возможна только при установлении контакта «преподаватель – студент». Для этого требуются подбор информационных технологий и инструментов, определение содержательного наполнения цифрового образовательного пространства, соответствие грамотного персонала по технологическому и информационному сопровождению, его функционированию и развитию, ресурсному обеспечению. Следовательно, можно констатировать, что задачи и ресурсы моделирования информационно-образовательной среды современного университета потребуют серьезных исследований в этом направлении.

Литература

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. Новая технократическая волна на Западе // Москва. Прогресс. 1986. С. 330–332.
2. Варганова И.В. Эволюция организационных форм дистанционного обучения в российском образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 3 (5). С. 71–79.
3. Кошелева А.О., Шевченко О.И. Научно-исследовательская деятельность как фактор повышения профессионального мастерства преподавателя в современном вузе // Наука и образование: современные тренды. 2015. № 7 (7). С. 153–160.
4. Медведев В.Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
5. Москвина Н.Б., Фишман Б.Е. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: ценностно-временные коллизии // Высшее образование в России. 2020. № 7. С. 144–155.
6. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 73–85.

PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE ELECTRONIC EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Burykina S.A., Suprun N.G., Tomarov A.V.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

This article presents a study aimed at studying the problems of interaction between teachers and students in the educational process, which prevent the active interaction of teachers with students in a multifunctional digital educational space. The study used the method of questioning teachers and students. The content, structure and dynamics of changes in the educational space of an educational organization are analyzed in connection with the components and indicators of the information culture of the subjects of educational activity in the educational process and educational work. The problems associated with the insufficient use of modern information technologies by teachers in the educational and educational processes are identified. The current task of a modern university teacher is to develop a methodology and methodology for teaching modern students in the information space. In the modern period, education is faced with the task of preparing students for future professional activities in the modern information environment, which causes certain difficulties. The problems of interaction between teachers and students in the information environment of the university and the electronic educational process are associated with the insufficiently active use of various online learning tools. The study showed that teachers and curators need to adapt to the new conditions and new requirements of professional and pedagogical activity in the digital educational space. The problems of the educational space identified in the course of the study should be taken into account when establishing effective interaction between students, teachers and the university management.

Keywords: student, teacher, curator, digital space, information environment.

References

1. Bell D. The social framework of the Information Society. A new technocratic wave in the West // Moscow. Progress. 1986. P. 330–342.
2. Varganova I.V. Evolution of organizational forms of distance learning in Russian education // Scientific support of the personnel development system. 2010. No. 3 (5). P. 71–79.
3. Kosheleva A.O., Shevchenko O.I. Scientific research activity as a factor in improving the professional skills of a teacher in a modern University // Science and education: modern trends. 2015. № 7 (7). P. 153–160.
4. Medvedev V.E. Training of a higher school teacher: a competence approach // Higher education in Russia. 2007. No. 11. P. 46–56.
5. Moskvina N. B., Fishman B.E. Professional activity of a University teacher: value-time conflicts // Higher education in Russia. 2020. No. 7. P. 144–155.
6. Marchuk N. Yu. Psychological and pedagogical features of distance learning // Pedagogical education in Russia. 2013. № 4. P. 73–85.

Роль инновационных методов в развитии математического образования курсантов военного вуза

Ярыгина Наталья Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин, Московское высшее
общевоинское командное училище
E-mail: lartchik@mail.ru.

Математическое образование является полифункциональным. Оно способствует развитию личностных качеств человека: интеллекта личности, культуры, воспитанию волевых качеств, умению преодолевать трудности и способности оценить красоту научного образования и радость получения нового знания. Кроме развития личностных качеств человека математическое образование ориентирует его на осуществление специализированной деятельности по рациональному использованию математического аппарата. Первым звеном в системе непрерывного математического образования является начальный курс математики, который выступает основой, на основе которого формируется дальнейшее восприятие математики как науки и непосредственное формирование соответствующих компетентностей. Это обуславливает необходимость поиска путей повышения качества и эффективности вузовского образования за счет обновления и совершенствования профессиональной подготовки студентов, в частности, курсантов военного вуза. Цель которой заключается в формировании их профильно-методической компетентности, которая, в числе других задач, предусматривает ознакомление с направлениями и тенденциями развития вузовского математического образования. Современные процессы развития вузовского математического образования, хотя и имеют свои особенности, неотделимы от процессов обновления национального педагогического и математического образования. Это обусловило возможность проанализировать состояние вузовского математического образования на современном этапе.

Ключевые слова: военный вуз, обучение, математика, структура.

Целью данного исследования было следующее: на основе изучения научных публикаций в периодической печати и электронных материалов в сети Internet, анкетирования преподавателей математических дисциплин (40 респондентов) и курсантов, углублённо изучающих высшую математику (150 респондентов) и экономику (100 респондентов) в различных военных вузах, проанализировать состояние и проблемы современного высшего математического образования в контексте тех процессов, которые происходят в образовании вообще и в высшем военном образовании в частности; выделить основные тенденции развития математического образования, которые наблюдаются в течение последних лет в России, странах Запада и странах третьего мира, а также очертить пути преодоления негативных явлений в математическом образовании.

Такое исследование вызвано размышлениями известных математиков и педагогов ([1], [3–6]), которых волнует настоящее математического образования и ее будущее в XXI веке в условиях глобализации и информатизации социума.

Рассмотрим некоторые из результатов проведенной аналитической работы и статистической обработки данных анкетирования, которое проводилось автором в 2019–2020 годах в различных военных вузах.

Говоря о математическом образовании, как правило, выделяют следующие темы:

- цель и назначение математического образования;
- проблемы математического образования;
- содержание математического образования;
- организация учебного процесса;
- педагогические инновации в математическом образовании;
- использование информационно-коммуникационных технологий в обучении математическим дисциплинам и их роль и место в математическом образовании;
- пути преодоления негативных явлений в математическом образовании и его перспективы в новом веке.

Поэтому вопросы, которые предлагались респондентам в анкетах, касались, в основном, указанных вопросов и именно в такой последовательности будут анализироваться полученные результаты (рис. 1).

Как видно из рис. 1, преподаватели математических дисциплин военных вузов на первое место поставили ответ «Формирование научно-подхода к решению реальных задач», на вто-

рое – «Формирование научного мировоззрения», на третье – «Формирование математической культуры», на четвертое – «Интеллектуальное развитие личности», на пятое – «Подготовка к будущей профессии», что несколько отличается от результатов, приведенных ранее в литературе. Однако подавляющее большинство респондентов-преподавателей видят роль высшего математического образования именно в фундаментальной, научной подготовке, а также в интеллектуальном развитии личности. При этом роль математического образования в подготовке к будущей профессии, формировании общечеловеческой, в том числе информационной, культуры, по их мнению, несколько меньше, но имеет место и довольно существенное.

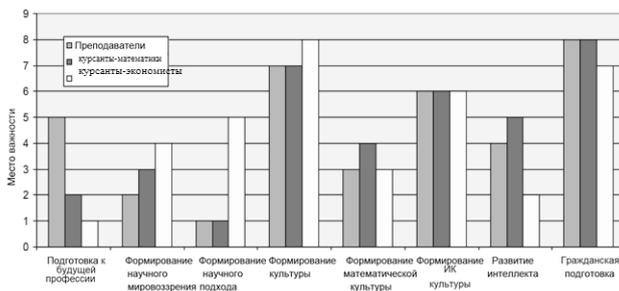


Рис. 1. Анкета важности математической подготовки

Что касается курсантов, учебной программой которых предусмотрено углубленное изучение высшей математики, то их видение роли математического образования, в основном, совпадает с мнением преподавателей (полностью совпадают 4 позиции из 8, практически совпадают 3), но отличается в видении роли по подготовке к будущей профессии, которая поставлена большинством из них на второе место. И это, по моему мнению, вполне закономерно, ведь они выбрали в качестве своей будущей профессиональной деятельности именно деятельность, для которой важны математические знания.

Курсанты, изучающие экономику, неожиданно, но вполне справедливо, уясняют важную роль математического образования в подготовке к будущей профессии, чего не скажешь о многих преподавателях экономических и социально-гуманитарных дисциплин, участвующих в подготовке будущих специалистов военного профиля. Неоспорима роль математического образования и в интеллектуальном развитии будущих военных специалистов. К сожалению, как гласит пятая позиция, которую занимает «Формирование научного подхода к решению реальных задач», большинство курсантов, изучающих экономику, не видят большой пользы от математики при решении реальных задач. Здесь есть над чем подумать преподавателям математических дисциплин, которые преподают на соответствующих специальностях.

Одной из задач исследования было узнать мнение респондентов о роли математического образования в формировании информационной

культуры будущих членов информационного общества, которое успешно и быстрыми темпами строится в развитых странах мира. На основе результатов, приведенных на рис. 1, можно сделать вывод, что все респонденты единодушно считают развитие информационной культуры важным аспектом математического образования и поставили его на шестое место, сразу после традиционных ролей математического образования. Этот факт подтверждает мнение о том, что в условиях, когда математика, являясь фундаментом процессов компьютеризации и информатизации всех сфер человеческой деятельности, должна не только использовать в своих методах достижения информатики и ИКТ, но и способствовать активному участию молодого поколения в этих процессах.

Пожалуй, каждому преподавателю математических дисциплин пришлось по крайней мере хотя бы один раз в своей профессиональной деятельности отвечать на вопросы курсантов «Зачем нам нужна математика?» Этот вопрос мы задали не только преподавателям, но и самим курсантам, что заставило их (согласно впечатлениям после анкетирования), с одной стороны, задуматься над данной проблемой, а с другой, проанализировать предложенные варианты ответа, узнать, наконец, зачем же на самом деле им нужна математика.

И курсанты, и преподаватели практически единодушно считают, что математика в первую очередь развивает логическое мышление тех, кто ее изучает, и является фундаментом их профессиональной подготовки. А вот дальше мнения относительно назначения математики расходятся и совпадают лишь на последнем шаге: математика меньше всего повышает уровень общей культуры.

Выяснив роль высшего математического образования и назначение математики, рассмотрим основные проблемы, возникающие при изучении математических дисциплин в военном вузе, и волнуют как преподавателей, так и курсантов.

Но проблемы высшего математического образования следует рассматривать в контексте тех проблем, которые имеют место сегодня в высшем образовании вообще. В таблице 1 представлены основные проблемы высшего образования и пути их решения.

Таблица 1. Основные проблемы высшего образования и пути их решения

Проблемы высшего образования	Пути решения проблем высшего образования
Качество высшего образования не соответствует требованиям современного информационного общества	Разработка и внедрение новой философии образования, которая предусматривает: фундаментализацию образования, интеграцию естественнонаучного и гуманитарного образования, инновационное обучение, направленность на решение проблем современного информационного общества

Проблемы высшего образования	Пути решения проблем высшего образования
Прагматическая ориентация высшего образования, доминирование пассивных форм обучения, препятствующая развитию личности	Введение на всех уровнях развивающего образования, придание ему опережающего характера, предусматривающее: развитие творческих способностей личности, гибкое проблемное обучение, обучение через сотрудничество всех субъектов образовательного процесса, использование креативных информационных технологий, открытость процесса обучения
Недостаточная доступность качественного высшего образования для широких слоев населения	Обеспечение информационной поддержки образования и его доступности на основе внедрения дистанционного образования и ресурсно-ориентированного обучения, использование гибридных электронных библиотек, создание доступных баз данных и знаний на основе телекоммуникационных технологий, обеспечение непрерывного образования-образования в течение жизни.

Среди специфических проблем высшего математического образования в современных условиях (особенно в военных вузах) следует отметить падение престижа математического образования и математических профессий (учитель (преподаватель) математики, математик, прикладной математик).

В работе [3] рассмотрены основные проблемы высшего математического образования в России, которые присущи и другим странам СНГ и Запада:

1. Уменьшение объема математических дисциплин (сокращение количества часов, выделяемого на математику);
2. Разрыв между уровнем математических знаний выпускников школы и требованиями военных вузов;
3. Разрыв между уровнем математических знаний выпускников военных вузов и потребностями современной военной науки и технологий;
4. Недостаточное финансирование образования со стороны государства.

Анализ состояния обучения математическим дисциплинам в некоторых военных вузах подтвердил описанную выше неутешительную картину и показал, что результаты обучения курсантов, уровень их математической культуры, познавательной активности и самостоятельности достаточно низкий. Все это негативно отражается на качестве знаний и умений курсантов, их интеллектуальном развитии, уровне профессиональной подготовки. Проведенное исследование позволило среди ряда проблем, с которыми сталкиваются курсанты при изучении математических дисциплин, выделить несколько основных:

- низкий уровень базовой теоретической подготовки по математике; недостаточный уровень практических умений и навыков по использованию этих знаний;
- низкая мотивация при изучении дисциплин математического цикла.
- недостаточный уровень учебно-познавательной деятельности курсантов;
- неумение и нежелание курсантов работать самостоятельно;
- недостаточное количество часов, отведенных на изучение математических дисциплин;
- отсутствие качественных современных учебников, пособий и других методических материалов;
- неумение применять математические знания для формализации практических военно-прикладных задач и их решения.

Если для устранения указанных объективных причин необходимы лишь добрая воля руководителей военных вузов и финансовые ресурсы, то устранение субъективных причин практически полностью зависит от научно-педагогических работников военных вузов, их интеллектуального потенциала, желание самосовершенствоваться и быть на уровне международных требований по обучению естественнонаучным дисциплинам. Поэтому руководителям вузов целесообразно было бы создать такие условия, которые будут стимулировать эти процессы и способствовать информатизации высшего математического образования.

Как показало анкетирование, при обучении математическим дисциплинам в военных вузах мало внимания уделяется новым педагогическим технологиям (табл. 2). Приведенные результаты оставляют открытым вопрос: «Каким образом преподаватели развивают самостоятельность (48% респондентов) и стимулируют мотивацию и интерес к обучению (44% респондентов), если уровень применения инновационных педагогических технологий недопустимо низкий (18% респондентов), а активные методы обучения и деятельностный подход практически не используются (14% респондентов)?».

Среди педагогических инноваций, которые могут обеспечить повышение качества высшего математического образования, является обучение в сотрудничестве, метод проектов, продуктивное и ситуационное обучение. Все они относятся к так называемому гуманистическому подходу в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления. Если каждая из указанных педагогических технологий найдет свое место в учебно-воспитательном процессе военного вуза, постепенно вытесняя традиционные пассивные методы и формы обучения, то со временем удастся выработать более эффективные подходы к организации учебного процесса в во-

енном вузе с учетом специфики военной высшей школы и культурной среды [8].

Таблица 2. Педагогические инновации в военных вузах

Пути преодоления проблем	%
Развитие самостоятельности	48
Индивидуализация и дифференциация обучения	44
Стимулирование мотивации, повышение интереса к обучению	44
Создание компьютерно-ориентированных методических и дидактических материалов, в частности, мультимедийных	36
Развитие мышления, интеллектуальных способностей курсантов	34
Увеличение арсенала средств познавательной деятельности, овладение современными методами научного познания, связанными с применением информационных и коммуникационных технологий	30
Проведение лабораторных работ при обучении математическим дисциплинам с использованием ИКТ	24
Повышение наглядности обучения	20
Расширение доступа к образовательным и научным сведениям через Internet	20
Применение инновационных педагогических технологий	18
Предпочтение активным методам обучения и деятельностном подходе	14

Одним из реальных путей повышения уровня качества профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности, математической подготовки на уровне военного вуза, является разработка научно-обоснованных методических систем обучения профессиональным дисциплинам, которые бы способствовали активизации учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности обучающихся, раскрытию их творческого потенциала, увеличению роли самостоятельной и индивидуальной работы, и основывались бы на широком внедрении в учебный процесс новейших педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Целенаправленная работа факультетов, кафедр, преподавателей по формированию и развитию познавательной активности курсантов – гарант повышения качества усвоения курсантами учебного материала, развития их мышления. Значительные дидактические возможности для повышения уровня познавательной активности имеет использование ИКТ. Можно выделить группу важнейших факторов активизации учебно-познавательной деятельности курсантов, эффективность которых может быть усилена за счет применения в учебном процессе ИКТ [2]:

- развитие мотивации, усиление интереса к обучению, в том числе к способам получения знаний;
- развитие мышления, интеллектуальных способностей курсантов;
- индивидуализация и дифференциация обучения;

- развитие самостоятельности;
- предпочтение активным методам обучения;
- повышение наглядности обучения;
- увеличение арсенала средств познавательной деятельности, овладение современными методами научного познания, связанными с применением ИКТ;
- расширение круга задач и упражнений, проведение лабораторных работ с использованием современных компьютерных средств в процессе обучения математическим дисциплинам;
- упрощение и увеличение скорости доступа к учебному и научному материалу через сеть Internet.

Резюмируя выше сказанное по преодолению негативных тенденций в высшем математическом образовании, сформулирую некоторые предложения:

1. Привести в соответствие программы изучения математики в школе и в военном вузе. Модернизировать курсы высшей математики, наполнив их современными достижениями математической науки, освободив их от рутины и перенеся акцент с вопроса «как» (решить, вычислить и т.д.) на вопрос «что» и «зачем»;
2. Разработать и внедрить методические системы обучения математическим дисциплинам на основе современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий с использованием учебных комплексов, электронных учебников и пособий, рабочих конспектов, контролирующих и обучающих компьютерных программных средств;
3. В военных вузах создать образовательно-научное информационное пространство, которое позволит эффективно использовать ИКТ для проведения аудиторных, в том числе лабораторных, занятий по математике, контролирующих мероприятий, организации научно-исследовательской работы и особенно для самостоятельной работы курсантов в часы, отведенные для самоподготовки.

Литература

1. Бычкова Д.Д. Практико-ориентированные электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества математического образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 2–1 (56). С. 112–114.
2. Вдовиченко А.А. Роль предметной практики в подготовке будущих бакалавров педагогического образования по профилю «математическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 124–126.
3. Елецких Н.А., Чулюкова О.В. Дополнительное математическое образование как необходимый компонент современного образования // Альманах мировой науки. 2016. № 6–1 (9). С. 15–17.

4. Мамонтова Т.С., Чепурненко Е.В. Стратегия развития математического образования в условиях модернизации российского образования // В сборнике: Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. 2016. С. 202–210.
5. Подуфалов Н.Д., Дураков Б.К. Математическое образование в контексте методологических проблем развития российской системы образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 3–11.
6. Просолупова Н.А. Математическое образование курсанта-гуманитария в контексте модернизации высшего образования // В сборнике: Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы X Всероссийской научно-практической Интернет-конференции (с международным участием). 2019. С. 24–28.
7. Рыбакова О.В. К вопросу о непрерывности математического образования в контексте реализации различных моделей образования // Альманах мировой науки. 2016. № 4–2 (7). С. 109–111.
8. Стрельникова Т.Н. Проблемы и перспективы повышения качества математического образования в условиях модернизации системы образования // Образование от «А» до «Я». 2016. Т. 6. № 6. С. 29–30.
9. Уфимцев С.Г. Повышение качества математического образования обучающихся с нарушенным слухом в процессе дополнительного образования // В сборнике: Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. 2019. С. 236–238.
10. Червонный М.А., Власова А.А., Швалева Т.В. Деятельность центра дополнительного физико-математического образования как инновационная модель интеграции общего и дополнительного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3 (13). С. 116–123.
11. Мидова В.О. Акмеологическая продуктивность авторских систем деятельности преподавателей в оценке курсантов: дисс. ... канд. психол. наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2004.

THE ROLE OF INNOVATIVE METHODS IN THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

Mathematical education is multifunctional. It contributes to the development of personal qualities of a person: the intellect of the individual, the formation of culture, the upbringing of volitional qualities, the

ability to overcome difficulties and the ability to appreciate the beauty of scientific formations and the joy of obtaining new knowledge. In addition to the development of a person's personal qualities, mathematical education orients him to the implementation of specialized activities for the rational use of the mathematical apparatus. The first link in the system of continuous mathematics education is the initial mathematics course, which acts as the basis on the basis of which the further perception of mathematics as a science and the direct formation of the corresponding competencies are formed. This necessitates the search for ways to improve the quality and efficiency of university education by updating and improving the professional training of cadets of a military university. The purpose of which is to form their profile and methodological competence, which, first of all, provides for familiarization with the directions and trends in the development of university mathematical education. The modern processes of the development of higher education mathematical education, although they have their own characteristics, are inseparable from the processes of updating the national pedagogical and mathematical education. This made it possible to analyze the state of higher education mathematics education at the present stage.

Keywords: military university, training, mathematics, structure.

References

1. Bychkova D.D. Practice-oriented electronic educational resources as a means of improving the quality of mathematical education // International research journal. 2017. No. 2–1 (56). S. 112–114.
2. Vdovichenko A.A. The role of subject practice in the preparation of future bachelors of pedagogical education in the profile of "mathematical education" // Baltic Journal of Humanities. 2016. T. 5.No. 2 (15). S. 124–126.
3. Eletsikh N.A., Chulyukova O.V. Additional mathematical education as a necessary component of modern education // Almanac of world science. 2016. No. 6–1 (9). S. 15–17.
4. Mamontova T.S., Chepurnenko E.V. Strategy for the development of mathematical education in the context of modernization of Russian education // In the collection: Practice-oriented training of teachers-researchers in the system of vocational education. 2016.S. 202–210.
5. Podufalov N.D., Fools B.K. Mathematical education in the context of methodological problems of the development of the Russian education system // Pedagogy. 2018.No. 7.P. 3–11.
6. Prosolupova N.A. Mathematical education of a humanities student in the context of modernization of higher education // In the collection: Higher school teacher: traditions, problems, prospects. Materials of the X All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with international participation). 2019.S. 24–28.
7. Rybakova OV On the question of the continuity of mathematical education in the context of the implementation of various models of education // Almanac of world science. 2016. No. 4–2 (7). S. 109–111.
8. Strelnikova T.N. Problems and prospects of improving the quality of mathematical education in the context of modernization of the education system // Education from "A" to "Z". 2016. T. 6. No.6. S. 29–30.
9. Ufimtsev S.G. Improving the quality of mathematical education of students with hearing impairments in the process of additional education // In the collection: Education of persons with hearing impairment: achievements and current problems. Materials of the All-Russian scientific-practical conference. Edited by E.G. Rechitskaya, V.V. Linkova. 2019.S. 236–238.
10. Chervonny M.A., Vlasova A.A., Shvaleva T.V. Activity of the center for additional physical and mathematical education as an innovative model of integration of general and additional education // Scientific and pedagogical review. 2016. No. 3 (13). S. 116–123.
11. Midova V.O. Acmeological productivity of the author's systems of teachers' activities in the assessment of students: diss. ... Cand. psychol. Sciences / Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation. Moscow, 2004.

Музыкально-исполнительская деятельность игры на фортепиано в китайской и российской системах музыкального образования

Ван Мэйлинь,

магистр, Московский педагогически государственный университет, Кафедра музыкально-исполнительского искусства
E-mail: 787263698@qq.com

Проблемы развития музыкальной фортепианной педагогики в китайской и российской системе музыкального образования не теряют своей актуальности в современном музыкальном образовании. Интерес вызывают вопросы музыкально-исполнительской деятельности игры на фортепиано в аспекте сравнительного анализа принципов китайской и российской музыкальной педагогики.

Данная статья посвящена проблеме музыкально-исполнительской деятельности в российской и китайской системах музыкального образования. Показано, что становление профессионального музыкального фортепянного образования в Китае связано с традициями европейской и российской музыкальной фортепянной культуры. Раскрыта национальная специфика китайской фортепианной музыкальной исполнительской деятельности. Установлено, что музыкально-исполнительская деятельность определяется как многоуровневый, деятельностный и творческий процесс музыканта исполнителя. Раскрыто влияние русской фортепианной исполнительской традиции, системы советского фортепианного преподавания, а также российской системы музыкального образования на фортепианное исполнительство китайских пианистов на современном этапе.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-исполнительская деятельность, китайская фортепянная педагогика.

Становление профессионального музыкально-фортепянного образования в Китае связано, прежде всего, с культурными традициями европейской и российской музыкальной фортепянной культуры, которые воплотились в педагогической деятельности фортепианных факультетов таких крупных музыкальных учебных заведений, как Центральная и Шанхайская консерватории. Музыкальное образование понимается как «процесс постижения искусства путем проникновения в природу музыкального творчества с позиций композитора, исполнителя и слушателя» [4, с. 3]. Особое внимание в музыкальной педагогике направлено на формирование музыкально-исполнительской деятельности пианистов, которая «характеризуется внутренней творческой (вариативной) алгоритмической последовательностью, проявляющейся в поэтапной работе музыканта-исполнителя над музыкальным произведением, в поэтапном формировании идеального музыкального образа, в поэтапном формировании компонентов профессионального мастерства» [5, с. 13]. Национальная специфика китайской фортепианной музыкальной исполнительской деятельности связана с влиянием идей конфуцианства, даосизма и буддизма на музыкальную эстетику и стилистику музыкально-исполнительской деятельности, что не только сформировало китайскую традиционную музыку, но и послужило становлению современной китайской фортепианной культуры [1].

Формирование китайской музыкальной фортепианной школы происходило под влиянием фортепианного искусства русских пианистов, исполнительская деятельность которых получила признание в 20-е годы XX века в Шанхае, когда была открыта Шанхайская государственная консерватория под руководством Б. Захарова. Музыкально-исполнительская деятельность русских пианистов, воспитанников Московской консерватории С. Аксакова, В. Лазарева, Е. Левитина, З. Прибытковой и др., оказала глубокое влияние на развитие современного китайского музыкального искусства [4, с. 3]. Педагогическая школа Б. Захарова в Китае воспитала китайских пианистов мирового уровня, среди которых Ли Щанмин, Дин Шандэ, У Лэн, Ли Цуйчжэн [1]. Большую роль в развитии музыкально-исполнительской деятельности сыграли советские педагоги, которые наряду с обучением пальцевой технике, которая преобладала

ла в то время в китайской фортепианной школе, большое внимание уделяли качеству звука, музыкальной выразительности и стилистической чистоте, что способствовало преодолению механического исполнения и повышению выразительности музыки [4].

Сотрудничество советской и китайской музыкальной фортепианной школы в середине XX века позволило повысить уровень фортепианного исполнительства в Китае. В основу музыкального фортепианного исполнительства были положены новые методические подходы советской фортепианной педагогической школы. С позиции советской методологической традиции обучение музыкально-исполнительской деятельности является творческим процессом, который осуществляется на формальном и творческом уровнях. Формальный уровень включает совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для воспроизведения нотной записи на музыкальном инструменте, на творческом уровне происходит раскрытие смысла музыкального произведения и личности исполнителя – это уровень деятельности, в котором ведущим является мотивационный компонент музыкального исполнительства [3, с. 22–23]. Поэтому, наряду с формированием пальцевой техники исполнения, большое внимание уделялось эмоционально-художественному восприятию музыкальных произведений, что позволяло в процессе музыкально-исполнительской деятельности достигать многообразие тембра и певучести музыки. При содействии советских музыкальных педагогов была создана китайская фортепианная методика, ориентированная на советскую систему обучения фортепианному исполнительству [4].

С начала периода курса «политики открытости и реформ» в Китае международные культурные контакты в сфере музыкального образования, в том числе и в сфере фортепианного образования, получили широкое развитие. Это, в свою очередь, повлияло на развитие особенностей современного китайского национального фортепианного репертуара и фортепианное исполнительство. Как отмечает Дин И. «в творчестве китайских композиторов заметна небывалая активность в фортепианных жанрах: наряду с традиционной тональной системой в ее ладово-фольклорном варианте существует множество пьес в различных видах европейской стилистики, в том числе созданных в атональной манере» [2, с. 99]. В настоящее время, как отмечает Хуан Пин, фортепианное творчество композиторов Китая имеет свои национальные стилистические и жанровые особенности, которые заключаются в интеграции современных композиционных приемов и национальных китайских традиций [4].

Развитие фортепианного образования сегодня является одним из ведущих направлений современной музыки в Китае. В современном Китае образовано одиннадцать консерваторий. Старейшие Шанхайская и Центральная консерватории Ки-

тая являются центрами музыкальной педагогической культуры, определяющие основные научно-методические принципы и подходы национальной музыкальной культуры исполнительского мастерства. Накоплен национальный китайский опыт в методике преподавания музыкального исполнительства игры на фортепиано, основными принципами которого являются «единство культурных традиций общей и музыкальной педагогики, целостность эстетических и дидактических принципов, гуманистическое отношение к ученикам, открытость искусству, бескорытность музыкально-художественной деятельности» [4, с. 6].

Современная фортепианная музыкально-исполнительская деятельность в Китае переживает расцвет, появилась новая плеяда одаренных пианистов, получивших известность, как в Китае, так и за рубежом, что связано с современными достижениями китайского фортепианного исполнительства. В настоящее время в музыкально-исполнительской деятельности китайских пианистов, с одной стороны сохраняется китайская национальная специфика, которая воплощается в национальном репертуаре с элементами народной музыки, китайской оперы и других жанров придворного театра. С другой стороны, как и в российской системе фортепианного исполнительства, «происходит поиск новых тем и создание красочного музыкального образа», что позволяет «сделать гармоничным сочетание традиций и инноваций, придать звучанию новую форму и колорит» [2, с. 105].

Таким образом, традиции русской фортепианной школы во многом определили формирование и специфику фортепианной музыкально-исполнительской деятельности китайских музыкантов, которая сегодня отличается инновационными техниками и стилями исполнения при сохранении национальной специфики, что является принципиальным отличием от российской музыкальной традиции фортепианного исполнительства.

Литература

1. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Санкт-Петербург, 1994. – 22 с.
2. Дин И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегии развития, национальный репертуар: дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Санкт-Петербург, 2020. – 217 с.
3. Зеленкова Т.В. Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Москва, 1999. – 174 с.
4. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Санкт-Петербург, 2008. – 20 с.

5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – Казань, 1989. – 425 с.

MUSICAL AND PERFORMING ACTIVITIES OF PIANO PLAYING IN THE CHINESE AND RUSSIAN MUSIC EDUCATION SYSTEMS

Wang Meilin

Master, Moscow Pedagogical State University, Department of Music and Performing Arts

The problems of the development of musical piano pedagogy in the Chinese and Russian systems of music education do not lose their relevance in modern music education. Of interest are the issues of musical performance of playing the piano in the aspect of a comparative analysis of the principles of Chinese and Russian musical pedagogy.

The article is devoted to the problem of musical and performing activities in the Russian and Chinese systems of music education. It is shown that the formation of professional musical piano education in China is associated with the traditions of European and Russian musical piano culture. The national specifics of the Chinese piano music performance activity are revealed. It is established that musical and performing activity is defined as a multi-level, active and

creative process of a musician. The article reveals the influence of the Russian piano performing tradition, the system of Soviet piano teaching, as well as the Russian system of music education on the piano performance of Chinese pianists at the present stage.

Keywords: music education, music and performing arts.

References

1. Bian Meng. Essays on the formation and development of Chinese piano culture: abstract of the dissertation of the candidate of Art History: 17.00.02. –St. Petersburg, 1994. – 22 p.
2. Ding I. The system of piano education in modern China: structure, development strategies, national repertoire: dis. ... candidate of Art History: 17.00.02. –Saint Petersburg, 2020. – 217 p.
3. Zelenkova T.V. Creative imagination in the development of musical and performing skills: dis. ... cand. of psychological sciences: 19.00.01. –Moscow, 1999. – 174 p.
4. Huang Ping. Influence of Russian piano art on the formation and development of the Chinese pianistic school: abstract of dis. ... candidate of art history: 17.00.02. – St. Petersburg, 2008. – 20 p.
5. Tsagarelli Yu.A. Psychology of musical and performing activity: dis. ... doctor of psychological sciences: 19.00.03. – Kazan, 1989. – 425 p.

Методическая система формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения

Дьяченко Иван Васильевич,

аспирант, кафедра географии, регионоведения и туризма,
Институт естественных и социально-экономических наук,
ВО «Новосибирский государственный педагогический
университет»
E-mail: Dik007@bk.ru

Статья посвящена проблеме методической системы формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения. Раскрыта сущность и структура универсальных учебных действий. Показана их специфика в процессе географического обучения. Сделан вывод о том, что формирование универсальных учебных действий становится стратегической целью в процессе географического обучения школьников. Поставлена проблема эффективных педагогических условий их формирования в процессе географического обучения детей. Методическая система формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения предполагает личностно-деятельностный, практико-ориентированный и проблемный характер процесса обучения, личностно-ориентированный характер взаимодействия учитель-ученик. Раскрыт развивающий потенциал методики работы с учебной информацией, картографическими и статистическими материалами. Показана продуктивность использования активных, проблемных и групповых методов и форм обучения в формировании познавательных, личностных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий школьников.

Ключевые слова: география, универсальные учебные действия, методика формирования универсальных учебных действий.

В настоящее время в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС ООО), в основе которых лежит системно-деятельностный подход к обучению детей, приобрели свою актуальность вопросы разработки и апробации эффективных педагогических методик формирования универсальных учебных действий в процессе обучения. География как наука и учебный предмет имеет уникальные возможности для формирования универсальных учебных действий при условии обогащения учебного процесса новыми технологиями и методами обучения, позволяющими эффективно развивать у учащихся способность к самостоятельному овладению знаниями и умениями.

Раскроем понимание универсальных учебных действий и условия их формирования в процессе географического обучения детей. В самом общем виде универсальные учебные действия определяются в качестве способности к учению, которое связано, как с общеучебными навыками и умениями, так и с коммуникативно-личностными качествами школьников. Универсальные учебные действия, согласно ФГОС ООО, относятся к метапредметным результатам образовательной деятельности, которые могут быть достигнуты на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [6]. Универсальные учебные действия понимаются как «совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию» [5, с. 5]. Овладение универсальными учебными действиями, согласно О.А. Карабановой, предоставляет для школьников «возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования способности учиться» [4, с. 9]. Универсальные учебные действия являются многокомпонентным образованием. В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, авторы концепции развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская выделяют четыре блока: личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные универсальные учебные действия. Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся. Регулятивные универсальные учебные действия на-

правлены на формирование способностей к организации учебной деятельности. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность учащихся [2, с. 28]. Отметим, что одним из ведущих в составе универсальных учебных действий школьников, являются познавательные универсальные учебные действия. Их ценность с позиции формирования учебной деятельности заключается в том, что они представляют собой умственные действия, направленные на планирование, осуществление, анализ своей познавательной деятельности и управление ею на основе способов деятельности, освоенных школьниками на основе одного, нескольких или всех учебных предметов» [7].

Таким образом, формирование универсальных учебных действий становится стратегической целью в процессе географического обучения школьников, что требует от педагога понимания организационно-педагогических и методических условий их формирования. При составлении технологической карты урока географии, прежде всего, возникает необходимость выделения цели формирования универсальных учебных действий у школьников, а также способов, условий и средств ее достижения, что предполагает направленность деятельности педагога не столько на передачу географических знаний, сколько на обучение школьников способам учебных действий на уроках географии [3].

В преподавании географии приоритетными становятся личностно-деятельностный, практико-ориентированный подходы, которые опираются на соответствующие средства, приемы, методы и формы обучения. Достижение данной цели позволит школьникам в процессе обучения географии сформировать личностные качества, способности и умения, которые позволяют использовать географические знания не только в образовательном процессе, но и в практической жизнедеятельности.

Методическая система формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения, прежде всего, предполагает личностно-ориентированный характер взаимодействия в системе отношений учитель-ученик, отражающее субъект-субъектное сотрудничество педагога и обучающегося. Учитель географии с позиции личностно-ориентированного подхода является организатором и координатором познавательной деятельности школьников, направляющим процесс познания, оказывающим содействие в постановке познавательных задач, в понимании способов их решения, в осознании личностно-значимых ценностей и смыслов учебно-познавательной деятельности детей. Современный урок географии – это личностно-деятельностный урок, в котором реализуются различные виды учебных действий школьников, направленные на освоение ими познавательной, коммуникативной, регулятивной видов универсальных учебных действий.

Большим развивающим потенциалом для формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения обладают учебник географии, а также его компоненты – географические карты, иллюстрации, статистические материалы и др., которые позволяют реализовывать вариативные приемы развития учебно-познавательной деятельности школьников. Методика работы с учебной информацией, картографическими и статистическими материалами, включенными в методический аппарат учебника, позволяет реализовывать методические приемы формирования универсальных учебных действий в обучении географии. К ним относятся: методические приемы по видам работ с методическим аппаратом учебника, включающие воспроизведение, логико-структурный анализ, поиск объяснений, обучение алгоритму деятельности и организацию речевой деятельности; методические приемы работы с картографическими материалами, включающие картографические и картоаналитические приемы; методические приемы с реальными географическими объектами; методические приемы со статистическими материалами. [1]. Так, школьники в процессе географического обучения осваивают такие универсальные действия, как умение пользоваться географической картой, современными геоинформационными технологиями и др., которые имеют практическую значимость в жизнедеятельности детей. Насколько хорошо школьники умеют работать с учебником, воспринимать и усваивать содержащийся в нем методический материал, настолько хорошо у них сформированы учебные действия.

Другими эффективными методическими приемами формирования универсальных учебных действий школьников в процессе географического обучения является использование активных, проблемных и групповых методов и форм обучения. Формирование универсальных учебных действий школьников при изучении географии требуют от педагога умения организовать учебный процесс на основе принципов проблемного обучения. Для формирования познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий предлагается использовать задания проблемного характера. Например, пользуясь другими источниками информации, школьники должны подобрать описания к иллюстрациям «Города стран Северной Америки»; составить вопросы по теме урока для одноклассников, составить устный отзыв на ответы одноклассников и др. С целью формирования регулятивных учебных действий проводятся самопроверки и взаимопроверки, которые продуктивно проводить в парах или в групповой работе школьников. Результаты самопроверки сравниваются с результатами взаимопроверки, что позволяет формировать действия контроля и самоанализа результатов учебной работы, а также способствовать формированию коммуникативных учебных действий. Формирование регулятивных учебных действий обеспечивается использованием на уро-

ках географии методики продуктивного чтения, проблемно-диалогической методики и методики оценивания образовательных достижений школьников.

Продуктивными для формирования универсальных учебных действий школьников на уроках географии являются групповые методы обучения, в частности методика проектного обучения. Метод проектов позволяет формировать умение обнаруживать и формулировать учебную проблему, составлять план выполнения задач, решать проблемы поискового характера в совместной творческой коллективной деятельности школьников. В ходе представления проекта формируются не только личностные и коммуникативные учебные действия школьников, но и их оценочные действия, благодаря которым приобретает опыт оценивания результатов индивидуальной деятельности и деятельности группы, что позволяет осознать причины своего неуспеха и находить способы выхода из проблемных ситуаций.

Итак, методическая система формирования универсальных учебных действий школьников в процессе географического обучения предполагает реализацию личностно-деятельностного, практико-ориентированного, проблемного обучения на основе использования активных, проблемных и групповых методов и форм обучения школьников.

Литература

1. Амвросьева Л.В. Методические аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 2 (6) / июль. – С. 44–54. – Режим доступа: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo206/>
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Дьяченко И.В. Технологическая карта урока географии в 7 классе по теме «Особенности природы Северной Америки» // Актуальные вопросы наук о земле в концепции устойчивого развития Беларуси и сопредельных государств. V Международная научно-практическая конференция, 2019. – С. 349–355.
4. Карабанова О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы // Управление начальной школой. – 2009. – № 12. – С. 9–11.
5. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Магнитогорск, 2010. – 205 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
7. Чуланова Н.А. Нормативный контекст определения «познавательные универсальные учебные действия» [Электронный ресурс] / Н.А. Чуланова, Т.Н. Черняева // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16398>

METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE PROCESS OF GEOGRAPHICAL LEARNING

Dyachenko I.V.

FSBI of HE Novosibirsk State Pedagogical University

The article is devoted to the problem of the methodological system of formation of universal educational actions in the process of geographical education. The essence and structure of universal educational actions are revealed. Their specificity in the process of geographical training is shown. It is concluded that the formation of universal educational actions becomes a strategic goal in the process of geographical education of schoolchildren. The problem of effective pedagogical conditions for their formation in the process of geographical education of children is posed. The methodological system for the formation of universal educational actions in the process of geographical learning assumes a personal-activity, practice-oriented and problem-based nature of the learning process, a personal-oriented nature of teacher-student interaction. The developing potential of the methodology of working with educational information, cartographic and statistical materials is revealed. The productivity of the use of active, problem and group methods and forms of learning in the formation of cognitive, personal, communicative, regulatory universal educational actions of schoolchildren is shown.

Keywords: geography, universal educational actions, methods of formation of universal educational actions.

References

1. Amvrosyeva L.V. Methodological aspects of the formation of universal educational actions in the process of teaching geography at school // Scientific and methodological electronic journal «Kaliningrad Bulletin of Education». – 2020. – № 2 (6)/July. – P. 44–54. – Access mode: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo206/>
2. Asmolov A.G. Formation of universal educational actions in the basic school: from action to thought. System of tasks: a manual for teachers / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, etc.; ed. by A.G. Asmolov. – 2nd ed. – Moscow: Prosveshchenie, 2011. – 159 p.
3. Dyachenko I.V. Technological map of the geography lesson in the 7th grade on the topic «Features of the nature of North America» // Actual issues of earth sciences in the concept of sustainable development of Belarus and neighboring states. V International scientific and practical conference, 2019. – P. 349–355.
4. Karabanova O.A. Formation of universal educational actions of primary school students. – 2009. – No. 12. – P. 9–11.
5. Susukino I. E. the Formation of universal educational actions of younger school students in assessment activities: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – Magnitogorsk, 2010. – 205 p.
6. Federal state educational standard of basic general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Moscow: Prosveshchenie, 2011. – 48 p.
7. Chulanova N.A. Normative context of the definition of «cognitive universal educational actions» [Electronic resource] / N.A. Chulanova, T.N. Chernyaeva // Modern problems of science and education: electronic scientific journal. – 2014. – No. 6. – Access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16398>

Опыт разработки онлайн-курса творческой направленности в условиях цифровизации педагогических технологий

Гречанов Константин Борисович,

старший преподаватель, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: kostakeram@gmail.com

Дьячкова Людмила Германовна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра дизайна архитектурной среды, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: izo_khstu@mail.ru

Статья посвящена исследованию возможностей проектирования онлайн-курса учебной дисциплины творческой направленности, реализуемого с помощью платформы LMS Moodle, стереотипно воспринимаемой как не подлежащая цифровизации в силу предполагаемого снижения качества обеспечения учебного процесса. В материале анализируется опыт авторской разработки электронного учебного курса в условиях так называемого «цифророждения» педагогических технологий, определяющих возможность массовых онлайн-проектов творческого характера. На примере рассматриваемого учебного курса «Академическая скульптура и пластическое моделирование» представлена методика, позволяющая становление функциональной грамотности бакалавра дизайна в условиях организации дистанционного обучения и проведения учебно-творческих занятий онлайн. Формирование электронного курса на основании модельного подхода позволяет анализировать сущность образовательного продукта на трех уровнях: теоретическом, методологическом и методическом. Приведены актуальные нормативно-правовые документы, определяющие процесс цифровизации образования, указаны прикладные исследования в данной области. В результате действий, представленных авторами в статье, становится возможным серийное воспроизведение педагогического опыта разработки и реализации электронного учебного курса, определяемого высокой результативностью в рамках обучения студентов в бакалавриате по направлению 54.03.01 Дизайн.

Ключевые слова: цифровизация, педагогические технологии, скульптура, электронный учебный курс, искусство, выразительные средства, моделирование онлайн-курс.

Принимая во внимание актуальную нормативно-правовую базу, определяющую особенности цифровизации профессионального образования, обусловленной как процессами трансформации экономики, так и последствиями пандемии 2019–2020 гг., учитывая государственные приоритеты в области образования, указанные в ряде стратегически значимых документов:

- Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»;
- Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»;
- Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9), а также, анализируя социально-психологические особенности (внимание, восприятие, мировоззрение, мотивации, мышление и паттерны поведения), характерные для поколения студентов 2018–2019–2020 учебных годов, можно предположить изменения в формировании содержания, форм, методов дидактики, и трактовать данный процесс как обновление.

Исследования в данной области можно представить трудами: В.И. Блинова (3), М.В. Дулинова (3), Е.Ю. Есенина (3, 4), Л.В. Крашенинниковой (1), С.А. Мацкевич (2), И.С. Сергеева (3), В.П. Шибеева (5,6), и на основании их теоретического осмысления предположить ряд действий, направленных на моделирование учебных курсов в условиях обновления дидактики.

Минувший год, сделавший массовым онлайн-образование в высшей школе, изменил характер педагогического проектирования и несмотря на уверенную критику со стороны профессиональной общественности по поводу деталей осуществления образовательной деятельности, позволил сделать ряд выводов, касающихся результативности такого обучения в ряде, казалось бы, нехарактерных для внестудийных занятий, дисциплин проектно-художественного, творческого характера.

Пример, выбранный авторами статьи, как разработчиками онлайн-модуля «Академическая

скульптура и пластическое моделирование» на платформе LMS Moodle ФГБОУ ВО «Тихоокеанского государственного университета», на основании модельного подхода позволяет анализировать сущность созданного образовательного продукта на трех уровнях: теоретическом, методологическом и методическом [7]. Следуя логике традиционного моделирования учебного курса и продвигаясь по пунктам, формирующим его электронную структуру от методологии и задач моделирования к расстановке концептуально значимых позиций, определяющих модель, и затем, к ее апробации, и финальной интерпретации [3, С. 32] полученных результатов, можно видеть необходимость учета обеих сторон проблемы моделирования, представленных, как профессиональной деятельностью преподавателей, так и подготовкой обучающихся к последующему найму.

Учитывая то обстоятельство, что цифровое обучение позволяет персонализировать образовательный процесс, а его технологии представлены цифровыми образовательными комплексами, можно наблюдать, как изменяется смысл организации процесса, поскольку в условиях цифровизации скрыта возможность повышения педагогической результативности.

Несмотря на внешнюю неочевидность, но достижимость и доказательность за счёт индивидуализации обучения (поскольку в онлайн-трансляции общее разбивается на множество индивидуально определяемых запросов, превращающихся в образовательные маршруты частных лиц) результативности образовательной среды, можно ориентироваться на применение адаптивных технологий обучения и распределенных форм образовательного процесса [4]. Это становится возможным благодаря разделению содержания курса в соответствии с количеством сетевых запросов по:

- уровням его сложности,
- скорости освоения,
- составу учебной группы,
- возможности повторов,
- форме организации учебной деятельности,
- привлечения сторонних лиц, способных к экспертной оценке.

Поэтому, создавая учебный онлайн-курс, авторы статьи учитывали принцип адаптивности для того, чтобы повысить учебную мотивацию обучающихся, подписывающихся на курс, стараясь обеспечить усвоение материала.

На стадии разработки концепции курса были проверены учебный план и календарный график для обеспечения корректного внедрения рабочей программы дисциплины, определено количество зачетных единиц, описывающих емкость работы. Затем, путем сопоставления, проверке подверглись все смежные курсы для того, чтобы обеспечить преемственность компетентностных компонентов, что позволило определить структуру и содержательное наполнение заданий.

На этом моменте стало очевидным фоновое присутствие содержательных компонентов, рас-

пределение которых показано с помощью диаграммы (рис. 1).



Рис. 1. Распределение повторяющихся содержательных компонентов в дисциплинах направлений 54.03.01 Дизайн

Поэтому, избегая открытых содержательных повторов, стало возможным сформулировать три базовых задания и углубленные версии, предполагающие самостоятельную (творческую) работу студентов, с помощью которых была осуществлена попытка донести до обучающихся смысл и дидактическую сущность занятий скульптурой и моделированием, основанных лепкой, литьем и ваянием, как фона художественного процесса. В результате, трактуемые с помощью бюджетных методов создания папье-маше задания, определили структуру электронного курса следующим образом:

1. Целевой компетентностный компонент заданий, соответствующих ФГОС ВО по направлению 54.03.01 Дизайн (ОПК-1 профессиональная ориентация; ОПК-2 научные исследования, ОПК-3 методы создания авторского художественного проекта).
2. Материалы, техники, технологии, обеспечивающие выполнение задания.
3. Инструменты и поясняющие медиа-треки, позволяющие оценить характер и результативность применения определенных инструментов, для выполнения задания и формируемый на этом моменты выбор выразительных средств создаваемого учебно-творческого произведения.
4. Пошаговые инструкции, объясняющие выполнение задания.
5. Уточнения и комментарии, рецептурные исправления, сопоставление результатов путем организации онлайн-просмотра задания в группе.
6. Видео-курс выполнения данного задания профессионально.
7. Поиск вероятных ошибок в результатах выполненного задания, их интерпретация.
8. Проверка синхронизированных с выполнением задания иных работ по смежным дисциплинам (коллективная работа педагогов факультета).

Данная структура позволила сформировать и синхронизировать этапы выполнения заданий в дисциплинах, обозначенных на диаграмме 1, следующим образом: предпроектный анализ, формирование концепции учебно-творческого проекта, поисковые разработки и рабочее эскизирование, поиск прототипа, выполнение учебно-творческого проекта в материале, защита. Поэтому для обе-

спечения теоретического уровня моделирования онлайн-курса учитывалась необходимость использования ранее полученных студентами знаний в области теории и истории искусств, теории дизайна, художественного проектирования, эстетики и т.д.

Методологически моделирование онлайн-курса предусматривало изучение всех материалов на основании структурного анализа системного объекта [1], поскольку таким образом поиск концептуального решения учебно-творческого проектного задания определялся итоговой целостностью художественного образа.

Методически авторы стремились к пошаговому преобразованию функциональной грамотности обучающихся в проектно-художественном бакалавриате в фундаментальную, обнаруживающую комплексное осмысление результатов образования, и определяемую формированием метакомпетенций, требуемых от выпускников высшей школы для подтверждения их адаптивности к условиям рынка труда, поскольку постиндустриальные модели профессионализма постепенно становятся динамическими.

Методика формирования фундаментальной грамотности [2] обучающегося в рамках онлайн-курса, формируемого средствами и технологиями цифровизации, была предложена на основании дидактических принципов цифрового образовательного процесса, учитывающих:

- преобладание учения, как признания ценности учебной самостоятельности обучающегося;
- педагогическую деятельность как инструктивную, организующую;
- свободный выбор темпа и уровня освоения обучающимся элементов курса;
- необходимость формирования цифрового портфолио обучающегося, позволяющего анализировать индивидуальные показатели формирования компетенций;
- целесообразность соответствия средств и технологий обучения,
- адаптивность, определяющую объем и характер учения,
- успешность обучения и прочность его результатов, обеспечиваемых в том числе и технологией «перевернутого обучения»,
- интерактивность, как сетевую форму коммуникации и многоуровневого консультирования, подразумевающую возможность приглашения экспертов со стороны предполагаемого работодателя, взаимооценивание;
- практическую ориентацию курса, определяющую формирование метапредметных умений обучающихся и успешный социальный опыт продвижения на рынке труда;
- усложнение выполняемых заданий, демонстрирующих творческий рост обучающегося путем продвижения от образа к знаковой системе в выполняемых заданиях и от работы в группе к самостоятельным творческим решениям;
- реализацию избыточных ресурсных возможностей на платформе LMS;

- мультимедийность, поскольку работа в сети позволяет задействовать все возможности восприятия;
- преобразование контрольного оценивания результатов обучения в динамическую формирующую успешность экспертную оценку в процессе выполнения учебно-творческих проектных заданий.

Перечисленные принципы, усиленные и частично трансформированные использованием цифровых технологий рассматриваются авторами как основание укрепления учебной мотивации, поскольку в силу возможности мгновенного многоуровневого отклика и профессионального консультирования обучающимся гарантируется объективность оценки и эмоциональная поддержка профессиональных педагогов.

Кроме того, студенты получают возможность неограниченного количества повторов, закрепляющих знания вне опасения негативных реакций со стороны преподавателей, что позволяет снизить риски эмоциональной травмы в процессе оценивания, поскольку цифровая форма способна реализовать мгновенное обращение к сторонним специалистам, способным на экспертные суждения по профилю выполняемых заданий. В совокупности все перечисленное позволяет определить характер разрабатываемых электронных курсов на основе анализа содержания обучения, интегрирующих элементов организации обучения, формирования логических связей и междисциплинарных знаний и структурирования учебного материала, позволяющего осуществлять диагностические процедуры в течение семестра.

Что же касается критики самой возможности работы с обучающимися в рамках художественно-проектных направлений высшей школы с помощью онлайн-платформ, так как по мнению негативно высказывающейся стороны этот процесс нивелирует качественные компоненты специфического материаловедения и не позволяет обучающимся пережить технологическое «таинство» творческого акта, допустимым мыслится следующее: каждый исторический период развития искусства характеризовался выбором выразительных и изобразительных средств, определяющих особенности творческих актов. Поскольку выразительные средства искусств, будучи инструментами познания мира в художественном понимании этой возможности, позволяют реализовывать идеи и концепции, постольку совершенно естественно таковыми же полагаются цифровые технологии обеспечения, как художественного, так и общеобразовательного процесса, так как любой из них направлен на формирование особого языка высказывания, позволяющего многомерную трансляцию знаний.

Литература

1. Крашенинникова, Л.В. Педагогический дизайн образовательных программ по подготовке

специалистов в области тьюторства // Вестник РМАТ. – М., 2018. № 2. – С. 90–97.

2. Мацкевич, С.А. Функциональная грамотность – проблема высшего образования. URL: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2584&Itemid=86 (дата обращения: 10.02.2021).
3. Блинов, В. И., Дулинов, М.В., Есенин, Е.Ю., Сергеев, И.С. / Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. –М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
4. Блинов, В.И., Дулинов, М.В., Есенин, Е.Ю., Сергеев И.С. / Смешанное обучение и кризисы мотивации. Доступ: URL: <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning> (Дата обращения: 02.02.2019).
5. Шibaев, В.П., Шibaева, Л.М. Теоретические аспекты организации самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата обращения: 23.02.2021).
6. Шibaев, В.П. Моделирование как вид профессиональной деятельности вузовского педагога // Наука. Инновации. Технологии. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-vuzovskogo-pedagoga> (дата обращения: 23.02.2021).

EXPERIENCE IN DEVELOPING AN ONLINE CREATIVE COURSE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Grechanov K.B., Dyachkova L.G.
Pacific National University

The article is devoted to the study of the possibilities of designing an online course of a creative discipline, implemented using the LMS Moodle platform, stereotypically perceived as not subject to digitali-

zation due to the alleged decrease in the quality of the educational process. The material analyzes the experience of the author's development of an electronic training course in the context of the so-called "digital birth" of pedagogical technologies that determine the possibility of massive online projects of a creative nature. On the example of the educational course "Academic sculpture and plastic modeling" under consideration, a methodology is presented that allows the formation of functional literacy of a bachelor in the context of organizing distance learning and conducting educational and creative classes online. The formation of an electronic course based on a model approach allows you to analyze the essence of an educational product at three levels: theory, methodology, technique. The article presents the current regulatory documents that determine the process of digitalization of education, indicates applied research in this area. As a result of the actions presented by the authors in the article, it becomes possible to serially reproduce the pedagogical experience in the development and implementation of an electronic curriculum, determined by high efficiency within the framework of training students in a bachelor's degree in the direction 54.03.01 Design.

Keywords: digital and pedagogical technologies, sculpture, e-learning course, art, expressive means, modeling online course.

References

1. Krasheninnikova, L.V. Pedagogical design of educational programs for the training of specialists in the power of tyranny // Bulletin of the RMAТ. – М., 2018. No. 2. – P. 90–97.
2. Matskevich, S.A. Functional literacy – a problem of the higher education. URL: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2584&Itemid=86 (date of the address: 10.02.2021).
3. Blinov, V. I., Dulinov, M. V., Yesenin, E. Yu., Sergeev, I. S. / Draft didactic concept for digital vocational education and training. – М.: Publishing house "Pero", 2019. – 72 p.
4. Blinov, VI, Dulinov, MV, Yesenin, E. Yu., Sergeev IS / Blended learning and crises of motivation. Access: URL: <https://newtonew.com/higher/motivation-in-blended-learning> (Date of access: 02.02.2019).
5. Shibaev, VP, Shibaeva, LM Theoretical aspects of the organization of independent work of students // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 61–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (date of access: 23.02.2021).
6. Shibaev, V.P. Modeling as a type of professional activity of a university teacher // Science. Innovation. Technologies. 2008. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-vuzovskogo-pedagoga> (date of access 23.02.2021).

Завражин Сергей Александрович,

профессор, доктор педагогических наук, Гуманитарный институт, кафедра психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (Вл ГУ)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

Земш Марина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет (ГГТУ)
E-mail: mz-ped@mail.ru

Цель исследования заключается в обосновании авторами статьи вклада В.П. Эфроимсона в развитие идеи взаимосвязи генетики поведения и теории воспитания как областей научного знания, совместно отвечающих за объяснение проблематики социализации и образования подрастающего поколения. *Научная новизна исследования.* Статья посвящена рецепции научных положений, выдвинутых выдающимся отечественным генетиком В.П. Эфроимсоном, касающихся возможности применения генетических знаний в педагогическом процессе. *Объектом* изучения в данной статье выступает феномен генетики поведения человека, ввиду особой сложности требующий совместных исследовательских усилий представителей естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Авторы статьи обосновывают вклад В.П. Эфроимсона в развитие идеи взаимосвязи генетики поведения и теории воспитания как областей научного знания, совместно отвечающих за объяснение проблематики социализации и образования подрастающего поколения. Результаты своих исследований Эфроимсон показывает уязвимость позиции официальной педагогики, в которой личность и её развитие рассматриваются в основном как результат средовых и воспитательных воздействий, при упоминании, но фактическом игнорировании биогенетических факторов. Обращение к исследованиям В.П. Эфроимсона – ученого-энциклопедиста, гениального генетика-философа, видится вполне оправданным на современном этапе развития педагогической науки, которая стоит перед необходимостью существенной модернизации как практических, так и теоретических позиций с учетом последних достижений антропологических и нейронаук. *Практическая значимость* исследования заключается в том, что раскрываемый в статье научно-методологический потенциал наследия В.П. Эфроимсона может быть использован современной практикой школьного и семейного воспитания для успешной социализации детей и молодежи на основе биогенетического подхода. В *результате* доказано, что педагогическая генетика является научно обоснованным инсайтом, способным обогатить современное образование актуальными знаниями биогенетических факторов воспитания и социализации растущей личности.

Ключевые слова: педагогическая генетика, генетики поведения человека, воспитание, этика, биогенетические факторы, импрессионг, индивидуально-личностный подход.

Введение

Актуальность темы статьи

Разработка проблемы индивидуально-типологических различий в поведении личности чрезвычайно важна для современной педагогической науки и практики. При этом личность и ее развитие в официальной педагогике рассматриваются в основном как результат средовых и воспитательных воздействий, при упоминании, но фактическом игнорировании биогенетических факторов. В условиях возросшего в последнее время интереса к достижениям нейронаук, генетических технологий и геномных исследований педагогика не может игнорировать релевантность генетических коррелятов в воспитательных практиках. Одним из первых в отечественной науке, кто осознал необходимость переоценки роли наследственной информации в системе образования человека, социальном становлении личности, её нравственном самоопределении, был выдающийся советский генетик Владимир Павлович Эфроимсон (1908–1989). *Цель* статьи заключается в научном осмыслении педагогической ценности идей В.П. Эфроимсона, касающихся точек пересечения генетики поведения и теории воспитания как областей научного знания, отвечающих за объяснение узловых вопросов социализации и воспитания развивающейся личности.

Задачи:

- во-первых, обосновать актуальность и научно-практическую ценность биогенетического подхода в теории воспитания.
 - во-вторых, показать целесообразность взаимосвязи генетики поведения и педагогики и их взаимообусловленную ответственность за применение средств воспитания и социализации подрастающего поколения.
 - в-третьих, актуализировать идеи В.П. Эфроимсона о проектировании и использовании воспитательного импрессионга для создания благоприятных условий раннего развития одаренности детей, а также профилактики ненормативного поведения в условиях школы и семьи.
- Для осмысления идей В.П. Эфроимсона, отраженных в его научных трудах, в статье применяются следующие *методы исследования*: герменевтический метод, метод проблематизации и метод интерпретации.

Соотношение наследственности и воспитания в формировании различных качеств личности является предметом философско-антропологического и психолого-педагогического дискурса с момента возникновения системы общественного образования. Интерес к человеку как субъекту, социальная активность которого детерминирована множе-

ством факторов, в том числе его наследственностью, стимулировал появление такой области научного знания как генетика поведения.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами выдающегося генетика В.П. Эфроимсона послужили работы зарубежных и отечественных исследователей. Теоретические положения генетики поведения как сравнительно молодой области научного знания сложилась под влиянием концепций Ф. Гальтона о наследственности [1], Ч. Дарвина о механизмах эволюции (наследственность, изменчивость и естественный отбор) [8], открытия дискретного характера наследуемости Г. Менделем [2], теорий рекапитуляции С. Холла и Дж. Болдуина [5], множественных факторов Р. Фишера, Мазера и Дж. Джинкса [3], методологии изучения наследования черт психики человека Н.К. Кольцова [6], учения С.Н. Давиденкова о «парадоксе нервно-психической эволюции» [7] и др.

Перечисленные направления, получившие мощный импульс развития в начале XX века, выступили теоретическими предпосылками появления генетики поведения как самостоятельной сферы научного познания. Идея о приспособительной специфике психики растущего человека, отраженная в эволюционных теориях, оказала могущественное влияние на вызревание научного мировоззрения В.П. Эфроимсона.

Размышляя о наследовании поведенческих характеристик, В.П. Эфроимсон, как генетик, указывал, что становление любого признака, и поведенческого в особенности, происходит по следующему сценарию: наследственная программа (гены) – чувствительный период (ы) – предопределение пути развития – формирование признака («самообучение») [10].

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье научно-методологический потенциал наследия В.П. Эфроимсона может быть использован современной практикой школьного и семейного воспитания для успешной социализации детей и молодежи на основе биогенетического подхода.

Все творчество В.П. Эфроимсона было уникально по сути своей, не вписываясь, как считали его многочисленные оппоненты, в каноническое марксистское представление, что личность – совокупность общественных отношений. Заметим, что ученый протестовал не против этого тезиса, а против его вульгарной трактовки, согласно которой влияние среды монополюно, а признание важной роли наследственности в индивидуальном развитии якобы неизбежно ведет к социал-дарвинизму. Эфроимсон подчеркивал, что личностное развитие – это всегда сложная комбинация генетических и средовых конструктов, и даже высшие нравственные качества человека, его ценностные ориентации, идеалы, духовные устремления содержат в себе биологическую компоненту, созданную естественным отбором.

Принцип равнозначности генетического и социального детерминизма Эфроимсон экстрапо-

лировал на все гуманитарные науки, в том числе и педагогику. Его труд «Педагогическая генетика» – пионерское исследование не только в отечественной, но и мировой педагогике. Ученый предлагает в нем обоснование новой области научного знания – педагогической генетики, обладающей, по его убеждению, мощным ресурсом для реформирования традиционной педагогики, приведения её в соответствие с научно-технической революцией, которая настоятельно требует революции педагогической, гигантских вложений в дело воспитания личности, умеющей использовать неисчерпаемые ресурсы человеческого разума [10, с. 13]. Проблемы детской одаренности, профессионального выбора обучающихся, асоциального поведения подростков, аномалии нравственного развития личности, выражающиеся в деформации ценностных ориентаций, утрате мотивации к созидательному труду – вот лишь некоторые из вопросов, которые призвана решать, по мысли Эфроимсона, педагогическая генетика.

Ученый выделяет два ведущих фактора, которые необходимо обязательно учитывать в ходе воспитания личности. К ним он относит неисчерпаемую наследственную гетерогенность человеческого вида и импрессионг как избирательную, врожденную склонность каждого ребенка в чувствительные периоды развития к восприятию конкретных воздействий внешней среды. (Заметим, что гениальная догадка о влиянии механизма импрессионга впервые была высказана замечательным русским физиологом, педагогом и психологом П.Ф. Лесгафтом. Он обратил внимание на то, что исходной точкой появления зримых отклонений в поведении ребенка является негативная жизненная ситуация, как правило, связанная с насилием и вызывающая у него первое, наиболее яркое и сильное впечатление. При ошибочной педагогической тактике – стремлении нейтрализовать его более мощным [например, криком, физическим воздействием], оно лишь временно заглушается, так как не устраняется причина, порождающая его. Наоборот, такая тактика приводит к его внутреннему усилению, заставляя личность постоянно возвращаться к первичной травмирующей ситуации, которая не была конструктивно решена. Образующиеся при этом прочные рефлекторные связи служат питательной почвой для усиления разрушительного начала [5, с. 87–91].)

Для Эфроимсона было очевидно, что врожденные особенности ребенка, унаследованные им биологические характеристики должны помогать определять характер педагогического воздействия. Игнорирование биогенетической составляющей сознания и поведения, упование на omnipotentность социальных условий и организованного образования – иллюзорная воспитательная позиция, грозящая обернуться в итоге горьким разочарованием от несбывшихся надежд.

В.П. Эфроимсон призывал учителей правильно понимать цели педагогической генетики, которая не стремится подменить биологией педагогику,

а создает благоприятные условия для творческого использования воспитателями данных биологии и генетики, которое выражается в гармоничном соединении индивидуализации и коммутаризации, в том «чтобы в неизбежно разношерстном коллективе менее даровитые не чувствовали бы себя ущемленно-неполноценными, середняки не обрекались бы фатально на «демобилизацию», отказ от усилий, а более подготовленные или одаренные получали бы достаточную нагрузку, не изленивались бы (как это часто происходит с ними в средней школе), а главное – не преисполнялись бы комплексами сверхполноценности» [10, с. 83].

Воспитание, согласно концепции педагогической генетики, должно быть центрировано на конкретном человеке, максимально индивидуально, т.е. императивно учитывать его природный потенциал: темперамент, энергетику, способности, ограничения, возможности. Это не означает формирование индивидуалиста, наоборот, индивидуальность ярче проявляется в группе, в общении с другими, что, с одной стороны, стимулирует её альтруистические установки, а с другой, обогащает детское сообщество. На эту эссенциальную характеристику воспитания, распознающего, принимающего и поддерживающего индивидуальные различия, заметим, указывал и А.С. Макаренко, что, несомненно сближает позиции автора коллективистской педагогики и В.П. Эфроимсона [10, с. 107–108].

С точки зрения В.П. Эфроимсона знакомство с основами педагогической генетики, особенно с феноменом импрессионга, полезно и для родителей, так как позволяет вооружить их действенным инструментом разумного воспитания, предполагающего умение увидеть и использовать для творческого, духовно нравственного развития детей конкретную жизненную ситуацию, вызывающую у ребенка потрясающее впечатление, способное качественно повлиять на его сознание и поведение. В идеале, пишет ученый, родители могли бы намеренно конструировать такие жизненные ситуации, умело управлять импрессионным эффектом. Еще лучше, если в этом направлении усилия родителей и профессиональных педагогов соединяются, создавая оптимальный импрессионг, что снижает роль случайности в образовании, сформирует стойкий иммунитет к агрессивной стимуляции [10, с. 83–84]. По нашему убеждению, эти мысли выдающегося отечественного генетика абсолютно современны.

Значительное место в формате педагогической генетики отводится выяснению влияния биологических программ на моральные регуляторы поведения и эстетические нормы.

Уникальная способность различать добро и зло, заявляет Эфроимсон, записана в генотипе, однако от характера воспитания и средовых условий зависит, будет ли универсальный этический код деформирован, подавлен или, наоборот, принят и поддержан самой личностью, её самосознанием и подсознанием.

Сама личность, по Эфроимсону – не пассивный продукт средовых влияний, она обладает выраженной субъектностью, выбирает условия, в которых оказывается: «Избранная среда может оказаться паразитической, хищной, уголовной, ханжеской, карьерной, самоотверженной, целеустремленной, трудолюбивой; она может воздействовать на субъекта привлекательно или отталкивающе, решающий момент может наступить очень рано, в детстве или юности, его эффект может стать пожизненным, долговременным или кратковременным» [9, с. 19–20]. В теории советского воспитания такая трактовка диалекты «среда-личность» взрывала привычные представления о тотальной зависимости индивидуального организма от социального, указывая на их сложные, реципрокные отношения.

Пределно смелой в период безраздельного господства в СССР монистической концепции человека и сущности воспитания можно считать гипотезу Эфроимсона о материальном субстрате альтруистических и аффилированных эмоций, о важнейшей роли естественного отбора в формировании у наших предков качеств (жертвенности, альтруизма, самоотверженности, коллективизма), обеспечивающих трансляцию культурного опыта подрастающему поколению [9, с. 18–19].

Используя биогенетический инструментарий, Эфроимсон приходит к выводу первостепенной педагогической значимости: детство определяет общественное сознание, превалирование в нем альтруистических или vindиктивных установок. Именно в детстве, на основе неисчерпаемой наследственной и воспитанной гетерогенности, происходит обычно не подлежащий дальнейшему изменению личностный выбор: или в сторону укрепления человечности, или усиления античеловечности.

Размышляя над проблемой отклоняющегося поведения подростков, Эфроимсон предупреждает об опасности примитивного, поверхностного взгляда на его причины, которые, как правило, сводятся к учебной неуспешности и семейному неблагополучию. Их нельзя назвать надежными предикторами будущей криминальной карьеры. Более точным предсказателем является личностная позиция подростка, его выбор как субъекта среди спектра ценностных альтернатив, «иначе все дети алкоголиков становились бы преступниками, все двоечники и второгодники имели бы признание и самоутверждение среди молодых негодяев» [9, с. 190].

По мнению видного советского генетика, чрезвычайно трудно обнаружить тот исходный импульс, который сделал подростка восприимчивым к антисоциальным ценностям и преступным установкам, поэтому в плане ранней профилактики ненормативной активности так важно для родителей и профессиональных педагогов грамотно проектировать и использовать воспитательный импрессионг.

В свете актуальных проблем превентивной и специальной педагогики представляют несо-

мненный интерес раздумья Эфроимсона о вкладе различных психических аномалий, имеющих обычно генетическую природу, в криминогенность. Они, согласно выводам ученого, находятся в тесной взаимосвязи, что доказывается приведенной им статистикой: преступность психически здоровых несовершеннолетних в 2 раза ниже, чем у олигофренов, в 15–16 раз ниже, чем у психопатов. Чем более ущербна психика, полагает Эфроимсон, тем труднее сдерживаются влечения, слабее контролирующие механизмы, сильнее внушаемость и легковерие. Все это повышает риск брутальности и виктимизации, особенно если генетические поломки сопровождаются родительским отвержением и диссоциальным воспитанием [9, с. 202, 223]. В то же время преемственность между знаниями генетики поведения и методами педагогики должна дать надежные инструменты для победы над дефектами наследственности – оптимистично заявляет ученый.

Явления наследственной гетерогенности и импрессионга могут, по убеждению классика отечественной генетики, стать стартовой площадкой при разработке основ теоретической и прикладной педагогической генетики, куда войдут: методы максимально раннего установления сотни различных видов наследственной одаренности, методы оптимальных и часто индивидуальных способов их максимального развития; прививка ранней склонности именно к тому роду деятельности, которая наиболее отдаточна для данной личности; максимально ранняя коррекция безусловно-отрицательных личностных свойств, приглушение и направление в желательном русле условно отрицательных личностных свойств» [10, с. 102].

Среди руководящих идей, цементирующих педагогическую генетику, Владимир Павлович называл принцип оптимизации импрессионгов в возрастном и индивидуальном развитии личности, который означает «экспериментальное ... выяснение того, когда и как можно воздействовать на ребенка или подростка, чтобы возбудить или усилить в нем рефлекс цели, направленный на познание. Если оставаться в рамках чистой педагогики, то это сведется к индивидуальному педагогическому умению и такту, приобретаемым некоторыми педагогами длительным опытом и интуицией» [10, с. 102].

Создание и разработка основанной на генетике педагогики, уверял Эфроимсон, способна помочь человеку развить и реализовать колоссальные потенции его интеллектуальной, эмоциональной и этической сферы. Она позволит резко сократить индивидуальные сроки обучения, опираясь на неисчерпаемую наследственную гетерогенность, в частности, гетерогенность характерологическую» [10, с. 97]. Увы, но с реализацией этой задачи, видимо, ещё придется повременить.

Заключение

Обращение к исследованиям В.П. Эфроимсона – ученого-энциклопедиста, гениального генетика-

философа, видится вполне оправданным на современном этапе развития педагогической науки, которая стоит перед необходимостью существенной модернизации как практических, так и теоретических позиций с учетом последних достижений антропологических и нейронаук. В.П. Эфроимсон предложил новую область научного знания, которую он назвал педагогической генетикой, определил её предмет и задачи, очертил ключевые проблемы и возможности их решения.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении сформулированных ученым центральных идей педагогической генетики, значительно опередившее свое время, представляют собой научно-обоснованные ориентиры индивидуально-направленного воспитания растущей личности, позволяют понять глубинные причины поведенческих и нравственных деформаций в детском и подростковом возрасте и открывают новые горизонты для развития педагогических технологий, основанных на механизмах неисчерпаемой наследственной гетерогенности и воспитательном импрессионге.

Литература

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия: [Пер. с англ.] / Фрэнсис Гальтон. – М.: Мысль, 1996. 269 с.
2. Гусева А.И. Закономерности наследования, установленные Г. Менделем [Текст]: Учеб. пособие для подгот. от-ния / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов: [б.и.], 1978. 14 с.
3. Ермаков В.А. Психогенетика [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие для студентов высшего профессионального образования / Ермаков В.А.; Евразийский открытый ин-т. – Москва: Евразийский открытый ин-т, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): ил.; 12 см.; ISBN978-5-374-00127-3
4. Лаверычева И.Г. Альтруизм и эгоизм с естественнонаучной точки зрения [Электронный ресурс] / И.Г. Лаверычева // Биосфера. 2016. № 3. С. 338–361.
5. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1988. 398 с.
6. Малых С.Б. Психогенетика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / С.Б. Малых, М.С. Егорова, Т.А. Мешкова. – Москва [и др.]: Питер, 2008 (Учебник для вузов). 2008. Т. 1. 406 с.
7. Фандо Р.А. Роль школы С.Н. Давиденкова в становлении отечественной нейрогенетики // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2013. № 6. С. 51–54.
8. Чарльз Дарвин и современная биология [Текст] / Charles Darwin and modern biology:

труды Международной научной конференции, 21–23 сентября 2009 г., Санкт-Петербург / Российская акад. наук, Санкт-Петербургский науч. центр, Санкт-Петербургский фил. Ин-та истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова; отв. ред.-сост. Э.И. Колчинский; ред.-сост. А.А. Федотова. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2010.

9. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики / В.П. Эфроимсон; [Предисл. М.Д. Голубовского]. – СПб.: Талисман: Аста-пресс, 1995. 288 с.
10. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика: Науч.-техн. революция и биосоц. проблемы формирования и развития личности; Родословная альтруизма: Этика с позиций эволюц. генетики человека / В.П. Эфроимсон. – М.: Тайдекс Ко, 2003. 238 с.

PEDAGOGICAL GENETICS V.P. EFROIMSON

Zavrazhin S.A., Semsh M.B.

Vladimir State University, The State University of Humanities and Technology (GGTU)

The purpose of the study is to substantiate the contribution of V.P. Efroimson to the development of the idea of the relationship between the genetics of behavior and the theory of education as areas of scientific knowledge that are jointly responsible for explaining the problems of socialization and education of the younger generation. *The scientific novelty of the study.* The article is devoted to the reception of scientific provisions put forward by the outstanding domestic geneticist V.P. Efroimson regarding the possibility of applying genetic knowledge in the pedagogical process. *The object of study* in this article is the phenomenon of the genetics of human behavior, which, due to its special complexity, requires joint research efforts by representatives of natural sciences and humanities. The authors of the article substantiate the contribution of V.P. Efroimson to the development of the idea of the relationship between the genetics of behavior and the theory of education as areas of scientific knowledge, jointly responsible for explaining the problems of socialization and education of the younger generation. The results of his research, Efroimson shows the vulnerability of the position of official pedagogy, in which personality and its development are considered mainly as a result of environmental and educational influences, when referring to, but actually ignoring, biogenetic factors. The appeal to the research of V.P. Efroimson, an encyclopedist scientist, a brilliant geneticist-philosopher, is seen as quite justified at the modern stage of the development of pedagogical science, which is faced with the need to significantly modernize both practical and theoretical positions, taking into account the latest achievements of

anthropological and neurosciences. *The practical significance of the study* is that the scientific and methodological potential of V.P. Efroimson's legacy revealed in the article can be used by the modern practice of school and family education for the successful socialization of children and young people based on a biogenetic approach. *As a result*, it was proved that pedagogical genetics is a scientifically sound insider who can enrich modern education with current knowledge of the biogenetic factors of education and socialization of a growing personality.

Keywords: behavior genetics, human behavior genetics, upbringing, ethics, biogenetic factors, impressing, individual-personal approach.

References

1. Galton F. Heredity of talent: Laws and consequences: [Per. from English]/Francis Galton. – М.: Thought, 1996. 269 p.
2. Guseva A.I. Patterns of inheritance, established by G. Mendel [Text]: Text. manual for preparation. High and Medium Division/MW. special. of the RSFSR. Sarat. state. Un named after N.G. Chernyshevsky. – Saratov: [b. and.], 1978. 14 p.
3. Ermakov V.A. Psychogenetics [Electronic resource]: educational and practical manual for students of higher professional education/Ermakov V. A.; Eurasian Open Int. – Moscow: Eurasian Open, 2011. – 1 electron. opt. disc (CD-ROM): il.; 12 cm; IS-BN978-5-374-00127-3
4. Laverycheva I.G. Altruism and selfishness from a natural scientific point of view [Electronic resource]/I.G. Laverycheva//Biosphere 2016. No. 3. P. 338–361.
5. Lesgaft P.F. Selected pedagogical works/P.F. Lesgaft. – М.: Pedagogy, 1988. 398 p.
6. Maly S.B. Psychogenetics: a textbook for students of higher educational institutions studying in the field and specialties of psychology/S. B. Maly, M.S. Egorov, T.A. Meshkova. – Moscow [et al.]: Peter, 2008 (Textbook for universities). 2008. Page T.1.406.
7. Fando R.A. The role of the S.N. Davidenkov school in the formation of domestic neurogenetics. //Problems of social hygiene, health care and the history of medicine 2013. No. 6. P. 51–54.
8. Charles Darwin and Modern Biology [Text]/Charles Darwin and modern biology: Proceedings of the International Scientific Conference, September 21–23, 2009, St. Petersburg/Russian Academy of Sciences, St. Petersburg Scientific. center, St. Petersburg Phil. The history of natural science and technology named after S.I. Vavilov; Otv. edition – соот. E.I. Kolchinsky; edition – соот. А.А. Федотов. – St. Petersburg: Nestor-History, 2010.
9. Efroimson V.P. Genetics of Ethics and Aesthetics/V.P. Efroimson; [Prefaced. M.D. Golubovsky]. – St. Petersburg: Talisman: Asta-press, 1995. 288 p.
10. Efroimson V.P. Pedagogical genetics: Scientific-technical revolution and biosoces. problems of personality formation and development; The genealogy of altruism: Ethics from an evolutionary perspective. human genetics/V.P. Efroimson. – М.: Taidex Co, 2003. 238 p.

Анализ подходов к формированию экологического мышления

Колина Екатерина Сергеевна,

аспирант, Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: kolinaekat@gmail.com

Одним из результатов в содержании общего образования является формирование экологического мышления. В статье дается характеристика социальных типов мышления, среди которых выделяется экологическое мышление. Более подробно рассмотрены особенности формирования экологического мышления, история его становления. Дается описание качеств личности, которые появляются в результате формирования экологического мышления. Обозначено понятие экосистемное мышление, которое является высшей стадией развития экологического мышления. Рассмотрены отличия между экологическим и экосистемным мышлением. Даны рекомендации по составлению экосистемной познавательной модели – особой программы действий. Проведен анализ использования терминов «экологическое мышление», «экосистемное мышление», «экосистема», «социально-экологическая система» в зарубежных и отечественных издательствах. Выявлены наиболее часто используемые термины в научных работах. Обозначена проблема несогласованности ученых при использовании понятийного аппарата связанного с экологическим мышлением.

Ключевые слова: экологическое мышление, экосистемное мышление, экосистемная познавательная модель, экосистема.

Экологическое образование является основой для устойчивого развития во многих странах мира и в России. Зарубежные и отечественные исследователи пришли к выводу о происходящих в 21 веке качественных изменениях в теории и практике экологического образования, его переходе на качественно новый этап своего развития (Косетте Армстронг, Босселман, Рэйд, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Е.Н. Дзятковская, ЮНЕСКО). Предметом познания становятся социоприродные экологические системы, во взаимосвязи экологических, экономических и социальных процессов, на глобальном и локальном уровне, с учетом динамики их развития в прошлом и вероятностью развития в будущем.

В документах ФГОС ООО предусмотрено достижение таких его результатов, как формирование основ экологической грамотности учащихся [8, с 16], экологического мышления освоение экосистемной познавательной модели [8, с 6,7]. В качестве нового, интегрированного, результата общего образования обсуждается глобальная компетенция (PISA, 2018), анализ которой показывает, что в ее основе лежит новый формат экологического мышления – мышление экосистемное.

Рассмотрим более подробно, что такое мышление. По С.Л. Рубинштейну [6, с. 309], «мышление – это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному».

Г.В. Иойлева [3, с 181] указывает, что мышление направленно, и его результаты проявляются в поведении, которое «решает» некоторую проблему или нацелено на ее решение. Происходит объединение прошлых воспоминаний с текущей информацией и изменение своего знания ситуации.

На основании представленных определений можно сделать вывод, что мышление – это процесс, который формирует сознание индивида.

В научной литературе встречаются такие типы мышления, как «техническое» (В.Ф. Башарин, И.П. Калошина, Т.В. Кудрявцев, П.М. Якобсон и др.), «экономическое» (В.С. Дудик, М.Л. Малышев, К.Ц. Петросян и др.), «экологическое» (А.П. Огурцов, Г.С. Смирнов, Э.А. Турдикулов и др.), «инженерное» (Э.Л. Шапиро и др.), «историческое» (И.Я. Лернер и др.), «математическое» (О.Ф. Тербилов и др.) [9, с. 48], «системное» (А. Пауль, Л. Вайс, Фон Берталанфи, В.Н. Лифшиц), в зарубежной литературе встречается термин «устойчивое» мышление (Б. Доппельт, Д.Н. Ханцингер, М. Дж. Хатчинс, Дж.С. Гирке, Дж. Баскуль, Дж. Шмитт).

Эти типы можно отнести к социальным, так как на стиль, тип или образ мышления оказывает воз-

действие либо профессиональная деятельность, либо область познания, либо специфическая практическая деятельность. А.А. Баталов отмечает, что «типообразование мышления отражает развитие социальных процессов» [1, с. 59]. К социальному типу мышления мы относим и экологическое мышление, которое порождено общественными потребностями и соответствует современному характеру развития социальной системы. Влияние экологических проблем не может не оказать влияние на мышление, при условии, что сознание человека отражает и пытается осмыслить экологические взаимоотношения и закономерности [9, с. 48].

Опираясь на такое понимание, экологическое мышления можно утверждать, что оно должно быть тесно связано с экологическим сознанием. Это подтверждается работами Л.Т. Солхатовой [7] и Л. Ю Чуйковой [9], где экологическое сознание является синонимом экологическому мышлению.

При этом об экологическом мышлении заговорили лишь в середине XX века, когда произошел резкий перелом в подходе к проблемам окружающей человека природной среды, тогда и возник новый стиль мышления, новое видения мира, по мнению Н.Ф. Реймерса. Новый стиль мышления вырабатывается на основе включения системы личности (человека) в систему социума (общественная система), которая включена в природу (глобальная природная система). Все связи глобальной системы рассматриваются не как изолированные друг от друга, а как подсистемы общей системы, т.е. глубоко интегрированы. «Границы биосферы, социума как бы стираются, подобно тому, как в организме неотрывны его органы и ткани, а в человеке неразделимы социальные и биологические черты. Эта единая большая система была названа социозкологической, или (менее удачно) – биоэкономической» [5, с. 141].

Новый стиль мышления, который должен опираться на основные идеи времени должен быть нацелен на формирование самостоятельности суждений, поэтому его необходимо воспитывать со школьного возраста, для воспитания гражданской позиции по отношению к деятельности загрязнителей окружающей среды и нарушителей природного равновесия, а также для правильной оценки состояния природы и среды обитания человека [9, с. 49].

Л.Ю. Чуйкова определяет экологическое мышление (ЭМ), как продукт эколого-образовательной деятельности, которая позволяет познавать природные и социальные явления в их взаимосвязи, путем оперирования экологическими понятиями, категориями, закономерностями и, на основе этого, ориентироваться в реальных и воображаемых ситуациях, выбирая поведение и решение конкретных вопросов, подчиняющихся экологическому императиву. Существенной особенностью экологического мышления является отыскание нескольких вариантов решения экологической зада-

чи и их обязательная «фильтрация» с использованием экологического императива – общечеловеческих приоритетов [9, с. 52].

Формирование экологического мышления должно сопровождаться формированием таких качеств личности как [9, с. 52]: 1) знания экологические и смежные с ними (биологические, физические, химические, социальные, математические и др.); 2) операционные умения вскрывать причинно-следственные отношения (динамические связи) между природными и антропогенными явлениями и моделировать экологические ситуации; 3) синтетические гуманитарные умения, заключающиеся в умении оценивать явления антропогенного характера с планетарной точки зрения, т.е. с позиции приоритета общечеловеческих интересов над другими. Главной чертой экологического мышления, его ядром является не сама мыслительная деятельность, а ее итоговый результат, который неукоснительно подчинен экологическому приоритету (императиву) и никакие другие аргументы (логические, экологические, финансовые и др.) не могут перекрыть подчиненность выбора общечеловеческому приоритету.

Еще одним требованием в документах ФГОС общего образования является формирование у обучающихся системного мышления. Одной из его форм является экологическое системное мышление. Термин экосистемное мышление был введен А.Ю. Либеровым [4]. Экосистемное мышление – это такой образ мыслей, чувств и обусловленных ими действий, для которого характерны: убежденность во взаимосвязи всех космических, геологических, биологических и социальных процессов; представление о неразрывной целостности природы и общества; высокий статус экологических ценностей, в первую очередь жизни; преодоление антропоцентризма и эгоизма по отношению к природе; чувство личной ответственности за будущее человечества и природы. Экологическое системное мышление включает в себя как сознательную, так и подсознательную составляющие.

Исходя из определения, мы можем утверждать, что экосистемное мышление является этапом развития экологического мышления в широком смысле.

При формировании экосистемного мышления следует расширить концепцию экосистемы до широкого определения системы [11, с. 10]. Если экологическое мышление предполагает изучение любого объекта во взаимосвязи с окружающей его средой, то экосистемное мышление, опирающееся на экосистемную познавательную модель, направлено на познание окружающего мира как социоприродных экологических систем в их сложных пространственно-временных отношениях.

Экосистемное мышление позволяет найти пути решения проблем с разных точек зрения, при этом границы могут быть изменены в соответствии с поставленными целями. Экосистемное мышление опирается на системный подход, основной задачей которого является трансформация систем-

ного мышления в действия [13, с. 4]. Для понимания природы устойчивых системных проблем линейное и механистическое мышление следует отбросить в пользу нелинейного и организованного мышления, поэтому экосистемное мышление является необходимым в современном мире [12, с. 79].

Экосистемное мышление является частью экологического и системного мышления. Очевидно, что понятие системное мышление является наиболее часто встречающимся, чем экологическое и экосистемное мышление. Для подтверждения выполним поиск этих понятий по полным текстам научных публикаций через Академию Google (рис. 1). Мы видим, что «system thinking» употребляется в 86 раз чаще, чем «системное мышление». Однако следует понимать, что системное мышление не всегда употребляется с точки зрения экологического системного мышления. Чаще всего под системным мышлением понимают целостное восприятие предметов и явлений. Что касается других понятий, то «ecological thinking» употребляется в 80 раз чаще понятия «экологическое мышление». При этом мы видим, что экологическое мышление широко используется в зарубежных и русскоязычных публикациях. Понятие «ecosystem thinking» употребляется в 285 раз больше, чем «экосистемное мышление». Небольшое количество упоминаний экосистемного мышления в русскоязычных публикациях можно объяснить тем, что понятие появилось относительно недавно. В то время как в англоязычных публикациях это понятие используется достаточно широко.

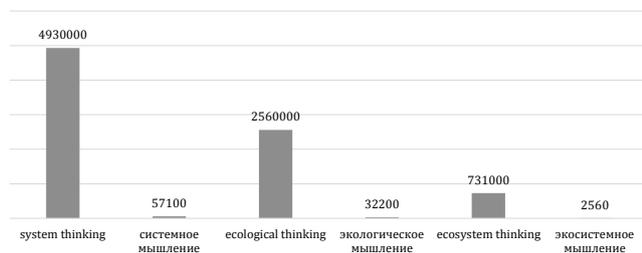


Рис. 1. Результаты поиска терминов в текстах научных публикаций (данные Академия Google)

Еще одной актуальной задачей в становлении экосистемного мышления является разработка методики его формирования. Инструментом формирования такого мышления выступает экосистемная познавательная модель. Экосистемное мышление является важным средством для изучения экологических связей и отношений в естественных природных экосистемах. Предметом познания экосистемного мышления выступает экологическая система, ее системообразующие связи и отношения, во взаимодействии с окружающей экологическую систему внешней средой.

Экосистемное мышление становится востребованным для изучения и прогноза поведения природных экосистем под влиянием антропогенных факторов, изменяющих ход их естественного развития, для изучения искусственных природных экосистем, а также социоприродных систем,

не подчиняющихся законам классической экологии. Экосистемное мышление помогает прогнозировать реакцию окружающей среды в том числе и на вмешательство человека в естественную среду. Рассмотрим более подробно основные принципы экосистемной познавательной модели, с помощью которой можно сформировать экосистемное мышление. Экосистемная познавательная модель – это программа действий, которая включает [2, с 53]:

- выявление экологических противоречий в экосистеме,
- всесторонний анализ причин их возникновения (эколого-экономико-социальный),
- научное обоснование прогноза и оценка экологических рисков при разных вариантах изменений в экосистеме;
- рефлексия возникающих при этом противоречий экологического сознания (из-за морально-нравственных противоречий),
- осознанный, осмысленный выбор стратегии действий (индивидуальных или совместных).

Формирование экосистемной познавательной модели возможно в рамках ФГОС путем реализации Программы формирования универсальных учебных действий, Программы духовно-нравственного развития, Программы воспитания и социализации, а также примерных программ по базовым учебным предметам при условии, что в их содержание будут включены соответствующие учебные задачи.

Для такого изучения привлекаются разные источники социального и личного опыта. Когда мы говорим о социальном опыте, мы имеем в виду разные фрагменты культуры: науку, технологии, мораль, право, традиции, искусство, литературу, философию, религию при ведущей роли экологической науки.

Формирование экосистемного мышления возможно через изучение системы, которая описывает взаимодействие человека и окружающей среды. Среди ученых нет единого мнения как назвать эту систему. Так наряду с понятием «экосистема» существует очень популярный в англоязычной литературе термин экологическая социальная система (ЭСС) [11, с. 66], используемый для описания связанных между человеком и окружающей средой систем, а также другие термины, такие как «экология человека», «человеческо-экологические системы» и «человеко-естественные системы». Эти термины могут только добавить дополнительную путаницу современную науку [14]; [15]; [16]. Лиу [14, с. 1513] определяют связанные природные системы человека как «интегрированные системы, в которых люди взаимодействуют с природными компонентами», и используют его как общий термин, синонимичный ЭСС и системам человек-окружающая среда. При этом социально-экологическая система может восприниматься как два отдельных компонента, даже несмотря на то, что целью этого термина является интеграция [16]. Этот вопрос поднимает Арамати Каспер [11, с. 10]

в своей работе и приходит к выводу, что наиболее целесообразным следует использовать термин «экосистема» в широком смысле, который включает в себя взаимодействие человека и природных компонентов.

Подтверждая употребление вышеописанных терминов, выполнен поиск по полным текстам научных публикаций через Академию Google и получили следующие результаты (рис. 2). Самыми популярными терминами в англоязычных публикациях являются «ecosystem» и «social ecological systems» оба термина упоминаются в почти одинаковое количество раз. В русскоязычных изданиях самым популярным термином является «экосистема», второй по популярности термин социально-экологические системы используется в 5 раз меньше. При этом упоминание термина «экосистема» в 100 раз меньше, чем «ecosystem».

Сегодня понятия «экосистема» и «экосистемное мышление» используется в экономике и бизнесе [10]. Эти понятия используют, чтобы подчеркнуть взаимосвязь отраслей экономики и различных элементов внутри отрасли. Следует подчеркнуть, что использование этих понятий в бизнесе не имеет ничего общего с экологическим мышлением и концепцией устойчивого развития.

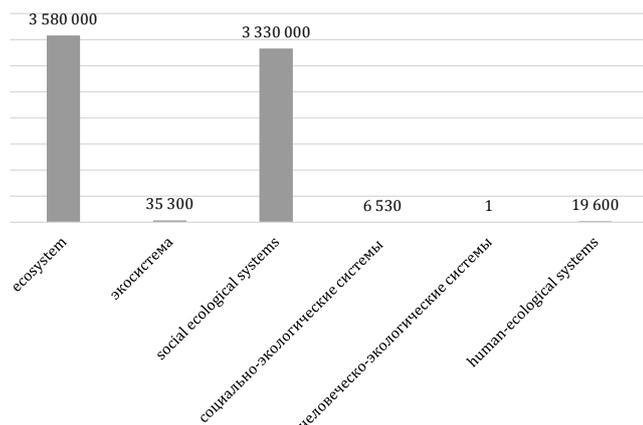


Рис. 2. Результаты поиска терминов в текстах научных публикаций (данные Академия Google)

В середине XX века возникла потребность в «новом мышлении», в основу которого взаимодействие человека, общества и природы рассматривается как единая система. Этот тип мышление получил название экологическое, а впоследствии появился новый тип мышления – экосистемное. Формирование экосистемного мышления возможно с помощью экосистемной познавательной модели – особой программы действий. Реализация, которой возможно в рамках учебной и воспитательной деятельности, через включение учебно-познавательных задач в содержание образования.

Экосистемное мышление позволяет анализировать причины явлений и процессов, происходящих в природе и обществе, выявлять закономерности эколого-социально-экономических связей, искать и находить взвешенные решения в разных пространственно-временных масштабах с учетом разных вариантов развития системы «общество –

планета». Такое мышление необходимо для понимания причин возникновения глобальных проблем, их проявления на национальном уровне, путей достижения страной Целей устойчивого развития, реализации отечественным образованием Глобальной программы действий по образованию для устойчивого развития.

Однако на сегодняшний день модель формирования экосистемного мышления находятся в стадии разработки. Трудность в разработке инструментов формирования экосистемного мышления заключается в отсутствии единого понятийного аппарата среди ученых, которые занимаются разработкой идей в этой области.

Литература

1. Баталов А.А. Профессиональное мышление: философские проблемы: дис... д-р философск. наук: 09.00.01. Свердловск, 1986. – 323 с.
2. Дзятковская Е.Н. Развивающее экологическое образование. М.: Образование и экология, 2010. – 140 с.
3. Иойлева Г.В. Мышление (динамика мысли) как основополагающий фундамент сознания // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 181–183.
4. Либеров А.Ю. Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения: практико-ориентированная монография. М.: Ин-т экономических стратегий, 2007. – 107 с.
5. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы правила, принципы и гипотезы). // Россия Молодая. 1994. – С. 367.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. – 712 с.
7. Солтахмадова Л.Т. Формирование экологического мышления будущих бакалавров средствами проектной деятельности (профиль «География»: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2016. – 192 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897)
9. Чуйкова Л.Ю. Экологическое мышление и экологическое мировоззрение, как продукт экологического образования в школе: анализ научных концепций и трактовок // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1 (19). С. 46–48.
10. Экосистемное мышление: как пандемия меняет промышленный сектор в России // Гиспрофи URL: <https://gisprofi.com/gd/documents/ekosistemnoe-myshlenie-kak-pandemiya-menyayet-promyshlennyj-sektor-v-rossii> (дата обращения: 02.12.2020).
11. Aramati Casper A.M. Examining Students' Systems Thinking in a Natural Resource Management Capstone Class. Thesis for: PhD

Graduate Degree Program in Ecology Colorado State University 2016–147 c.

12. Hjorth, P., and Bagheri, A. (2006). Navigating towards sustainable development: A system dynamics approach. *Futures* 38, 74–92.
13. Kay J. (2008). An Introduction to Systems Thinking. In *The Ecosystems Approach: Complexity, Uncertainty, and Managing for Sustainability*. Eds. D. Waltner-Toews, J.J. Kay, and N.M.E. Lister. New York: Columbia University Press.
14. Liu, J., Dietz, T., Carpenter, S. R., Alberti, M., Folke, C., Moran, E., ... others. (2007). Complexity of coupled human and natural systems. *Science*, 317(5844), p.1513–1516.
15. Machlis, G. E., Force, J. E., & Burch, W. R. (1997). The human ecosystem Part I: The human ecosystem as an organizing concept in ecosystem management. *Society & Natural Resources*, 10(4), 347–367.
16. Scholz, R. W., & Binder, C. R. (2011). *Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING

Kolina E.S.

Institute for the Strategy for the Development of Education of the Russian Academy of Education

One of the results in the content of general education is the formation of ecological thinking. The article describes the social types of thinking, among which the ecological thinking stands out. The features of the formation of ecological thinking, the history of its formation are considered in more detail. The author describes the personality traits that appear as a result of the formation of ecological thinking. The concept of ecosystem thinking, which is the highest stage of the development of ecological thinking, is indicated. The differences between ecological and ecosystem thinking are considered. Recommendations are given for drawing up an ecosystem cognitive model – a special program of action. The analysis of the use of the terms “ecological thinking”, “ecosystem thinking”, “ecosystem”, “socio-ecological system” in foreign and domestic publishing houses is carried out. The most frequently used terms in scientific works are identified. The problem of inconsistency of scientists in the use of the conceptual apparatus associated with environmental thinking is identified.

Keywords: ecological thinking, ecosystem thinking, ecosystem cognitive model, ecosystem.

References

1. Batalov A.A. Professional thinking: philosophical problems: dis. Dr. Sciences: 09.00.01. Sverdlovsk, 1986. – 323 p.
2. Dzyatkovskaya E.N. Developing environmental education. M.: Education and ecology, 2010. – 140 p.
3. loyleva GV Thinking (dynamics of thought) as the fundamental foundation of consciousness // *Theory and practice of social development*. 2015. No. 9. P. 181–183.
4. Liberov A. Yu. Ecodidactics: an ecosystem methodology of teaching design: a practice-oriented monograph. Moscow: Institute of Economic Strategies, 2007. – 107 p.
5. Reimers N.F. Ecology (theory, laws, rules, principles and hypotheses). // *Young Russia*. 1994. – P. 367.
6. Rubinshtein SL *Fundamentals of General Psychology*. SPb: Peter, 2000.– – 712 p.
7. Soltakhmadova L.T. Formation of ecological thinking of future bachelors by means of project activities (profile “Geography”): dis... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Makhachkala, 2016. – 192 p.
8. Federal state educational standard of basic general education (Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897)
9. Chuikova L. Yu. Ecological thinking and ecological worldview as a product of ecological education at school: analysis of scientific concepts and interpretations // *Astrakhan bulletin of ecological education*. 2012. No. 1 (19). P. 46–48.
10. Ecosystem thinking: how the pandemic is changing the industrial sector in Russia // *Gisprofi* URL: <https://gisprofi.com/gd/documents/ekosistemnoe-myshlenie-kak-pandemiya-menyayet-promyshlennyj-sektor-v-rossii> (date accessed: 02.12.2020).
11. Aramati Casper A.M. Examining Students’ Systems Thinking in a Natural Resource Management Capstone Class. Thesis for: PhD Graduate Degree Program in Ecology Colorado State University 2016–147 p.
12. Hjorth, P., and Bagheri, A. (2006). Navigating towards sustainable development: A system dynamics approach. *Futures* 38, 74–92.
13. Kay J. (2008). An Introduction to Systems Thinking. In *The Ecosystems Approach: Complexity, Uncertainty, and Managing for Sustainability*. Eds. D. Waltner-Toews, J.J. Kay, and N.M.E. Lister. New York: Columbia University Press.
14. Liu, J., Dietz, T., Carpenter, S. R., Alberti, M., Folke, C., Moran, E., ... others. (2007). Complexity of coupled human and natural systems. *Science*, 317(5844), p.1513–1516.
15. Machlis, G. E., Force, J. E., & Burch, W. R. (1997). The human ecosystem Part I: The human ecosystem as an organizing concept in ecosystem management. *Society & Natural Resources*, 10(4), 347–367.
16. Scholz, R. W., & Binder, C. R. (2011). *Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам

Тоцкая Ирина Владимировна,

к. пед. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки»,
Ростовский государственный университет путей сообщения
E-mail: irina.totzkaja@yandex.ru

Данная статья предлагает критический обзор компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) с различных теоретических точек зрения: структурной, когнитивной и социокультурной – описываются как положительная, так и негативная окраска нечеловеческой коммуникативной природы, различные подходы к классификации КОК. Апеллируя ко мнению зарубежных исследователей автор предлагает дефиниции понятия, теоретическую базу для изучения КОК. На основе широкого круга научных первоисточников автор также обсуждает характеристики, режимы и области применения КОК, дает обзор дидактических особенностей КОК в общем образовании и педагогических преимуществ в изучении и преподавании иностранных языков. Автор акцентирует внимание на понятиях учебной автономии и рефлексивного обучения, входящих в концепцию онлайн-обучения и трактуемых как ответственность за собственное обучение. Особое внимание уделено лингвистическим особенностям КОК, которые ведут к изменению языка и требуют новых навыков грамотности; сочетание синхронного и асинхронного режимов, которое необходимо для обеспечения вовлеченности участников образовательного процесса и обеспечивает глубину изучения языка. Автор делает вывод, согласно которому КОК, как синхронный, так и асинхронный, обладает потенциальными преимуществами, необходимыми для эффективного изучения иностранного языка, способствует обновлению стиля совместного и индивидуального обучения.

Ключевые слова: компьютерно-опосредованная коммуникация (КОК), синхронная КОК, асинхронная КОК, социокультурная теория, телеколлаборация, учебная автономия, рефлексивное обучение.

Использование компьютера практически во всех сферах нашей жизни, наряду со стремительным развитием Интернета быстро продвинуло компьютерно-опосредованную коммуникацию (КОК) в качестве очень важного средства коммуникации, которое разнообразно и эффективно используется в образовательном процессе и оказывает глубокое влияние на многие аспекты образования. Наряду с такими видами коммуникации как «лицом-к-лицу» (FTF), письмом и печатными материалами, КОК становится все более важным элементом в обучении и обучающей среде. В действительности, КОК оказалась альтернативой коммуникации «лицом-к-лицу», поскольку обеспечивает идеальную среду для использования иностранного языка в коммуникативных ситуациях. Метод компьютерно-опосредованной коммуникации, используемый в языковом обучении, значительно революционизировало мир образования многочисленными новыми методиками. В протяжении уже нескольких десятилетий исследователи работают над тем, как КОК может способствовать образовательному процессу в разнообразных социокультурных условиях, выявляют причины ограничения ее использования. Глубокое понимание процессов обучения, в основе которых лежит методика КОК, безусловно, необходимо участникам образовательного процесса – мы должны понимать, как извлечь максимальную эффективность, которую может предложить эта технология.

К настоящему времени КОК уже широко исследована с различных дисциплинарных и методологических точек зрения. Эта форма коммуникации, с обширным спектром процессов и инструментов использования, облегчает проектирование и доставку информации, а также взаимодействие человека с человеком и человеком-машиной со структурными, когнитивными и социально-когнитивными значениями. Например, еще в 1997 г. ряд педагогических онлайн журналов дискутировали об определении компьютерно-опосредованной коммуникации. Впервые понятие было сформулировано Хильц и Турофф [6] как «процесс, посредством которого люди создают, обмениваются и воспринимают информацию с помощью сетевых и телекоммуникационных систем, облегчающих кодирование, передачу и декодирование сообщений». Такой технический окрас понятия разделяет ряд других исследователей – например, Луппичини, который определяет КОК как «коммуникацию, опосредованную взаимосвязанными компьютерами, между отдельными людьми

или группами, разделенными в пространстве и/или времени» [9, стр. 153]. Однако, так же быстро, как менялись технологии КОК, менялось и ее определение. С течением времени происходит смещение акцента с инструмента/или средства на процесс и взаимодействие людей. Личностно-ориентированные определения технологий КОК Мюррей Д. представляет как среду или форму образовательного взаимодействия между людьми [10]. Если же говорить об определении КОК в процессе изучения иностранных языков, данном у Керн и Варшауэра, то «КОК позволяет изучающим язык с доступом к сети общаться с другими учащимися или носителями целевого языка» [8, стр.9–10].

В качестве теоретической основы для изучения КОК вышеупомянутые Варшауэр и Керн [8] предлагают социокультурную теорию, согласно которой КОК является одновременно и технологией, и средой, и двигателем социального взаимодействия. КОК структурирует среду, в которой индивид осуществляет свою деятельность, и предоставляет «инструменты», с помощью которых личность социализируется в определенной среде. В результате изменений в концепции КОК педагоги-лингвисты стали акцентировать внимание на совместной работе участников образовательного процесса по развитию речевых навыков, проектных методик по активизации коммуникативных явлений мозговой деятельности. Иными словами, компьютерно-опосредованная коммуникация, обладая собственными социальными и культурными особенностями, имеет различные значения, смыслы и использование в различных социальных сообществах и ситуациях.

В целом КОК можно рассматривать и как инструментальной среды, и как коммуникационный процесс. В качестве инструмента, под КОК понимают технологические аспекты, которые обеспечивают среду для коммуникации. Другие аспекты раскрываются, когда КОК воспринимается как коммуникативный процесс, который включает в себя содержание общения, отправителя и адресата. Поэтому именно человеческий фактор с его социокультурным и историческим фоном играет значительную роль в процессе взаимодействия, является ключевым для развития коммуникативных компетенций.

Более глубокое понимание технологий КОК кроется в ее характеристиках, методах и областях применения.

Несмотря на то, что исследования КОК не прекращаются и научные публикации по теме неуклонно растут, основное внимание в работах сосредоточено именно на тех характеристиках, которые отличают КОК от традиционных форм коммуникации «лицом-к-лицу» («face-to-face»). И первое отличие – это, конечно же, форма, а далее следует указать технологические, социокультурные и лингвистические характеристики КОК.

Технологически межличностная коммуникация облегчается использованием компьютерных

сетевых технологий, которые позволяют онлайн-участникам общаться друг с другом независимо от времени и пространства. Другими словами, КОК обеспечивает свободу от временных и пространственных ограничений, а коммуникация с использованием КОК является либо синхронной, либо асинхронной. Кроме того, КОК предоставляет множество средств массовой информации, сочетая текст, аудио и видео с функциями гиперссылок и гипермедиа. Такой спектр предоставляемых функций, без сомнения, объясняет ту популярность, которую приобретает КОК в среде обучения иностранным языкам во всем мире. Следующим выигрышным технологическим аспектом КОК является то, что она обеспечивает многомерную коммуникацию, включая режимы самостоятельной учебы, преподаватель-студент, преподаватель-студенты, преподаватели-студенты или студенты-студенты. В условиях дистанционного обучения практически каждый преподаватель оценил технологические преимущества компьютерно-опосредованной коммуникации и необходимо отметить, что многоплановость рассматриваемой технологии используется далеко не полностью, подлежит дальнейшему изучению и содержит большой потенциал для образовательного процесса в целом и языкового обучения в частности. Таким образом, неоспорим тот факт, что все технические и технологические разработки КОК объединяют различные медиа-инструменты и потенциально способствуют обновлению стиля совместного и индивидуального обучения.

В плане социокультурных коммуникативных аспектов ряд исследователей – Крейнс, Киршнер, Ван Бюрен [7] – отмечают безличность компьютерной опосредованной коммуникации, подчеркивали негативную окраску нечеловеческой коммуникативной природы. Некоторые ученые – среди них Рива [11], говорят о том, что КОК не обладает какими-либо личностными характеристиками, что не позволяет собеседникам правильно идентифицировать тип межличностных ситуаций, в которых они оказываются и, как следствие, неправильно выстраивают алгоритм межперсональных действий. Высказывается предположение, что конференции, проводимые с использованием КОК технологий, менее эффективны по сравнению с устными выступлениями перед аудиторией слушателей, поскольку не позволяют личности раскрыть себя. Следствием этого называют недоразумения и неверные интерпретации общих социальных, невербальных или паравербальных сигналов (таких как кивки головы, улыбки, зрительный контакт, расстояние и тон голоса).

Тем не менее, даже с учетом указанных неблагоприятных моментов, имперсональность, все же, имеет и положительное влияние: так, например, К. Ванг и Ву [12] отмечают, что умственный и физический потенциал человека лишь усиливается при исключении ненужных зрительных и слуховых сигналов. С нашей точки зрения, такое утверждение является весьма спорным в отношении язы-

кового образования, учитывая ту роль, которую зрительные и слуховые рецепторы играют в изучении иностранных языков. Указанные исследователи апеллируют к опыту изучения предметов естественно-научного цикла – физики, химии, математики – и такая их позиция вполне оправдана и подтверждается проведенными и описанными ими экспериментами.

Наконец, необходимо коснуться и лингвистических особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации, поскольку эта тема является центральной для данной работы. Согласно выводам Мюррей [10], КОК имеет три базовые лингвистические характеристики: во-первых, КОК непосредственно связана как с устной, так и с письменной речью, но, наряду с этим, она принципиально отличается от устных и письменных средств языкового обучения – обладая наряду с их чертами еще и совершенно особыми, которыми ни устный, ни письменный носитель не характеризуются. Так, КОК сочетает в себе устную и письменную речь, но, в то же время, обеспечивает коммуникацию в реальном времени. Иными словами, данный вид коммуникации позволяет участникам использовать реалии письменного языка – выделять слова и фразы цветом, разными форматами шрифта – сходные с теми, которые используются в речи от собственного имени, от первого лица. С другой стороны, такие особенности письменного языка, как отсутствие интонации, лексическая плотность, использование пунктуации – так же ярко проявляются в КОК. Поэтому мы говорим о том, что некоторые текстовые особенности КОК сопоставимы с теми, которые встречаются в письменной речи, а другие – в устной.

Во-вторых, язык КОК имеет упрощенный регистр из-за того, что говорящий понимает, что адресат либо выступает в условиях ограничений времени и пространства. В исследовании уже упомянутого Мюррей [10] сообщается, что учащиеся в среде КОК удаляют подлежащие, местоимения, определители и вспомогательные слова, используют аббревиатуры, не исправляют опечатки и не используют косвенный падеж, чтобы сократить время набора текста. Нередко можно увидеть укороченные предложения, аббревиатуры, упрощенный синтаксис, ошибки, символы, смайлики для выражения эмоций. Из этого следует, что язык КОК развивается как менее выразительный и менее сложный, чем предыдущие формы письменной речи.

Третья лингвистическая особенность имеет отношение к структуре разговора. Некоторые разговорные обороты, такие как вступление, приветствие, заключительные фразы и прочие вводные обороты речи рассматриваются как необязательные и, временами, невыполнимые в рамках компьютерно-опосредованной коммуникации ввиду отсутствия чувственной, личностной окраски используемых в КОК структур. С другой стороны, подобные структуры, лишённые эмоциональной составляющей, имеют явное преимущество при

употреблении в переписке в мессенджерах, блогах, электронной почте, делая разговоры более связными, точными, исключая двойственность в понимании. Суммируя вышеизложенные позиции языка, используемого в КОК, Варшауэр [13] утверждает, что речь идет не просто о слиянии традиционной формы письменного языка и компьютеров, а о совершенно новой системе языка, которую необходимо декодировать, проанализировать и изучить. Исследования новой технологии для человеческого общения говорят, что КОК способствует изменению языка и требует приобретения новых навыков грамотности.

Компьютерно-опосредованная коммуникация может функционировать в двух режимах – синхронном и асинхронном. Синхронный режим предполагает, что пользователи/обучаемые обмениваются мнениями в режиме реального времени в чатах, мессенджерах, видеоконференциях. Участники синхронной среды КОК делятся текстовыми и голосовыми сообщениями, которые мгновенно появляются на мониторах компьютера. Их можно отследить по времени, просмотреть ранее опубликованные фрагменты диалога. Синхронный режим КОК позволяет обучаемым вести учебную деятельность точно также, как и в режиме «лицом-к-лицу», но, в то же время, дает возможность практиковать устный разговорный язык. Однако данный режим не лишен недостатков – обучаемые должны практически одновременно зайти в систему, чтобы запустить сеть, что довольно проблемно, если обучаемые находятся в разных часовых поясах. Именно этот параметр одновременности и является ключевым отличием, если мы говорим про асинхронный режим КОК. Всемирная паутина (WWW), мессенджеры (Viber, WhatsApp), электронная почта, блоги новостей и т.д. не предполагают одновременного взаимодействия участников. Режим асинхронной КОК позволяет студентам больше времени читать, понимать, размышлять и отвечать на опубликованные письменные сообщения. Они также имеют возможность отслеживать и редактировать свои собственные или чужие тексты. Асинхронный режим широко используется в совместном написании и мозговом штурме, способствуя развитию навыков критического мышления участников процесса обучения. Однако это деление не является абсолютным. Что касается одновременности, то даже чат в реальном времени, например, вряд ли полностью синхронен из-за задержек, зависящих от таких переменных, как скорость интернета, скорость набора текста и т.д.

Еще одна общепринятая классификация КОК заключается в том, является ли она текстовой или аудио/видео. Текстовая компьютерно-опосредованная коммуникация по-прежнему остается наиболее распространенной в образовательных средах, хотя технически уже не проблема обеспечить двустороннюю аудио и видео связь участников образовательного процесса. Текстуальная природа в языковом образовании не должна недооцениваться, поскольку она предоставляет бес-

ценные возможности в изучении языковых жанров, стилистики текста, лексикологии и проч.

Тем не менее, информационные технологии в целом и технологии КОК в частности развивались так быстро и становились настолько гибридными, что бимодальное разделение КОК практически устарело. Исторически КОК развивалась от первого поколения электронной почты и чатов до второго поколения Вики и блогов, которые сегодня уже объединились и получили новое название Bliki. Сегодня подкастинг и игры называют третьим поколением. С точки зрения технических и коммуникативных позиций некоторые КОК – такие как блоги и вики, вряд ли можно назвать асинхронными или синхронными. Эти инструменты медиации могут использоваться как асинхронно, так и одновременно, в зависимости от предпочтений и целей участников, что делает классификацию синхронности КОК ненужной. Точно так же онлайн-чат работает во многих провайдерах, таких как Yahoo Messenger, Skype и Google Talk и включают в себя как текстовые, так и аудио/видео функции.

Таким образом, синхронный и асинхронный режимы КОК имеют свои собственные характеристики, дополняющие друг друга. В то время как синхронные дискуссии лучше всего подходят для мозгового штурма и быстрого обмена идеями во время совместной работы, коллективных проектов, асинхронные обмены дают больше времени для рефлексии, анализа, принятия решений и более эффективны для глубокого аргументированного обсуждения идей. Сочетание синхронного и асинхронного режимов, необходимо для обеспечения вовлеченности участников образовательного процесса, глубины изучения темы и многообразия применяемых методик, необходимых для совместного обучения. КОК, в силу характеристики пространственно-временной независимости, широко известна и применяется из-за того, что обеспечивает как межкультурный, так и внутрикультурный обмен. Межкультурный КОК также известен как телеколлаборация, в которой участники представляют, по крайней мере, две разные страны или сообщества. И наоборот, межкультурный КОК включает участников, которые говорят на родном языке, и может проводиться как внутри, так и вне класса, то есть в кампусе, в столовых или дома.

Поскольку КОК используется в образовательной среде, логично предположить, что он предлагает ряд педагогических применений. В исследованиях по дидактическим характеристикам, с помощью которых педагоги постепенно реализуют свой образовательный потенциал в контексте обучения, например Маруневич О.В. [2], указывает, что КОК не только поддерживает целый ряд учебных мероприятий, таких как дискуссии, ролевые и одновременные игры, но и выполняет различные функции и цели обучения. Применение КОК, как внутри класса, так и между классами, с учителями или без них, вряд ли ограничивается какой-то

конкретной темой или дисциплиной. КОК рассматривается как динамичное и адаптируемое приложение для педагогов и учителей, которые должны быть знакомы с его преимуществами, недостатками, ограничениями в применении, чтобы улучшить педагогическую деятельность.

С позиции социокультурной теории в одной из своих работ мы утверждали [4], что социализация личности и овладение языком не могут отделяться от интерактивной языковой среды, в которой они происходят. В рамках социокультурной теории КОК обладает практически неограниченным образовательным потенциалом для культурного развития, личностного роста человека – наряду с овладением языком, Выготский утверждал [1], что КОК является одним из технических и лингвистических медиаторов процесса трансформации от низших психических к высшим культурным функциям. Ученый настаивал на том, что технологии КОК дают обучаемым доступ к психологическим инструментам развития собственных когнитивных процессов и личностных характеристик. Кроме того, технологии КОК, при условии грамотного отбора и использования, позволяют развивать в обучаемых креативность – например, в коллективной работе над общей задачей или при совместной работе с экспертом в какой-либо из предметных областей. Так, в случае с изучением иностранного языка, экспертом выступает опытный наставник, педагог или носитель языка. Совместное согласованное взаимодействие обучаемых способствует совместному конструированию знаний посредством социального согласования идей в аутентичном контексте, даже при условии, что сами участники находятся в совершенно разных социально-культурных реалиях. Среди технологий КОК есть те, в основе которых лежат рефлексия и действие – именно они, по мнению Выготского, содействуют когнитивному росту личности.

Таким образом, педагогические особенности компьютерно-опосредованной коммуникации можно суммировать следующим образом:

- повышение мотивации
- поддержка активного обучения
- содействие рефлексивному обучению
- повышение самостоятельности обучаемых
- стимулирование совместного обучения.

Рассмотрим указанные позиции несколько подробнее.

Некоторые моменты в исследованиях Маруневич О.В., Тоцкой И.В. и Горюновой Е.Р [3, 5] показали, что мотивация учащихся может быть более позитивной в контексте КОК, чем в режиме «лицом-к-лицу» (FTF). Взаимодействие с реальной, часто международной, аудиторией на изучаемом языке посредством КОК может лингвистически и социально повлиять на качество обучения и мотивацию студентов. Этот аутентичный и осмысленный тип взаимодействия также помогает учащимся стать более ответственными и готовыми участвовать в собственном обучении. Кроме того, уровень мотивации и отношение к обучению

во время применения КОК усиливается благодаря интерактивному характеру деятельности. Другим мотивирующим фактором КОК является новизна – учащиеся подвергаются воздействию другого типа языковой учебной деятельности. Эти аспекты – взаимодействие с разными людьми, встречи с представителями других стран и культур, общение в режиме реального времени и использование компьютера для общения – можно назвать уникальными.

Следующая особенность заключается в том, что КОК поддерживает активное обучение, при котором обучаемые берут на себя инициативу по изучению и структурированию учебной информации. В термине «активное обучение», на наш взгляд, скрыто родственное, хотя и более широкое понятие учебной автономии – данный термин входит в концепцию онлайн-обучения и трактуется как ответственность за собственное обучение. Оно неразрывно связано с рядом других терминов, таких как самостоятельность учащихся, самостоятельное обучение, непрерывное образование, умение учиться, навыки мышления. В исследовании Уайта [14] например, утверждается, что существует позитивная связь между КОК и автономией учащихся в языковом образовании и что использование сетевых компьютеров не только делает учащихся центральными фигурами образовательного процесса, но и предоставляет возможности для взаимодействия. Изучающие язык онлайн получают доступ к вспомогательным инструментам, таким как онлайн-словари, средства обработки текстов и Интернет, так что преподаватель уже не рассматривается как поставщик информации. КОК-технологии становятся все более удобными для пользователя, что приводит к более продуктивному и эффективному управлению процессом личностного образования.

Активность обучаемых является важнейшим условием успешного обучения – это в полной мере справедливо по отношению к изучению иностранного языка. Кроме того, активное обучение является одним из важнейших элементов создания успешной онлайн-ориентированной среды изучения языка, утверждает Уайт [14]. Электронный носитель обеспечивает более широкий доступ к тематически связанным исследованиям, КОК часто может облегчить разработку содержательных задач, во время которых учащиеся любого языкового уровня активны и имеют возможность взаимодействовать. Использование веб-учебных инструментов, таких как Blackboard или WebCT, не только способствует развитию языковых навыков студентов и укрепляет их когнитивные навыки, но и поддерживает активную учебную среду. Вслед за активностью в процессе обучения следует охарактеризовать рефлексию обучающего момента. Рефлективное обучение вовлекает учащихся в оценку их когнитивного опыта и является тенденцией в языковом образовании. Этот стиль обучения, как одна из металингвистических функций, поддерживается в среде компьютерно-опосредованной

коммуникации, где у обучаемых есть больше времени для размышлений, чем в устной коммуникации. Особенно это правомерно для асинхронной КОК, которая предоставляет несомненно больше времени для размышлений и ссылок на другие электронные источники информации. Более того, асинхронный характер среды КОК более предпочтителен для инертных студентов, ибо дает запас времени при составлении реплики, ответа и, одновременно с этим, согласует столь разные по характеру режимы работы активных и пассивных студентов. Наконец, следует указать, что используя такие социально-ориентированные технологии КОК, как Wiki и блоги, обучаемые могут легче получать доступ к людям и знаниям таким образом, чтобы развивать собственные творческие и рефлексивные методы обучения, которые выходят за пределы школы и формального образования.

Подводя итог, можно сказать, что, основываясь на приведенных исследованиях, среда компьютерно-опосредованной коммуникации способствует развитию и совершенствованию различных языковых областей и компонентов. КОК с его особыми характеристиками, модусами и областями применения обладает потенциальными преимуществами, применимыми к методикам изучения и преподавания языка, от металингвистических аспектов до языковых компонентов и навыков. Как письменные, так и устные языковые навыки совершенствуются с помощью различных технологий КОК – аутентичная коммуникация посредством компьютерно-опосредованной коммуникации, особенно асинхронной, развивает навыки письма благодаря тому, что различные формы текстовой коммуникации КОК напоминают письменность и предоставляют больше времени, больше автономности и возможностей для рефлексии, обсуждения учебной темы в группах. Кроме того, учитель способен участвовать в совместной деятельности, тем самым моделируя процесс письма в реальном времени и реальной ситуации, что характерно для концепции ЗБР Выготского Л.С. Улучшение способностей к чтению также обеспечивается с помощью КОК – такие асинхронные технологии, как электронная почта, блоги и вики, обеспечивают значительное чтение для обучаемых. Кроме того, во время обмена текстовыми чатами учащиеся практикуют беглый просмотр, сканирование текста на быстрых скоростях. Они развивают умения следить за потоком разговора и участвовать в нем. Кроме того, следует упомянуть возможность кросс-модального переноса между текстом реального времени, онлайндIALOGОВЫМ обменом и устными высказываниями. Участники таких языковых методик имеют значительно более высокий уровень владения устной речью, чем те, кто просто проводит время на традиционных устных занятиях. Это очевидное преимущество КОК, которое следует использовать в языковом образовании во всех социокультурных, институциональных и индивидуальных контекстах. Тем не менее, технологии КОК по-прежнему

нему нуждаются в дальнейшем исследовании, поскольку существует целый спектр вопросов в рамках данной темы: каковы уникальные социальные действия онлайн-среды совместной работы? Какие формы сотрудничества могут применяться в среде КОК? Как синхронные и асинхронные технологии дополняют друг друга в сотрудничестве? Другими словами, дальнейшие исследования темы необходимы и имеют потенциал для практического применения.

Литература

1. Выготский Л.С. Разум в обществе [Электронный ресурс]. URL: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> (дата обращения: 27.12.2020).
2. Маруневич О.В. Применение дистанционных образовательных технологий в Австралии: история, проблемы, перспективы // Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии формирования универсальных компетенций обучающихся университета в процессе преподавания иностранных языков. Коллективная монография / под. ред. Т.Е. Исаева. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2020. С. 139–158
3. Маруневич О.В. Особенности обучения ориентированному чтению на иностранном языке студентов-инженеров путей сообщения // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Совершенствование методологии познания в целях развития науки». Волгоград: Омега-САЙНС, 2019 С. 193–198.
4. Тоцкая И.В. Иностранный язык как средство формирования иноязычной идентичности личности // Сборник трудов по результатам Международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» 5–6 июня 2020 г. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2020. Стр. 365–370.
5. Тоцкая И.В., Горюнова Е.Р. Потенциал и границы непрерывного обучения в свете политики Великобритании и Европейского Союза // «Современное педагогическое образование» № 1 2020 стр. 4–8. [Электронный ресурс]. URL: www.spo.expert (дата обращения: 10.01.2021).
6. Hiltz, S. R., & Turoff, M. The Network Nation: Human Communication via Computer. Norwood, NJ: Ablex. (1978). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Network-Nation%3A-Human-Communication-Via-Computer-HiltzTuroff/bf1d8f0b52477ca3b8c3d2c27f0bb575083040e9> (дата обращения: 19.01.2021).
7. Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Van Buuren, H. Determining sociability, social space, and social presence in (a) synchronous collaborative groups. *Cyberpsychology & Behaviour*, 7(2), pp. 155–172. (2004).

8. Kern, R., & Warschauer, M. Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 1–19). (2000). New York: Cambridge University Press.
9. Luppici, R. Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science*, 35(2), pp. 141–185. (2007).
10. Murray, D.E. Protean communication: The language of computer-mediated communication. *Tesol Quarterly*, 34(3), pp. 397–421. (2000).
11. Riva, G. The sociocognitive psychology of computer-mediated communication: The present and future of technology-based interactions. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), pp. 581–598. (2002).
12. Wang, Q., & Woo, H.L. Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), pp. 272–286. (2007).
13. Warschauer, M. Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert & G.M. Petrie (Eds.), *CALL Research Perspectives* (pp. 41–51). (2005). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
14. White, C. Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching*, 40(4), pp. 321–326. (2007).

COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION: TECHNOLOGICAL, SOCIO-CULTURAL AND LINGUISTIC FEATURES IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING

Totskaya I.V.

Rostov State Transport University

This article offers a critical review of computer-mediated communication (CMC) from various theoretical points of view: structural, cognitive, and sociocultural – it describes both the positive and negative coloring of the non-human communicative nature, and various approaches to the classification of CMC. Appealing to the opinion of foreign researchers, the author offers definitions of the concept, a theoretical basis for the CMC study. Based on a wide range of scientific primary sources, the author also discusses the characteristics, modes and areas of application of CMC, gives an overview of the didactic features of CMC in general education and pedagogical advantages in the process of learning and teaching of foreign languages. The author focuses on the concepts of academic autonomy and reflective learning within the concept of online learning which are interpreted as responsibility for one's own learning. Special attention is paid to the linguistic features of CMC that lead to language change and require new literacy skills: combination of synchronous and asynchronous modes which is necessary to involve participants in the educational process and provides the depth of language learning. The author concludes that CMC, both synchronous and asynchronous, has the potential advantages necessary for effective learning of a foreign language, contributes to the renewal of the style of joint and individual learning.

Keywords: Computer Mediated Communication, Asynchronous CMC, Synchronous CMC, Socio cultural theory (SCT), telecollaboration, learner autonomy, reflective learning.

References

1. Vygotsky L.S. Mind in society [Electronic resource] URL: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> (accessed: 27.12.2020).

2. Marunovich O.V. Application of distance educational technologies in Australia: history, problems, prospects//Modern digital and information and communication technologies for the formation of universal competencies of university students in the process of foreign languages teaching. Collective monography / under. ed. by T.E. Isaeva. Rostov-on-don: RSTU, 2020. P. 139–158.
3. Marunovich O.V. Training features of oriented reading in a foreign language of railway engineering students // Collection of articles of International scientific-practical conference “Improvement of knowledge methodology in development of science”. Volgograd: Omega-SCIENCE, 2019, pp. 193–198.
4. Totskaya I.V. Foreign language as a means of forming of individual foreign language identity // Collection of works on the results of the International scientific and practical conference “Teacher of higher school in the XXI century” June 5–6, 2020. Rostov-on-Don: RSUPS, 2020.. pp. 365–370.
5. Totskaya I. V., Goryunova E.R. The potential and boundaries of lifelong learning in the light of UK and European Union policies // “Modern pedagogical education” No. 1, pp. 4–8. [Electronic resource]. URL: www.spo.expert (accessed: 10.01.2021).
6. Hiltz, S. R., & Turoff, M. The Network Nation: Human Communication via Computer. Norwood, NJ: Ablex. (1978). [Electronic resource]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Network-Nation%3A-Human-Communication-Via-Computer-HiltzTuroff/bf1d8f0b52477ca3b8c3d2c27f0bb575083040e9> (accessed: 19.01.2021).
7. Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Van Buuren, H. Determining sociability, social space, and social presence in (a) synchronous collaborative groups. *Cyberpsychology & Behaviour*, 7(2), pp. 155–172. (2004).
8. Kern, R., & Warschauer, M. Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 1–19). (2000). New York: Cambridge University Press.
9. Luppiciini, R. Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science*, 35(2), pp. 141–185. (2007).
10. Murray, D.E. Protean communication: The language of computer-mediated communication. *Tesol Quarterly*, 34(3), pp. 397–421. (2000).
11. Riva, G. The sociocognitive psychology of computer-mediated communication: The present and future of technology-based interactions. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), pp. 581–598. (2002).
12. Wang, Q., & Woo, H.L. Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), pp. 272–286. (2007).
13. Warschauer, M. Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert & G.M. Petrie (Eds.), *CALL Research Perspectives* (pp. 41–51). (2005). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. White, C. Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching*, 40(4), pp. 321–326. (2007).

Учебная активность студента как показатель эффективности развития профессиональной компетенции

Казаченко Наталья Александровна,

старший преподаватель, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: khv.terletskaya@mail.ru

Найденова Людмила Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: mila.naidenowa@yandex.ru

Букатова Виктория Викторовна,

старший преподаватель, кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: vi444@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы мотивации к учебной активности студентов по выбранному направлению обучения. Необходимо развитие позитивного отношения студентов к освоению знаний будущей специальности и формирование профессиональных компетенций. Проанализированы исследования вузов страны, а также представлены результаты анкетирования студентов творческих направлений кафедры Дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. Обозначены условия для повышения учебной активности студентов по реализации творческого потенциала в выбранном профессиональном направлении обучения. Для включения студента в серьезную учебную деятельность, необходимо, чтобы цели и задачи были ему понятны и осознанно приняты. Формирование специалиста предполагает проектирование оптимальных условий педагогического процесса для полноценной реализации познавательных потребностей студентов. В этом основная роль отведена педагогу, который формирует содержание дисциплины и проектирует развитие профессиональных компетенций.

Ключевые слова: мотивация, компетенция, выбор профессии, позитивное отношение, развитие профессиональных качеств, учебная активность.

Активному освоению дисциплин учебного плана способствует мотивация, которая представляет из себя способы, средства и процессы стимулирования познавательной деятельности. В качестве мотивов выступают желания и чувства, установки и идеалы, запросы и интересы. Для студентов мотивация является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения. Поэтому эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией [5].

Можно констатировать, что количество поступивших на первый курс, планирующих работать по выбранному направлению, зачастую не соответствует количеству выпускников. Данная проблема связана с профессионально-ценностными ориентациями, которые оказались недостаточно сформированными у студентов к началу обучения в высшем учебном заведении. Выбор будущей профессии абитуриентами часто происходит спонтанно, и в процессе обучения предположение о ней меняется. Формирование отрицательного отношения к избранной специальности оказывает негативное влияние на качественную и эффективную работу студентов. У тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают следующие трудности: проблемы с учебной работой, разочарование в специальности, сомнения в выборе высшего учебного заведения [2].

Из исследований И.С. Лабынцевой ясно, что студенты с высокой учебной активностью в большей степени уверены в правильности профессионального выбора и удовлетворены различными аспектами учебной деятельности, в том числе взаимодействием с преподавателями, полученными в вузе знаниями, качеством преподаваемых дисциплин и успешностью своего обучения [3, с. 226–231].

Осознанный профессиональный выбор является значительным фактором академической активности студентов. Данный вопрос рассмотрен многими исследователями, которые считают, что формирование профессионала – это не только знания и умения, но формирование необходимых компетенций. Основная роль в эффективном решении этих задач отведена обучающемуся, который должен быть активен и целенаправлен к успешному освоению своей профессии.

На кафедре дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры Педагогического института Тихоокеанского государственного университета проводилось исследование динамики отношения к будущей специальности у студентов по направлениям «Дизайн» и «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». В анкетировании принимали участие студенты разных курсов в возрасте от 17 до 23 лет.

Студентам было предложено дать ответы на следующие вопросы:

1. Я уверен, что будущую профессию выбрал правильно («Да, уверен» / «Нет, не уверен»).
2. Основной мотив Вашего выбора профессии:
 - а) материальные интересы;
 - б) возможность творческой самореализации;
 - в) свободный рабочий график, без привязки к основному месту работы.
3. Известно ли Вам о возможных неприятных сторонах будущей профессии? («Да» / «Нет»).
4. Известно ли Вам о возможных местах трудоустройства? («Да» / «Нет»).
5. Повышаете ли Вы свой профессиональный уровень вне рамок учебного процесса? («Да» / «Нет»). Если «Да», то укажите в виде чего:
 - а) изучение дополнительной профессиональной литературы;
 - б) изучение специализированных программ;
 - в) участие в творческих проектах;
 - г) обучение на профессиональных курсах.
6. Есть ли у вас опыт работы в сфере близкой к будущей профессии? («Да» / «Нет»).
7. Работаете ли Вы уже по профилю обучения? («Да» / «Нет»).
8. Оцените свой результат учебной деятельности по профессиональным предметам:
 - а) отлично;
 - б) хорошо;
 - в) удовлетворительно.
9. Считаете ли Вы, что на первом курсе:
 - а) должны преобладать профильные дисциплины;
 - б) должны преобладать базовые дисциплины;
 - в) равное количество профильных и базовых дисциплин;
 - г) затрудняюсь ответить.
10. Довольны ли Вы выбором вуза? («Да» / «Нет»). Если «Нет», то укажите причины.

Анкетирование проводилось с применением дистанционных технологий, в котором принимали участие студенты первого курса (18 человек), второго курса (9 человек), третьего курса (6 человек), четвертого курса (6 человек): итого 39 человек.

В правильном выборе будущей профессии уверены 79,5% студентов. Сомнения высказали 20,5% респондентов: на первом курсе – один человек, на втором – пять человек, на четвертом – два человека. В подобном анкетировании 2017 года сомневающихся 27%, это на 6,5% больше, чем в этом году. Тем самым можно заметить рост положительной динамики в мотивационном выборе направления обучения.

Основным мотивом выбора профессии у большинства опрошенных является возможность творческой самореализации (97,4%). Дополнительным позитивным фактором к этому является свободный рабочий график и материальная обеспеченность. О возможных неприятных сторонах будущей профессии осведомлены почти все студенты (94,9%).

Обучающиеся 1 и 2 курса как правило не до конца представляют место их будущего трудоустройства (23,1%).

92,3% участвующих в анкетировании повышают свой профессиональный уровень вне рамок учебного процесса, выбрав несколько вариантов ответов:

69,4% – изучение специализированных программ;

55,6% – изучение дополнительной профессиональной литературы;

30,6% – участие в творческих проектах;

25% – обучение на профессиональных курсах.

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов делают свой выбор профессии осознанно, активно расширяя границы своего образования и мотивируя себя на трудоустройство по профилю подготовки. По сравнению с опросом 2017 года, студенты стали более заинтересованы в повышении своих профессиональных компетенциях. Уменьшилось количество студентов (с 38% до 7,7%), не проявляющих интерес в повышении профессионального уровня вне рамок высшего учебного заведения. Почти половина опрошенных (43,6%) из обучающихся уже успели опробовать свои силы и знания в сфере будущей профессии: на первом курсе – семь человек (17,9%), на втором – три человека (7,7%), на третьем – три человека (7,7%), на четвертом – четыре человека (10,3%). Часть студентов (30,8%) совмещают работу по профилю и учебу: на первом курсе – четыре человека (10,3%), на третьем – три человека (7,7%), на четвертом – пять человек (12,8%). Студентам очно-заочной формы обучения легче совмещать учебный процесс и работу по профилю.

Одним из факторов повышения интереса к обучению является удовлетворенность выбором вуза: 82,1% проинтервьюированных оказались довольны высшим учебным заведением, в котором обучаются, но 17,9% высказали неудовлетворенность, указав следующие причины: отсутствие или недостаточное количество бюджетных мест; высокая стоимость обучения по сравнению с другими вузами страны; устаревший уровень материального обеспечения вуза; дефицит прямого взаимодействия с преподавателем, в связи с переходом на дистанционное обучение в период пандемии.

По сравнению с результатами анкетирования 2017 года, где почти половина опрошенных (52%) были довольны своей учебной деятельностью, в 2021 году процент удовлетворенных студентов увеличился до 84,6%, оценивая свой результат обучения на «отлично» и «хорошо».

Студенты (66,7%) отметили, что не хватает полного погружения в профессию с первого курса, которое объясняется недостаточным количеством профильных дисциплин по учебному плану. Это мешает осознать правильность мотивационного выбора профессии.

В результате, можно сделать вывод, что студенты с мотивационной учебной активностью больше стремятся взаимодействовать с преподавателями профессионального цикла. Они не изменили своего отношения к профессии, уверены в правильности выбора и намерены работать в данной сфере.

Целенаправленно формируя мотивы деятельности, высшее учебное заведение помогает будущему специалисту в профессиональном становлении и адаптации. Прежде всего для планирования учебной деятельности необходим правильный отбор педагогических средств: содержание учебных материалов и заданий; формы и методы обучения; цифровые и наглядные средства обучения; профессиональные и личностные качества преподавателя; внутри коллективные отношения. Основной задачей учебного заведения является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а диплома с прочными и стабильными профессиональными знаниями [4; с. 16].

Для увеличения учебной активности студента, необходимо создать условия: с первого курса студенты, благодаря преподавателю, должны осознавать практическую значимость изучения его дисциплины; содержание преподаваемой дисциплины должно содержать личный профессиональный опыт педагога; доверительное общение преподавателя со студентом; присутствие морального и материального поощрения обучающихся за их успехи. Образовательные стандарты подразумевают серьезное методическое проектирование учебного процесса с применением активных методов обучения и логически грамотно организованной системы образования. Необходимо, чтобы все задачи, поставленные перед студентом в начале обучения, были ему понятны, внутренне приняты и приобрели для него важное значение. Содержание учебного материала должно быть тщательно отобранным, конкретным и доступным в понимании студенту любого уровня. Весь педагогический состав преподавателей должен поддерживать позицию добросовестной разработки содержания своих дисциплин и быть заинтересован в сохранении контингента обучающихся. Особенно внимательно это должно быть проведено для студентов первого курса, потому что многие приходят с разным уровнем подготовки, некоторым трудно включиться быстро в учебный процесс, результатом которого является отсутствие мотивации к обучению.

Большую роль в мотивации играет подбор обучающихся в группах. Обычно он происходит случайно, от него зависит общая атмосфера в группе и настрой на учебу. В этом случае на первом курсе необходима работа куратора: беседы в группе,

выявление лидеров, интересов обучающихся, их проблем и трудностей в обучении. Важно вместе создать обстановку взаимопомощи, взаимопонимания, поддержки, искренности. Именно такое начало обучения помогает укрепиться в правильном выборе профессии, в желании с удовольствием получать знания, в стремлении добывать их самостоятельно и мотивировать себя на профессию. Кроме этого, интерес необходимо поддерживать в положительной динамике на протяжении всего обучения [1].

Из выше сказанного понятно, что всё это влечет за собой формирование творческих способностей, и совершенствование профессиональной подготовки. Изучение и корректировка мотивов обучения требует большого внимания со стороны преподавательского коллектива, поскольку от этого зависит становление студента как профессионала.

Литература

1. Агафонова Е.А. Педагогические приемы для развития мотивации и осмысленности у студентов вуза / Е.А. Агафонова – Текст: электронный // Психодиагностика: Интернет-портал. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 07. 01.2021).
2. Казаченко Н. А. О профессиональном самоопределении студентов / Н.А. Казаченко // Проблемы высшего образования: материалы международной научно-методической конференции – Хабаровск, 2017. – Том 2. С. 112–114.
3. Лабынцева И.С. Отношение к будущей профессии студентов с разным уровнем учебной активности / И.С. Лабынцева // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – Вып. № 10. Том 135. С. 226–231.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования: Электронный научный журнал. – 2014. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 07. 01.2021).

STUDENT LEARNING ACTIVITY AS AN INDICATOR OF EFFECTIVENESS DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Kazachenko N.A., Naydenova L.V., Bukatova V.V.
Pacific state University

The article discusses the issues of motivation for educational activity of students in the chosen direction of study. It is necessary to develop a positive attitude of students to the development of knowledge of the future specialty and the formation of professional competencies. Studies of the country's universities are analyzed, and the results of a survey of students in creative directions of the Department of Design, Arts and Crafts and Ethnoculture of the Peda-

gogical Institute of the Pacific State University are presented. The conditions for increasing the educational activity of students to realize their creative potential in the chosen professional direction of study are indicated. To include a student in serious educational activities, it is necessary that the goals and objectives are clear to him and consciously accepted. The formation of a specialist involves the design of optimal conditions for the pedagogical process for the full realization of the cognitive needs of students. In this, the main role is assigned to the teacher, who forms the content of the discipline and projects the development of professional competencies.

Keywords: motivation, competence, choice of profession, positive attitude, development of professional qualities, educational activity.

References

1. Agafonova E.A. Pedagogical techniques for the development of motivation and meaningfulness among university students / E.A. Agafonova – Text: electronic // Psychoanalysis,

psychology, psychodiagnostics: Internet portal. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (date of access: 07.01.2021).

2. Kazachenko N.A. On the professional self-determination of students / N.A. Kazachenko // Problems of higher education: materials of the international scientific and methodological conference – Khabarovsk, 2017. – Volume 2. P. 112–114.
3. Labyntseva I.S. Attitude towards the future profession of students with different levels of educational activity / IS Labyntseva // Izvestia SFedU. Technical science. – 2012. – Issue. No. 10. Volume 135. S. 226–231.
4. Markova A.K. Formation of motivation for learning: Book. for the teacher / A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov. – M.: Education, 1990. – 192 p.
5. Starodubtseva V.K. Motivation of students for learning / VK Starodubtseva. – Text: electronic // Modern problems of science and education: Electronic scientific journal. – 2014. – No. 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (date of access: 07.01.2021).

Технология применения электронных образовательных ресурсов при обучении иноязычной лексике в многопрофильном вузе

Еремин Юрий Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: eremin37@mail.ru

Рубцова Анна Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: annarub2011@yandex.ru

Крылова Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: shalena@yandex.ru

Смольская Наталия Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: n.smolskaia@yandex.ru

Обучение лексике, целенаправленное развитие лексических навыков во всех видах речевой деятельности играет важную роль в формировании и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает продуктивность иноязычной коммуникации в целом. Сложность и многоаспектность проблемы обучения лексической стороне иноязычной речи требует использования в учебном процессе эффективных и адекватных поставленной задаче методов и приемов. Целью данной статьи является рассмотрение современных способов обучения лексике и формирования лексических навыков (использование электронного лингвистического корпуса, мобильного обучения, веб-приложений); разработка модели активизации обучения иноязычной лексике и ее последующая апробация в учебном процессе.

Ключевые слова: лексика, лексический навык, лингвистический корпус, мобильное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Обучение лексике, целенаправленное развитие лексических навыков во всех видах речевой деятельности играет важную роль в формировании и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает продуктивность иноязычной коммуникации в целом. Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова отмечают, что «поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели» [1, с. 251]. Лексика является строительным материалом любого иноязычного высказывания.

Традиционно понятие «лексика» трактуется как совокупность слов какого-либо языка или диалекта [2, с. 687]. Такое понимание лексики определяет ее системообразующее значение при изучении любого иностранного языка. И.Л. Бим отмечает, что «овладеть словом означает овладеть его значением, формой (звуковой и графической), уметь его употреблять в контексте» [3, с. 164]. В этом заключается сущность лексического навыка. Так, С.Г. Тер-Минасова, характеризуя лексические навыки, отмечает следующее: «Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый» [4, с. 42.]. Еще одна интересная характеристика лексического навыка представлена в книге «Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice» [5] и может быть определена как «беспредельность», что говорит о невозможности формирования лексического навыка раз и навсегда. Так, изучающий иностранный язык сталкивается с необходимостью совершенствовать лексические навыки на протяжении всей жизни, что тесно связано с таким понятием, как «непрерывное обучение» (life-long learning).

Проанализировав различные точки зрения на формирование лексического навыка, представим его сущность на рис. 1.

Вышесказанное подтверждает сложность и многоаспектность проблемы обучения лексической стороне иноязычной речи и требует использования в учебном процессе эффективных и адекватных поставленной задаче методов и приемов. Важно, чтобы учащиеся занимали субъектную, деятельностную позицию в ходе работы с иноязычным лексическим материалом. Только активные

приемы работы с лексическим материалом могут привести к совершенствованию лексических навыков.

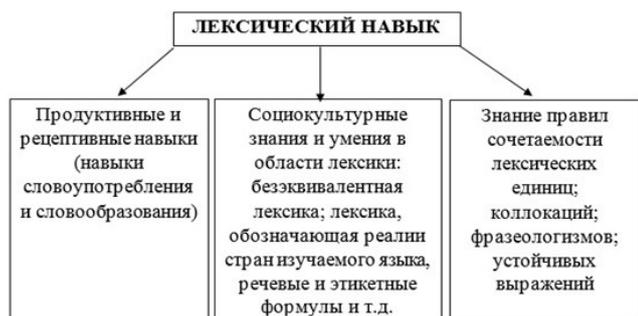


Рис. 1. Лексический навык и его компоненты

Целью данной статьи является рассмотрение современных способов обучения лексике и формирования лексических навыков. Авторами был изучен ряд отечественных и зарубежных научных статей и исследований, посвященных обучению иноязычной лексике. Для активизации и интенсификации данного процесса предлагаются различные приемы и стратегии.

1. Использование электронного лингвистического корпуса для формирования лексических навыков (Дерябина И.В., Клочихин В.В., Корева А.А., Сысоев П.В., Чернякова Т.А., Габриэлос К., Картер Р., Лэкман К., Маккартни М., Синклер Дж и др.) [6–14].

П.В. Сысоев определяет лингвистический корпус как массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой» [9, с. 100]. Дидактический потенциал корпуса текстов при обучении лексической стороне речи заключается в возможности изучения различных аутентичных примеров использования иностранного языка, наглядно демонстрирующих функционирование языковых и речевых единств, коллокаций, фразеологических единств и т.п. [7, с. 70].

Основными характеристиками лингвистического корпуса, позволяющими использовать его для активизации процесса формирования лексических навыков являются: разнообразность функциональных типов текстов, контекстность результатов поиска, актуальность текстовых данных. Работа с лингвистическим корпусом на занятиях по иностранному языку способствует формированию языковой догадки, изучению типичных коллокаций, изучению особенностей функционирования лексической единицы в письменной и устной коммуникации и т.д.

2. Использование мобильного обучения для формирования лексических навыков.

Традиционно под мобильным обучением понимают использование мобильных и портативных электронных устройств в учебно-образовательном процессе. Выделяют следующие ключевые характеристики мобильного обучения: индивидуализация образовательного про-

цесса; гибкость, своевременный доступ к учебной информации; развитие учебной коммуникации через каналы синхронной и асинхронной связи; возможность выполнения различных учебных действий по поиску, анализу, структурированию, обработке, передаче информации и учебного контента; активизация самостоятельной учебной деятельности учащихся; формирование положительных мотивационных установок за счет применения разнообразных форм и видов учебной деятельности [15, с. 89].

Наряду с широко известными мобильными приложениями для изучения иностранного языка, такими как Memrise, Lingualeo, Duolingo, TED, Rosetta Stone и т.д., интерес представляют авторские методики мобильного обучения иноязычной лексике. Так, Акдемир О. изучал возможность использования флэш-карточек (карточка с текстом и картинкой) на мобильных устройствах для активизации процесса обучения лексике [16]. Участники экспериментального обучения три раза в день получали флэш-карточки и короткие задания для отработки лексики по той теме, которая обсуждалась на традиционных занятиях по иностранному языку. Адеми М., Сараб М. и Лари З. рассматривали различные мобильные приложения для обучения лексике и пришли к выводу, что их использование оказывает положительное влияние на формирование лексических навыков обучающихся [17]. Большое количество исследований посвящено использованию сервисов быстрых сообщений при обучении лексике (Whatsapp, WeChat, Twitter, Viber и т.д.). Авторы данных исследований обращают внимание на интерактивность заданий, формирование познавательного интереса, создание иноязычной коммуникативной среды вне аудиторного обучения [18–21].

3. Использование облака слов для формирования лексических навыков (Амитрова М.В., Сапух Т.В., Смирнова Ж.В., Тороп В.В., Тафазоли Д. и др.) [22–26].

Облако слов – это визуальное представление ключевых слов текста в виде гиперссылок разного шрифта и цвета, выполненное в определённой графической форме [25]. Методическая целесообразность использования облака слов определяется следующими характеристиками: они помогают запоминать ключевые слова текста, тренировать образную память, проводить мозговые штурмы, анализировать тексты и др. [27].

Приведем несколько примеров заданий с использованием облака слов:

- Изучите ключевые слова облака и найдите те, которые относятся к теме урока.
- Составьте предложения из облака слов.
- Изучите облако слов и предположите, о чем будет идти речь в тексте.
- Интересным приемом представляется групповая работа над облаком слов после чтения/прослушивания текста в одном из веб-приложений: Wordle.net, Tagxedo.com, Tagul.com, Worditout.com и др.

4. Использование веб-приложений для формирования лексических навыков.

Традиционно работа с лексическими единицами осуществляется на трех этапах: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования изученных лексических единиц в продуктивной коммуникации в разных форматах. Первый этап ориентирован на усвоение языкового материала, на отработку языковой формы того или иного слова. В рамках данного этапа представляется логичным использовать различные веб-приложения. Опираясь на личный опыт, можем отметить, что использование ресурсов <https://wordwall.net/> активизирует процессы семантизации и первичной отработки лексического материала, формирует положительные мотивационные установки учащихся. Wordwall.net представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов (Рис. 2).

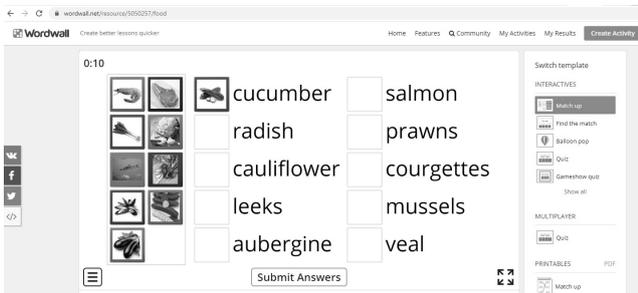


Рис. 2. Веб-приложение Wordwall.net

Обобщая все вышесказанное, ключевыми аспектами эффективного процесса обучения лексической стороне речи являются следующие:

1. Обучение лексике должно строиться на базе интегрированного подхода [28, с. 10], обеспечивающего повторяемость лексического материала в разнообразных языковых и речевых ситуациях, а также в интерактивных, творческих заданиях, направленных не только на усвоение формы, но и на продуктивную значимую коммуникацию. В свете вышесказанного интересной представляется реализация «конуса обучения» Эдгара Дейла при формировании иноязычных лексических навыков (Рис. 3).



Рис. 3. Конус обучения Э. Дейла

Конус обучения Э. Дейла наглядно показывает, что эффективность процесса овладения лексическими

сторонами речи зависит от использования преподавателем активных и интерактивных приемов работы с лексикой: от традиционного предъявления и семантизации лексической единицы (чтение текстов, аудирование, просмотр видеозаписей, наглядность) к интерактивным заданиям, подразумевающим использование новой лексики в значимой коммуникации (ролевые игры, круглые столы, case-study и т.д.)

2. Ориентация на мотивационную составляющую учебного процесса, развитие познавательного интереса учащихся. Здесь важно отметить, что для повышения качества образования необходимо внедрение новых подходов к обучению, более приспособленных к потребностям сегодняшних учащихся, иногда называемых «цифровыми аборигенами» (digital natives), родившихся в цифровую эпоху и находящихся под воздействием информационных технологий [29, с. 2]. Немаловажным является и тот факт, что использование современных информационно-коммуникационных технологий для обучения лексике активизирует различные виды восприятия учащихся, что способствует созданию более прочных динамических связей при формировании лексического навыка.

3. Деятельностная позиция учащегося. Субъектная позиция учащегося в образовательном процессе обеспечивает создание собственной «образовательной траектории», которая выражается в определении наиболее значимых лексических единиц по теме, их связей и овладение ими, что обеспечивает формирование индивидуальных стратегий и приемов усвоения новых лексических единиц.

4. Использование современных, личностно-ориентированных, интерактивных методов и приемов работы с лексическим материалом.

5. Многократность предъявления лексической единицы.

Принимая вышесказанное во внимание, авторами была разработана модель активизации обучения лексической стороне иноязычной речи, суть которой отобразим на рис. 4.

В рамках данной модели активная работа над совершенствованием иноязычных лексических навыков ведется как в ходе традиционного аудиторного обучения, так и в электронной образовательной среде с активным использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Кратко опишем приемы, используемые авторами, как в аудитории, так и за ее пределами.

1. Аудиторная работа с лексическим материалом.

В ходе аудиторных занятий работа с лексикой осуществляется весьма традиционным образом и включает следующие этапы: семантизация новых лексических единиц и их дальнейшая активизация с использованием условно-речевых и интерактивных речевых заданий. Важным представляется отметить, что введение и отработка лексических единиц осуществляется с активным

использованием разнообразных информационно-коммуникационных технологий. Так, используются такие веб-ресурсы, как Wordwall.com, LearningApps.org, Liveworksheets.com, видеозаписи (Youtube.com, TedTalks.com), инфографика, облака слов, интерактивные задания, направленные на продуктивную коллаборацию и значимую коммуникацию (ролевые игры, дискуссии в микрогруппах, веб-квесты, проектная деятельность и т.п.).

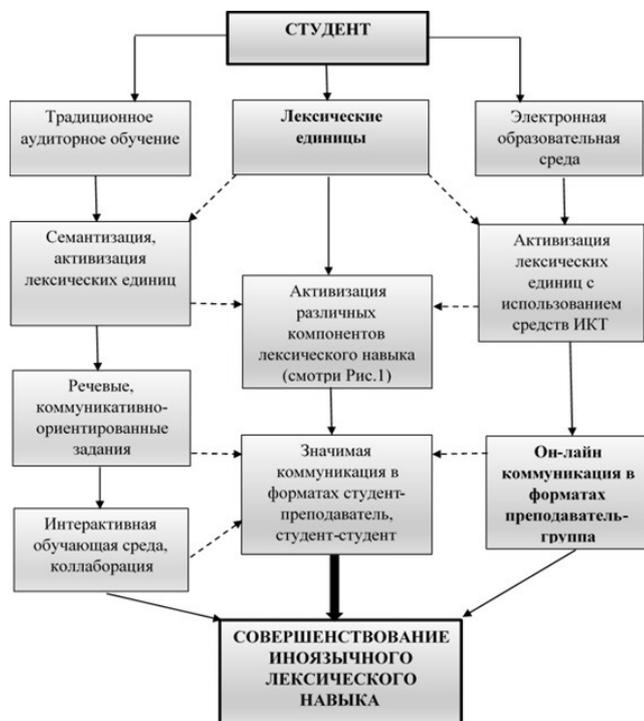


Рис. 4. Модель активизации обучения иноязычной лексике

2. Наибольший интерес представляет внеаудиторная работа по совершенствованию лексических навыков в электронной среде.

Для организации самостоятельной работы по совершенствованию лексических навыков использовались следующие электронные ресурсы: программа для обмена текстовыми сообщениями и общения голосом Discord, а также веб-портал виртуальной реальности Mozilla Hubs. Кратко рассмотрим, как использовались данные ресурсы в учебном процессе.

Работа с Discord подразумевала следующее:

1. Создание сервера Mastering English, содержащего несколько текстовых и голосовых каналов;
2. Обсуждение правил работы в группе: общение только на английском языке; использование только литературной лексики; обсуждение любых тем, интересующих студентов; наша цель – общаться на иностранном языке на различные темы с помощью текстовых и голосовых сообщений и т.д.
3. Каждый день в текстовом канале Vocabulary студенты получали информацию, содержащую несколько лексических единиц (ранее изученных в аудитории), их дефиниции, типич-

ные коллокации, ссылки на полезные видео/аудио записи и задания на отработку вокабуляра (рис. 5).

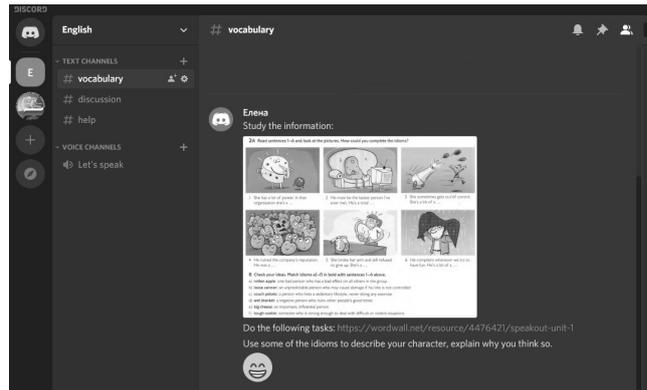


Рис. 5. Текстовый канал Discord

4. Один раз в неделю в текстовом канале Discussion студентам предлагалось поучаствовать в обсуждении какой-либо темы, изученной ранее в ходе аудиторных занятий. Обязательным условием было использование в речи определенного набора лексических единиц, изученных в аудитории и отработанных в электронной среде.

5. Один раз в три недели в голосовом канале Let's speak организовывалась дискуссия на одну из тем, предложенных студентами самостоятельно.

Стоит отметить, что загрузка учебной информации в программу Discord реализовывалась с учетом кривой забывания Германа Эббингауза. Данная кривая наглядно демонстрирует то, как долго хранится в памяти выученная информация (рис. 6).

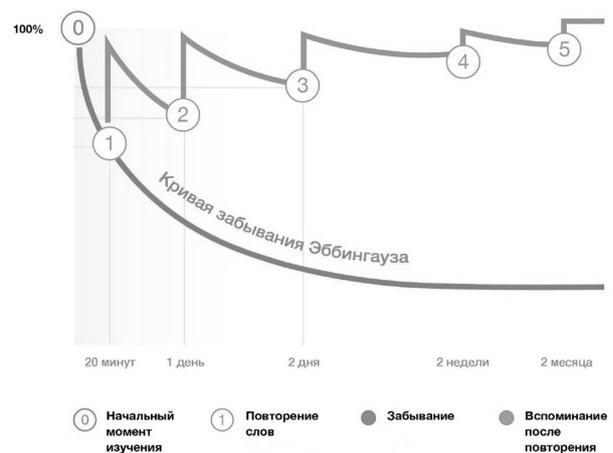


Рис. 6. Кривая забывания Германа Эббингауза

Как видно на рисунке, спустя, например, 2 дня после заучивания той или иной информации в памяти человека остается около 40 процентов заученных данных. И эта цифра постепенно уменьшается. Так, чтобы замедлить процесс забывания, необходимо регулярно *повторять* заученную информацию, что в случае нашего исследования будет способствовать переводу лексических единиц из кратковременной в долговременную память

и формированию активного и пассивного словарного запаса.

Работа с веб-порталом виртуальной реальности Mozilla Hubs проводилась один раз в месяц. Преподаватель создавал комнату и приглашал студентов присоединиться к ней. Каждый студент выбирал себе аватар и получал возможность перемещаться по комнате и общаться с помощью текста или голоса, делать фотографии, делиться экраном и т.д. Таким образом, участники иноязычного учебного процесса получали возможность в непринужденной обстановке обсудить различные темы как в формате групповой дискуссии, так и в форматах студент-студент, студент-преподаватель и т.д. Так, виртуальное общение почти полностью имитировало общение в офлайн. Также было отмечено, что те студенты, которые в ходе традиционной аудиторной работы достаточно неохотно участвовали в дискуссиях, в электронной среде занимали более активную позицию.

Апробация описанной выше модели активизации обучения иноязычной лексике проходила в Санкт-Петербургском Политехническом университете в рамках преподавания дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» магистрантам 1 курса по направлению «Лингвистика» (30 человек). Экспериментальное обучение было реализовано на нескольких этапах.

1. Первый этап экспериментальной работы.

На первом этапе оценивался уровень владения английским языком студентами экспериментальной и контрольной групп с помощью Oxford Quick Placement Test (60 вопросов) (табл. 1).

Таблица 1. Результаты Oxford Quick Placement Test

Количество баллов	Экспериментальная группа (15 человек)	Контрольная группа (15 человек)
1–17 (beginner)	–	–
18–29 (elementary)	–	–
30–39 (pre-intermediate)	–	–
40–47 (intermediate)	6	5
48–54 (upper-intermediate)	9	10
55–60 (advanced)	–	–

Также студентам был предложен разработанный авторами на основе базового учебного пособия (Speakout Upper-Intermediate Students' Book) лексический тест (40 вопросов). Этот тест проводился с целью определения уровня сформированности лексических навыков студентов перед началом экспериментального обучения. Надежность теста определялась с помощью формулы Крудера-Ричардсона (KR-21) и составила 0.899 (табл. 2).

Таблица 2. Результаты лексического теста

Количество баллов/уровень сформированности лексических навыков	Экспериментальная группа (15 человек)	Контрольная группа (15 человек)
1–17/низкий уровень	4	3
18–32/средний уровень	7	8
33–40/высокий уровень	4	4

2. Второй этап экспериментальной работы.

Целью второго этапа стало внедрение разработанной модели активизации обучения иноязычной лексике в экспериментальной группе. В ходе аудиторных занятий работа с лексикой как в экспериментальной, так и в контрольных группах осуществлялась традиционным образом и включала семантизацию новых лексических единиц и их дальнейшую активизацию с использованием условно-речевых и интерактивных речевых заданий. Также активно использовались средства информационно-коммуникационных технологий для повышения уровня вовлеченности студентов в учебный процесс. В экспериментальной группе работа с лексическими единицами осуществлялась дополнительно и в электронной среде с использованием ресурсов Discord и Mozilla Hubs. Экспериментальное обучение проходило в течение 3 месяцев.

3. Третий этап экспериментальной работы.

На последнем этапе экспериментального обучения проводилось итоговое тестирование студентов контрольной и экспериментальных групп с помощью итогового лексического теста (40 вопросов), разработанного авторами исследования. Надежность теста также определялась с помощью формулы Крудера-Ричардсона (KR-21) и составила 0.799. Анализ результатов тестирования позволил сделать вывод о значительном улучшении лексических навыков студентов экспериментальной группы (Табл. 3).

Таблица 3. Результаты итогового лексического теста

Количество баллов/уровень сформированности лексических навыков	Экспериментальная группа (15 человек)	Контрольная группа (15 человек)
1–17/низкий уровень	–	–
18–32/средний уровень	5	11
33–40/высокий уровень	10	4

Также с целью выяснения отношения студентов к предложенной модели развития лексических навыков был проведен ряд онлайн опросов, содержащих вопросы открытого и закрытого типов. Анализ полученных результатов позволяет говорить о положительном отношении студентов к используемой модели. Так, большинство студентов отметили, что использование веб-ресурсов Discord

и Mozilla Hubs делает процесс обучения интересным и актуальным. Участники опроса подчеркнули, что ежедневная работа с лексическими заданиями не превышала 10–15 минут, однако способствовала лучшему запоминанию лексических единиц и дальнейшему использованию их в продуктивной речи. Часть студентов отметило простоту и удобство программы Discord при работе с лексическим материалом. Интересным для большинства студентов показалась участие в дискуссиях в Mozilla Hubs, особо была отмечена возможность обсудить различные темы, не всегда связанные с учебным процессом.

Таким образом, представленные данные экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности разработанной модели активизации обучения иноязычной лексике, использование которой в учебном процессе повышает мотивацию и вовлеченность студентов, обеспечивает ежедневную тренировку лексических единиц с помощью современных интерактивных методов и приемов работы с лексическим материалом.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
2. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1168 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. 255 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2004. 262 с.
5. Hiebert, E. H., & Kamil, M.L. Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. 2005. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates
6. Дерябина И.В. Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
7. Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 179. С. 69–80.
8. Кокорева А.А. Методика обучения студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов (английский язык, направление подготовки «Экономика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
9. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111
10. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012.
11. Gabrielatos C. Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells? // Teaching English as a Second Language. March. 2005. V. 8. № 4. P. 14–17.
12. O’Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007. 315 p.
13. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman & Associates Educational Consultants, 2011.
14. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 200 p.
15. Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (207). С. 86–93.
16. Başoğlu, E. B., & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students’ English vocabulary learning: using mobile phones and flash cards. Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, 9(3), 1–7.
17. Alemi, M., Sarab, M. R. A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning. International Education Studies, 5(6), 99–109.
18. Akpan, K. P., & Abe, E. (2017). Effectiveness of Whatsapp as a collaborative tool for learning among undergraduate students in University of Uyo, Akwa Ibom state. International Journal of Advanced Education and Research, 2(5), 43–46.
19. Andujar, A. (2016) ‘Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing’, System, Vol. 62, pp.63–76.
20. Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using twitter to train communicative and cultural competence. Proceedings of International Conference on Web Based Learning–ICWL 2009 (pp. 78–87). Berlin: Springer-Verlag.
21. Hamad, M.M. (2017) ‘Using WhatsApp to enhance students’ learning of English language “experience to share”’, Higher Education Studies, Vol. 7, No. 4, pp.74–87.
22. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54–58.
23. Сапух Т.В. Современные средства формирования лексических навыков учащихся на уроках английского языка (на примере облака слов) // АНИ: педагогика и психология. 2018. № 3 (24).
24. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284–286.

25. Тороп В.В. Облака слов в повседневной практике учителя социально-гуманитарного профиля // XXIV Международная конференция «Применение инновационных технологий в образовании». URL: <http://mining.evnts.pw/materials/123/16782/> (дата обращения 24.10.2020)
26. Tafazoli D. Wordling: using word clouds in teaching English language / D. Tafazoli. – Iran, 2013. – P. 53–56.
27. Дашкевич И.В. Word Cloud как прием активизации речи на уроке английского языка (из опыта работы). URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/angliiskiyazyk/library/2014/11/01/word-cloud-kak-priem-aktivizatsii> (дата обращения 24.12.2020)
28. Дигтяр О.Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку: английский язык, средняя ступень школьного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 23 с.
29. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1 // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – Issue 5. – pp. 1–6.

THE TECHNOLOGY OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY

Eremin Yu.V., Rubtsova A.V., Krylova E.A., Smolskaia N.B.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Teaching vocabulary, purposeful development of lexical skills plays an important role in the formation of a foreign language communicative competence and ensures the productivity of foreign language communication in general. The complexity and multidimensionality of the problem of teaching vocabulary requires the use of effective and adequate methods and techniques in the educational process. The purpose of this article is to consider modern ways of teaching vocabulary and the formation of lexical skills (using an electronic linguistic corpus, mobile learning, web applications); development of a model for the activation of teaching foreign language vocabulary and its subsequent approbation in the educational process.

Keywords: vocabulary, lexical skill, linguistic corpus, mobile learning, information and communication technologies.

References

1. Galskova, N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. M.: Publishing Center "Academy", 2006. 336 p.
2. Komlev N.G. Dictionary of foreign words. M.: EKSMO-Press, 2000. 1168 p.
3. Bim I.L. Theory and practice of teaching the German language in secondary school. Problems and Prospects. – M.: Education, 1988. 255 p.
4. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. – M.: Moscow State University, 2004. 262 p.
5. Hiebert, E. H., & Kamil, M.L. Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. 2005. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
6. Deryabina I.V. Methods of teaching students to manage English verbs based on the British national corpus (profile level): author. dis. ... cand. ped. sciences. M.: MGGU im. M.A. Sholokhov, 2013.
7. Klochikhin V.V. Formation of students' collocation competence on the basis of an electronic linguistic corpus // Bulletin of Tam

- Bov University. Series: Humanities. Tambov, 2019. Vol. 24, No. 179. pp. 69–80.
8. Kokoreva A.A. Methods of teaching professional vocabulary based on the corpus of parallel texts (the English language, "Economics"): author. dis. ... cand. ped. sciences. M.: MGGU im. M.A. Sholokhov, 2013.
9. Sysoev P.V. The linguistic corpus in the methodology of teaching foreign languages // Language and culture. 2010. No. 1 (9). pp. 99–111
10. Chernyakova T.A. Methods of the formation of students' lexical skills on the basis of the linguistic corpus (English, language university): author. dis. ... cand. ped. sciences. M.: MGGU im. M.A. Sholokhov, 2012.
11. Gabrielatos C. Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells? // Teaching English as a Second Language. March. 2005. V. 8. № 4. P. 14–17.
12. O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007. 315 p.
13. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman & Associates Educational Consultants, 2011.
14. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 200 p.
15. Krylova E.A. Blended learning in the system of higher education // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2020. No. 1 (207). pp. 86–93.
16. Başoğlu, E. B., & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: using mobile phones and flash cards. Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, 9(3), 1–7.
17. Alemi, M., Sarab, M. R. A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile assisted language learning. International Education Studies, 5(6), 99–109.
18. Akpan, K. P., & Abe, E. (2017). Effectiveness of Whatsapp as a collaborative tool for learning among undergraduate students in University of Uyo, Akwa Ibom state. International Journal of Advanced Education and Research, 2(5), 43–46.
19. Andujar, A. (2016) 'Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing', System, Vol. 62, pp.63–76.
20. Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using twitter to train communicative and cultural competence. Proceedings of International Conference on Web Based Learning–ICWL 2009 (pp. 78–87). Berlin: Springer-Verlag.
21. Hamad, M.M. (2017) 'Using WhatsApp to enhance students' learning of English language "experience to share"', Higher Education Studies, Vol. 7, No. 4, pp.74–87.
22. Amitrova M.V., Gusarova Yu.V., Nelyubina E.A., Sadchikova Ya.V. Optimization of the process of teaching a foreign language through the use of cloud technologies // XXI century: the results of the past and the problems of the present plus. 2015. T. 3. No. 6 (28). pp. 54–58.
23. Sapukh T.V. Modern means of forming the lexical skills of students in English lessons (a word cloud) // ANI: Pedagogy and Psychology. 2018. No. 3 (24).
24. Smirnova Zh.V., Vaganova O.I., Trutanova A.V. Prospects for the use of cloud technologies in the educational process of the university // Baltic Humanitarian Journal. 2017. Vol. 6. No. 3 (20). pp. 284–286.
25. Torop V.V. Word clouds in everyday practice of a teacher of social and humanitarian profile // XXIV International Conference "Application of innovative technologies in education." URL: <http://mining.evnts.pw/materials/123/16782/> (Accessed: 24.12.2020)
26. Tafazoli D. Wordling: using word clouds in teaching English language / D. Tafazoli. – Iran, 2013. – P. 53–56.
27. Dashkevich I.V. Word Cloud as a method of activating speech in an English lesson (from work experience). URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/angliiskiyazyk/library/2014/11/01/word-cloud-kak-priem-aktivizatsii> (Accessed: 24.12.2020)
28. Digtyar O. Yu. Organization of lexical material and its assimilation as a factor co-determining the effectiveness of teaching a foreign language: English, the middle stage of schooling: author. dis. ... cand. ped. sciences. Vladimir, 2009. 23 p.
29. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1 // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – Issue 5. – pp. 1–6.

Школа подготовки вожатых как эффективный инструмент воспитательной деятельности в вузе

Юн-Хай Светлана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела методического обеспечения образовательной деятельности учебно-методического управления, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: swetyun72@mail.ru

Шибанова Юлия Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова
E-mail: shibanova1001@mail.ru

Статья посвящена проблеме пересмотра сущности и содержания процесса воспитания в современной высшей школе, наполнения воспитательной составляющей реализуемых основных образовательных программ, что обусловлено закреплением механизма организации воспитания на законодательном уровне, реализацией национальных целей в сфере образования. В работе раскрывается сущность понятий «воспитание», «воспитательная деятельность», «подготовка вожатых», описывается подход к организации воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях, которые на сегодня обеспечены методическими материалами, позволяющими создать рабочие программы воспитания с учетом анализа существующих программ воспитания и социализации обучающихся, требований ФГОС ОО. Рассматривается ситуация в высшей школе по вопросам организации воспитания. На примере федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» показаны реализация образовательного модуля «Основы вожатской деятельности» и особенности включения в учебно-воспитательный процесс вуза с 2009 года проекта «Школа подготовки вожатых». В настоящее время в ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» формируется новая образовательная среда для студентов, которая способствует самореализации, самоопределению студентов; включению в творческую и активную познавательную деятельность; педагогическое сопровождение, обеспечивающего адаптацию в социальной среде, поддержку инициативы, самостоятельности, ответственности, активизацию собственных ресурсов студентов в процессе самоорганизации, самоуправления; формирование ценностных ориентаций, субъектной позиции студента. При конструировании рабочей программы воспитания в вузе предлагается целесообразным включение модуля «Основы вожатской деятельности», т.к. «Школа подготовки вожатых» является эффективным инструментом воспитательной деятельности в вузе, способствует созданию условий для самореализации, самоопределения, адаптации в социальной среде, формированию ценностных ориентаций, субъектной позиции студента.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность в высшей школе, основная образовательная программа, рабочая программа воспитания, школа подготовки вожатых.

В период инновационных реформ, характерных для системы образования нашей страны, важное место принадлежит организации образования с усилением воспитательной составляющей. Расширение воспитательного компонента способствует реализации индивидуальных, общественных, государственных потребностей, формированию творческой социально-ответственной личности, способной к участию в инновационном преобразовании общества, расширению самостоятельности образовательной организации, расширению сферы дополнительного образования.

В 2020 году внесены изменения в Федеральный закон № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», определяющие порядок организации воспитательной работы в образовательной системе нашей страны. В Законе уточняется понятийный аппарат («воспитание», «образовательная программа», «примерная основная образовательная программа»), определяется механизм организации воспитательной работы, являющейся составной частью образовательных программ – общеобразовательных, средних профессиональных, программ высшего образования [7].

Воспитание определено как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [6]. В данном определении удачно отражена суть феномена воспитания – управление через создание благоприятных условий. Такой подход нашел отражение в исследованиях Х.Й. Лийметс, Л.И. Новиковой, определяющих воспитание как целенаправленное управление развитием личности, которое является частью процесса социализации. Они также правомерно считают, что главное в воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. Управлять следует не личностью, а процессом ее развития [2].

Согласно Федеральному закону от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», образовательные организации должны будут в течение года (до 1 сентября 2021 г.) утвердить примерные рабочие программы воспитания и примерный календарный план воспитательной работы и включить их в свои образовательные программы. Эти изменения являются продолжением развития государственной политики в области воспитания. Так, в 2012 году во ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования добавили воспитательную составляющую. С 2015 года действует Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и начала действовать общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников», утвержденная Указом Президента РФ № 536 от 29 октября 2015 года. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» Российской академии образования в рамках государственного задания создал в 2019 году Примерную программу воспитания для уровней начального, основного и среднего общего образования. Программа, утвержденная ФУМО по общему образованию 02.06.2020, учитывает требования ФГОС ОО и размещена в реестре примерных основных общеобразовательных программ на портале fgosreestr.ru. В помощь школе созданы: текст примерной программы, построенный по принципу конструктора, методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания, разработана и действует программа повышения квалификации, методическое пособие «Воспитание в современной школе: от программы к действиям», примеры модулей рабочих программ, собранных в электронный сборник «Воспитание+». Все материалы представлены на сайте: form.instrao.ru [3].

Рассмотрев вышеприведенное, можно сделать вывод, что работники общеобразовательных организаций обеспечены методическими материалами, позволяющими им помочь решить обозначенную цель по созданию рабочих программ воспитания. Принцип создания единого воспитательного пространства, объединенного общей целью положен в основу раздела примерной программы воспитания «Цель и задачи воспитания». ФГОС ОО задает основу, включающую ключевые ценности российского общества – таких как семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек. А личностное развитие школьников становится ориентиром в построении воспитательной работы в общеобразовательных организациях. Задачи, описанные в примерной программе воспитания, являются ориентировочными, а потому могут корректироваться школой – исходя из ее специфики и особенностей обучающихся в ней детей [4]. Это позволяет выявить и реализовать воспитательный потенциал образовательного процесса в конкретном общеобразовательном учреждении.

Наполнение воспитательной составляющей реализуемых основных образовательных программ в высшей школе также обусловлено закреплением механизма организации воспитания на законодательном уровне, реализацией национальных целей в сфере образования. Но до сих пор остается много вопросов у профессорско-преподавательского состава вузов по утверждению рабочих программ воспитания и календарных планов: если учебно-методическая документация, входящая в основную образовательную программу, дополняется рабочей программой воспитания, календарным планом воспитательной работы, то, в каком разделе структуры основной образовательной программы, в каком виде все это должно быть?

Основные образовательные программы, реализуемые в ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», представляют собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде общей характеристики образовательной программы (далее ОХОП) для высшего образования и программы подготовки специалистов среднего звена (далее ППСЗ) для среднего профессионального образования, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практик, оценочных средств, методических материалов, иных компонентов, включенных в состав образовательной программы [5]. Одним из компонентов образовательной программы является описание основных характеристик среды вуза, где раскрываются приоритетные направления и формы воспитательной работы в деятельности университета.

Основой реализации воспитательной деятельности в вузах являются федеральные документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, Национальный проект «Образование»), региональные, муниципальные, локальные, определяющие ключевые направления, связанные с возрастными особенностями обучающихся: создание образовательной среды, способствующей самоопределению и самореализации студентов в педагогическом процессе; включение студентов в творческую и активную познавательную деятельность, используя деятельностные и интерактивные технологии; педагогическое сопровождение студентов, обеспечивающего поддержку инициативы, самостоятельности, ответственности, активизацию собственных ресурсов обучающихся в процессе самоорганизации, самоуправления.

При конструировании образовательной программы, частью которой является рабочая программа воспитания, перед вузами стоит задача поиска новых ресурсов, инструментов, средств. Образовательная организация, разрабатывая соб-

ственную рабочую программу воспитания, вправе включать в неё те вариативные модули, которые помогут ей в наибольшей степени реализовать свой воспитательный потенциал с учетом имеющихся у нее кадровых и материальных ресурсов. На наш взгляд, целесообразным модулем для включения в программу является образовательный модуль «Основы вожатской деятельности». После его изучения обучающиеся выходят на педагогическую практику в школы, пришкольные лагеря, игровые площадки, загородные учреждения оздоровления и отдыха в качестве помощников классного руководителя, вожатых, совершенствуя навыки воспитательной работы с детьми. Потребности в таких кадрах есть во всех субъектах Российской Федерации.

Учитывая потребность учреждений отдыха и оздоровления детей в квалифицированных и подготовленных вожатых в Республике Бурятия, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (далее – БГУ) совместно с государственным бюджетным учреждением «Молодежный центр Республики Бурятия» при Министерстве спорта и молодежной политики Республики Бурятия, региональной общественной организацией «Ассоциация педагогов-исследователей» с 2009 года реализует проект «Школа подготовки вожатых», в котором ежегодно принимают участие 120 студентов высших учебных заведений г. Улан-Удэ, желающих получить опыт организации детского отдыха детей в оздоровительном лагере.

Для обеспечения качественной подготовки вожатых к проведению занятий с обучающимися привлекаются лучшие педагогические кадры: преподаватели Бурятского государственного университета, государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Бурятский республиканский институт образовательной политики», государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Бурятский республиканский педагогический колледж», специалисты муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования «Городской Дворец детского (юношеского) творчества г. Улан-Удэ». Также работу «Школы подготовки вожатых» обеспечивают члены РОО «Ассоциация педагогов-исследователей», опытные руководители детских оздоровительных центров, специалисты МЧС, Роспотребнадзора, руководители творческих студий, студенты-кураторы, имеющие опыт организации детского отдыха в летних оздоровительных лагерях. Курс занятий выстроен на основе разработанной программы. По окончании образовательного курса проводятся инструктивные сборы, обучающиеся получают сертификаты, предоставляется возможность обязательного трудоустройства в организациях отдыха и оздоровления детей.

Проект «Школа подготовки вожатых» – это социально-значимый и воспитательный проект. Работа в качестве вожатого в учреждениях отды-

ха и оздоровления детей позволяет решить такие актуальные социальные проблемы как: трудоустройство и занятость учащейся молодежи в каникулярное время; обеспечение квалифицированными педагогическими кадрами учреждений отдыха и оздоровления детей; дополнительное профессиональное ориентирование студентов. Осуществляемая воспитательная работа в рамках проекта ориентирована на привлечение к деятельности в сообществах, связанных с будущей профессиональной деятельностью, создает широкие возможности для социализации студентов, организации и педагогической поддержки их свободного времени. Рассмотрение «Школы подготовки вожатых», с одной стороны, как звена в системе непрерывного образования, а, с другой – как специфического эффективного формата для организации воспитательного процесса должно являться основой при определении университетской стратегии воспитательной работы, разработке ее концептуальных основ.

Важной особенностью реализации проекта является процессуальность, т.е. возможность осуществления его поэтапной реализации. Процесс формирования педагогического отряда вожатых происходит поэтапно, развиваются и реализуют свои функции все его составляющие, меняется субъектная позиция студентов. Реализация проекта включала следующие этапы: целевой, мотивационно-ориентировочный, организационно-методический, содержательный, рефлексивно-результативный.

Целевой этап формирования педагогического отряда вожатых состоит из таких компонентов, как: цель, задачи, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Основная цель проекта – формирование педагогического отряда вожатых. Задачи проекта: развитие организаторских, коммуникативных навыков; обучение организации воспитательной работы с детским коллективом; развитие мотивации к самосовершенствованию, самореализации, творческой деятельности студентов; формирование вожатских умений в процессе подготовки.

Системно-деятельностный подход означает, что обучающиеся принимают участие в формулировке цели, задач, выстраивают образовательный маршрут для достижения результата, оценивают себя и других участников по итогам мероприятий проекта. На основе личностно – ориентированного обучения складывается атмосфера доброжелательности, взаимного обучения и воспитания, саморазвития [8].

В ходе мотивационно-ориентировочного этапа формируются вожатские умения в процессе подготовки. Мотивации способствуют элементыощрения студентов: участие в конкурсе «Лучший вожатый», прохождение стажировки победителями по итогам отбора в ВДЦ «Океан», ДООЦ «Байкальские волны», МБУОиОД «Огонек», возможность получения премии для поддержки талантливой молодежи.

Компонентами организационно-методического этапа являются формы, методы, средства, которые способствуют реализации цели и задач проекта. Занятия в Школе проводятся как лекционные, используются интерактивные и диалоговые формы практических занятий, диагностические методики, различные виды игр, конкурсno-игровые программы, коллективно-творческие дела, тренинги. Особое место занимают индивидуальные консультации обучающихся направленные на повышение уровня рефлексии планирования лагерной смены, проектирования мероприятий. Групповая проектная работа направлена на выполнение групповых проектов по планированию деятельности вожатого, организации жизнедеятельности лагеря, организации работы творческих лабораторий и кружков. Осуществляется проведение учебных занятий на основе активных и интерактивных методов с использованием различных инновационных педагогических технологиях: технологии модульного построения занятия, деловые игры, мозговой штурм, лекции-диалоги, тренинги, лаборатории, решение педагогических задач, информационные технологии обучения. На теоретических занятиях преимущественно преобладают методы, включающие активное взаимодействие студентов с обучающим, наблюдение, методы проблемного обучения; на практических занятиях чаще применяют проектные и игровые методы.

Следующим этапом является содержательный этап. Целью разработанной программы является формирование и развитие профессионально-педагогической компетентности организаторов детского отдыха, рассматриваемой как интегративной совокупности ключевых компетенций, позволяющих организатору детского отдыха – вожатому выполнять профессионально-педагогические функции. Общая трудоемкость программы составила 144 часа, из них лекционных 34 часа, практических – 50, 14 часов – СРС, инструктивные сборы – 36 часов, итоговая аттестация – 10.

Программа состоит из семи модулей, которые можно изменять и дополнять в соответствии с потребностями обучающихся: «Компетентностный подход к подготовке организаторов детского отдыха в летних оздоровительных лагерях», «Нормативно-правовая компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря», «Психолого-педагогическая компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря», «Диагностико-прогностическая компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря», «Проективно-аналитическая компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря», «Коммуникативная компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря», «Организаторская компетенция вожатого детского оздоровительного лагеря». В каждом модуле в соответствии с его названием представлено основное содержание подготовки организаторов-вожатых. В целом выделяются следующие содержательные направления: нормативное, включающее должностные обязанности работников дет-

ского оздоровительного лагеря, права и обязанности отрядного вожатого; санитарно-гигиенические требования в детском лагере; первая медицинская помощь; организационно-технологическое, обеспечивающее планирование, организация и проведение профильной лагерной смены, тематических дней, коллективно-творческих дел, общелагерных и отрядных мероприятий; психологическое направление, связанное с основами диагностической работы, позволяющей установить эмпатийное общение с ребенком.

Также необходимо отметить, что оптимальными педагогическими условиями и технологиями реализации содержания образовательной работы в рамках Школы подготовки вожатых являются:

- открытость образовательной системы для взаимодействия и обмена информацией с окружающей средой, ее ориентация на формирование субъектной позиции обучающегося основана на технологии диалогического взаимодействия с использованием методов наблюдения, бесед, интерактивного обучения;
- отбор того, чему учить, обеспечивает свободный выбор. Быстрое реагирование на обновление информации позволяет обеспечить гибкость. Ознакомление, понимание, изучение запросов обучающихся способствует вариативности;
- обеспечение для обучающихся реальной возможности для реализации инициатив предусматривает использование технологии модульно-проективного образования, предоставляющей выбор обучающимся;
- диалоговое взаимодействие субъектов на различных уровнях. В ходе реализации проекта на всех этапах реализуется сотрудничество «студент – студент», «студент – преподаватель», принимая различные формы (соучастие, содружество, сопереживание, сотворчество, соуправление), создается особый психологический климат, атмосфера доброжелательности. Одной из технологий взаимодействия выступает технология развивающейся кооперации [8]. Ее особенность заключается в том, что она в ходе выполнения проектов способствует непрерывности общения, взаимодействию, всестороннему раскрытию и развитию личности студентов, умению согласовывать свои действия с другими людьми, создает условия для самореализации, проявления инициативы, самостоятельности.

Рефлексивно-результативный этап, состоящий из критериев и уровней сформированности вожатских умений, способствует рефлексии (анализу) и оценке своего образовательного маршрута, сравнению и сопоставлению полученных результатов задачам проекта. Аттестация, проходящая в форме разработки и проведения отрядного или общелагерного мероприятия на базе школ голода Улан-Удэ, итоговый тест позволяют выявить итоги обучения.

В ходе реализации проекта «Школа подготовки вожатых» были выделены 3 уровня субъектной позиции студента:

Особенности обучения и мотивация студентов в условиях онлайн взаимодействия

Шукшина Людмила Викторовна,

доктор философских наук, профессор кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: SHukshina.LV@rea.ru

Фролова Ксения Георгиевна,

студент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: krksfr@mail.ru

Статья посвящена особенностям обучения и учебной мотивации студентов в период онлайн обучения. В современных условиях развития общества главной задачей высшей школы становится подготовка специалиста с необходимым объемом теоретических знаний и практических навыков для начального этапа вхождения в профессиональную деятельность, способного к труду с различными источниками информации и умением самостоятельно организовывать трудовой процесс. Последние десятилетия отразились бурным развитием единого информационного пространства – сети Интернета. Новой и эффективной формой обучения стало интернет-образование. В связи с неуклонным уменьшением аудиторного учебного времени и развитием онлайн-обучения возникла необходимость в оптимизации мотивации студентов к учебной деятельности. На данный момент снижение мотивации учащихся остается нерешенной проблемой. Поэтому актуальным вопросом остается совершенствование формы онлайн-обучения и методов повышения мотивации. Основной задачей является проведение эмпирического исследования особенности обучения и мотивации студентов в условиях онлайн взаимодействия с преподавателем. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в составлении программ эффективного обучения, повышении учебной мотивации студентов и оптимизации их отношения к образовательному процессу.

Ключевые слова: академическая мотивация, онлайн-обучение, аудиторные занятия, формы обучения, уровень удовлетворенности, эффективность, мотивация достижения.

Обучение представляет собой процесс целенаправленного воздействия учителя на ученика с целью усвоения последним определенного учебного материала или информации [1, с. 22]. При качественно организованном процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов будет наблюдаться повышение качества образования и воспитания в целом, уровень подготовки будущих специалистов возрастет. Рационально подобранные методы и принципы работы со студентами, на основе выявленных индивидуальных особенностей, улучшит их отношение к обучению и возможно повысит познавательный интерес и активность личности студента не только в учебной деятельности. Исходя из этого, появляется важный фактор в обучении – активность позиции личности студента [2, с. 180]. Но активность и инициативность студентов может проявляться только при очном обучении и аудиторных занятиях, когда присутствует непосредственный контакт с преподавателем и одногруппниками. В противном случае их активность и познавательный интерес значительно снижаются вследствие непринужденности занятий и отсутствия четких временных ограничений. Такое происходит при онлайн-обучении, которое за последний год стало особо популярным как альтернатива очному обучению. Несмотря на его популярность, онлайн-обучение является эффективным далеко не всегда и не для всех студентов. При онлайн обучении, как и при живом, преподавателям следует обращать внимание на ключевые моменты, которые они могут успешно связать с решением этих принципов в разработке своих курсов. Важным моментом является сосредоточение на мотивационных элементах и принципах, а не только на диапазоне возможных задач [3, с. 75].

На формирование положительной мотивации студентов к осуществлению работы влияет большое количество факторов. Среди основных: гибкая система организации процесса обучения, четко очерченный круг задач и возможных путей и способов их реализации, плодотворное сотрудничество между преподавателем и студентами и в группе студентов между собой, контроль преподавателя и самоконтроль, способность студента к самооценке. Основным мотивирующим фактором организации обучения должна быть направленность на использование профессионально ориентированного материала и получения собственного опыта [4, с. 128].

На данный момент онлайн-обучение доказало свою значимость на всех уровнях образователь-

ной системы. Создание и внедрение в учебный процесс онлайн-курсов по различным дисциплинам активно используется во многих университетах. Это дает возможность предоставить ученику доступ к большему количеству дополнительного материала, которым он может воспользоваться непосредственно во время обучения или в будущем, обеспечивает новый подход к подаче информации [5, с. 22]. Кроме этого, важную роль играет представление и качество материалов, которые должны поддерживать желание смотреть их и учиться дальше. Желательным, учитывая на поддержание заинтересованности, является формат обучения с короткими видео-лекциями по 10–15 минут, собранными в отдельные тематические блоки, в конце которых предлагается пройти тест и проверить качество усвоения материала. [6, с. 23].

Таким образом, необходимыми условиями успешного внедрения онлайн-обучения для студентов является наличие мотивации и умение контролировать процесс обучения, ведь онлайн-обучение связано с необходимостью самостоятельно искать и анализировать нужную информацию. Это требует много усилий и одновременно является чрезвычайно действенным для более глубокого усвоения учебного материала.

Теоретический анализ научных источников позволил определить, что онлайн-обучение в современных условиях развития образования может выступать не только положительным стимулом к обучению студентов, но и негативным. Поэтому, было организовано и проведено эмпирическое исследование эффективности обучения и мотивации студентов в условиях онлайн взаимодействия с преподавателем. Гипотеза исследования: онлайн-обучение негативно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности и снижает эффективность обучения. Выборка: в исследовании приняли участие 48 студентов в возрасте 18–20 лет, из них 26 девушек и 22 юноши. Применённые методики: Шкала академической мотивации, тест мотивации достижения, анкета исследования удовлетворенности студентов обучением.

В результате проведенного исследования были получены данные, которые отображают уровень академической мотивации студентов (табл. 1).

Таблица 1. Показатели академической мотивации студентов

Показатели академической мотивации	Количество исследуемых		
	низкий	средний	высокий
познавательная мотивация	33%	31%	36%
мотивация достижения	33%	28%	39%
интроцированная мотивация	56%	29%	15%
экстернальная мотивация	38%	35%	27%

На основе таблицы видно, что 33% студентов имеют низкий уровень познавательной мотивации, 31%

средний и 36% высокий. Из этого можно сделать вывод, что в группе исследуемых студентов только третья часть имеет высокий уровень познавательной мотивации. Данный вид мотивации проявляется в стремлении к познанию нового, проявлении учебного интереса, активности в профессиональной подготовке. Подкрепление мотивации познавательной деятельности положительными эмоциями, которыми сопровождается любой творческий процесс, в отличие от регламентированного труда, является одним из основных психологических механизмов развития общих умственных способностей. А мотивационные факторы, таким образом, являются важнейшими детерминантами нравственного, интеллектуального и творческого развития личности.

Мотивация достижения у 33% студентов представлена низким уровнем, у 28% средним и у 39% высоким. Это демонстрирует стремление большей части студентов к достижениям, успехам и достижению своих целей. Такие студенты умеют планировать свои действия и конкретные шаги по реализации целей, они получают удовольствие от решения трудных задач. В то же время часть студентов имеют средний уровень, а также имеются те, кто имеет низкий. Эти студенты не стремятся к достижениям, они ведут размеренный образ жизни, ничего не планируют.

56% студентов имеют низкий уровень интроцированной мотивации, 29% средний и 15% высокий. Это говорит о том, что большинство студентов не мотивируются ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими значимыми людьми в процессе учебной деятельности. Иными словами, такие студенты имеют реальный интерес к обучению и мотивируются внутренними личностными потребностями и стремлениями. Но, среди исследуемых есть и те, кто все же имеют мотивацию к обучению, обусловленную давлением со стороны близких и знакомых, что негативно влияет на их эмоциональное состояние и процесс учебной деятельности.

И среди исследуемых студентов 38% имеют низкий уровень экстернальной мотивации, 35% имеют средний и 27% высокий. Этот вид мотивации определяет вынужденность учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать определенным требованиям и стандартам общества. Такие студенты учатся, чтобы избежать возможных проблем, при этом их потребность в независимости снижена.

Таким образом, можно утверждать, что у исследуемых студентов доминируют показатели познавательной мотивации и мотивации достижения, средние показатели экстернальной и интроцированной мотивации (рис. 1).

Далее было проведено исследование уровня мотивации достижения студентов, которое показало наличие преобладания мотивации избегания над мотивацией успеха. Из полученных данных можно утверждать, что большинство студентов, которые имеют доминирование мотивации избегания не стремятся к достижениям поставленных

целей и решению сложных задач. Это студенты, которые не делают ничего, что может ввести их в стрессовую или конфликтную ситуацию. Они выполняют только те требования, которые выдвигает им вуз и не занимаются саморазвитием и самосовершенствованием. В то же время студенты, имеющие доминирующей мотивацию к успеху всегда активны и инициативны. Они стремятся к достижению своих целей и выполнению всех требований. Такие студенты высоко ценят свои учебные достижения, положительно относятся к преподавателям и обучению вообще, постоянно проявляют познавательный интерес.

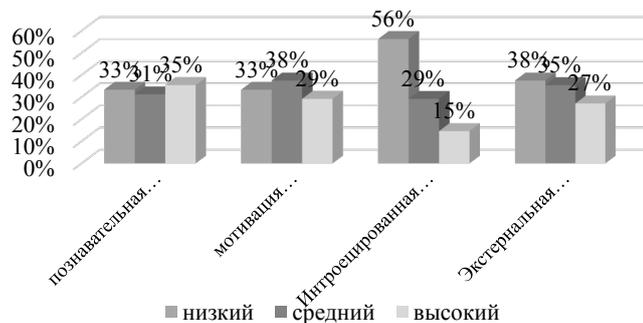


Рис. 1. Соотношение показателей академической мотивации студентов

И также было проведено исследование удовлетворённости студентов процессом обучения, в частности отличием удовлетворенности аудиторными занятиями и онлайн-обучением (табл. 2).

Таблица 2. Показатели удовлетворенности студентов обучением

Показатели удовлетворенности	Аудиторные занятия/ онлайн занятия	Уровень удовлетворенности		
		низкий	средний	высокий
Полезность	A3	8%	27%	65%
	O3	23%	56%	21%
Интерес	A3	4%	10%	85%
	O3	27%	71%	2%
Содержательность	A3	2%	2%	96%
	O3	23%	54%	23%
Объём информации	A3	4%	4%	92%
	O3	31%	69%	0
Взаимодействие с преподавателем	A3	6%	15%	79%
	O3	46%	50%	4%
Взаимодействие с одногруппниками	A3	8%	2%	88%
	O3	46%	52%	2%
Мотивация выполнять трудные задания	A3	6%	27%	67%
	O3	40%	60%	0
Мотивация выделиться на занятии	A3	2%	58%	40%
	O3	44%	56%	0

Исходя из таблицы видно, что существуют явные отличия в удовлетворенности студентов аудиторными и онлайн занятиями. Так, полезность информации при обучении на аудиторных занятиях отмечает 65% студентов, тогда как при онлайн обучении только 21% студентов, из чего следует, что они не считают такое обучение полезным и эффективным.

Также наблюдается разница в интересе студентов к занятиям. При аудиторных занятиях 85% студентов отмечают заинтересованность обучением, тогда как при онлайн обучении только 2%. Более того, 27% студентов считают онлайн обучение не интересным.

Содержательность занятий при аудиторном обучении отмечают 96% студентов, тогда как при онлайн обучении только 23%. Из этого следует, что студенты не считают онлайн-занятия информационно содержательными и результативными.

92% студентов отмечают высокий уровень объема информации при аудиторных занятиях, тогда как при онлайн обучении только 69% считают этот уровень средним. Это может являться результатом невозможности подать большой объем информации в одно время при онлайн занятиях и направленностью этих занятий в большей мере на самообразование.

Взаимодействие с преподавателем на высоком уровне оценивает 79% студентов при аудиторном обучении и только 4% при онлайн обучении.

Также низким является взаимодействие с одногруппниками (2%) при онлайн обучении, в то время как при аудиторном обучении 88% студентов считают такое взаимодействие весьма достаточным.

Высокая мотивация выполнять трудные задачи при аудиторных занятиях наблюдается у 88% студентов и лишь у 2% при онлайн обучении.

И мотивация выделиться на занятии присутствует у 40% студентов при аудиторных занятиях и не наблюдается на высоком уровне ни у одного студента, что является негативным показателем мотивационной направленности студентов при обучении, а также свидетельствует о низкой эффективности обучения.

Можно сказать, что при онлайн обучении у студентов наблюдается явное снижение удовлетворенности обучением, в частности они отмечают низкую полезность и содержательность такого обучения, отсутствие интереса и низкий объём информации, плохое взаимодействие с преподавателем и с одногруппниками, а также низкую мотивацию выполнять трудные задания и мотивацию выделиться на занятии.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у исследуемых студентов преобладают показатели познавательной мотивации и мотивации достижения, средние показатели интроцированной и экстерналиной мотивации; наличие преобладания мотивации избегания над мотивацией успеха; отличия в удовлетворенности обучением при аудиторных занятиях и при онлайн-занятиях. Из этого можно сделать вывод, что при онлайн-обучении студенты менее успешны, чем при очном обучении. Поэтому целесообразно про-

вести корреляционный анализ взаимосвязи учебной успешности и мотивации учебной деятельности студентов.

С целью определения взаимосвязи учебной успешности и мотивации учебной деятельности

студентов был использован коэффициент корреляции Пирсона, который показал наличие определенных связей между параметрами исследования (табл. 3).

Таблица 3. Корреляционный анализ взаимосвязи учебной успешности и мотивации учебной деятельности студентов

Показатели удовлетворенности	Аудиторные занятия/ онлайн занятия	Показатели мотивации				
		познавательная мотивация	мотивация достижения	интроецированная мотивация	экстернальная мотивация	мотивация к успеху
Полезность	A3	0,570**	0,546**			
	O3			0,503**	0,640**	-0,687**
Интерес	A3	0,548**		-0,492**		0,612*
	O3	-0,480**				-0,577*
Содержательность	A3		0,506*	-0,488*		
	O3	-0,645**		0,454**	0,476**	-0,603**
Объём информации	A3	0,312*				0,330*
	O3	-0,369**	-0,359*			
Взаимодействие с преподавателем	A3	0,375**	0,364*			0,434**
	O3			0,405**		
Взаимодействие с одногруппниками	A3	0,354*	0,308*	0,296*		0,423**
	O3				0,620*	
Мотивация выполнять трудные задания	A3	0,402**	0,336*			0,405**
	O3			0,522*		
Мотивация выделяться на занятии	A3	0,514*				0,444**
	O3			0,515*		

Из таблицы видно, что существует взаимосвязь между мотивацией студентов, а также их удовлетворенностью обучением при аудиторных занятиях и онлайн-обучении. Так, наблюдается прямая связь между полезностью аудиторных занятий и познавательной мотивацией ($r_s = 0,570$, $p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($r_s = 0,546$, $p \leq 0,01$).

При этом полезность онлайн-обучения имеет обратную связь с мотивацией к успеху ($r_s = -0,687$, $p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($r_s = -0,674$, $p \leq 0,01$) и прямую связь с интроецированной мотивацией ($r_s = 0,503$, $p \leq 0,05$), экстернальной мотивацией ($r_s = 0,640$, $p \leq 0,01$). Из этого можно сделать вывод, что такое обучение обуславливается вынужденностью, а не желанием, а также мотивацией избегания.

Интерес в обучении при аудиторных занятиях имеет прямую связь с познавательной мотивацией ($r_s = 0,548$, $p \leq 0,01$), мотивацией к успеху ($r_s = 0,612$, $p \leq 0,05$), и обратную связь с интроецированной мотивацией ($r_s = -0,492$, $p \leq 0,01$). Интерес при онлайн обучении обратно связан с познавательной мотивацией ($r_s = -0,480$, $p \leq 0,01$), мотивацией к успеху ($r_s = -0,577$, $p \leq 0,05$). Из этого следует, что при аудиторных занятиях интерес значительно выше, чем при онлайн-занятиях. При этом в первом случае наблюдается высокая познавательная мотивация и мотивация к успеху, а во втором случае низкий познавательный интерес и мотивация избегания.

Содержательность обучения при аудиторных занятиях имеет прямую связь с мотивацией достижения ($r_s = 0,506$, $p \leq 0,05$), и обратную связь с интроецированной мотивацией ($r_s = -0,488$, $p \leq 0,05$), что говорит об отсутствии вынужденности в занятиях и реальном стремлении к достижению цели. Содержательность при онлайн-обучении обратно связана с познавательной мотивацией ($r_s = -0,645$, $p \leq 0,01$), мотивацией к успеху ($r_s = -0,603$, $p \leq 0,01$) и имеет прямую связь с интроецированной мотивацией ($r_s = 0,454$, $p \leq 0,01$), экстернальной мотивацией ($r_s = 0,476$, $p \leq 0,01$). Такие связи говорят о сниженной эффективности обучения при онлайн занятиях и стремлении студентов к избеганию неудач и вынужденностью учебной деятельности.

Удовлетворенность объемом информации при аудиторных занятиях взаимосвязана с познавательной мотивацией ($r_s = 0,312$, $p \leq 0,05$) и мотивацией к успеху ($r_s = 0,330$, $p \leq 0,05$). При онлайн обучении удовлетворенность объемом информации обратно взаимосвязана с познавательной мотивацией ($r_s = -0,369$, $p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($r_s = -0,359$, $p \leq 0,05$) и мотивацией к успеху ($r_s = 0,330$, $p \leq 0,01$). Такая связь отображает зависимость познавательной мотивации и мотивации достижения от формы обучения. Так, при аудиторных занятиях чем выше удовлетворенность студентов уровнем объема информации, тем выше познавательная мотивация и мотивация дости-

жения. При онлайн обучении наоборот: неудовлетворенность объемом информации снижает мотивацию.

Взаимодействие с преподавателями при аудиторных занятиях связано с познавательной мотивацией ($r_s = 0,375, p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($r_s = 0,364, p \leq 0,05$), мотивацией к успеху ($r_s = 0,434, p \leq 0,01$) При онлайн обучении взаимодействие с преподавателями связано интроецированной мотивацией ($r_s = 0,405, p \leq 0,05$), что можно объяснить страхом получить наказание за невыученный материал и стремлением к получению желаемой оценки.

Взаимодействие с одногруппниками при аудиторном обучении положительно связано с познавательной мотивацией ($r_s = 0,354, p \leq 0,05$), мотивацией достижения ($r_s = 0,308, p \leq 0,05$), интроецированной мотивацией ($r_s = 0,296, p \leq 0,05$), мотивацией к успеху ($r_s = 0,423, p \leq 0,01$). При онлайн обучении такое взаимодействие связано только с экстеральной мотивацией ($r_s = 0,620, p \leq 0,05$), что свидетельствует об отношениях вынужденных, продиктованных необходимостью, а не желанием.

Мотивация выполнять трудные задания у студентов при аудиторных занятиях имеет связь с познавательной мотивацией ($r_s = 0,402, p \leq 0,01$), мотивацией достижения ($r_s = 0,336, p \leq 0,05$), мотивацией к успеху ($r_s = 0,405, p \leq 0,01$). При онлайн обучении такая связь наблюдается только с интроецированной мотивацией ($r_s = 0,522, p \leq 0,05$). отсюда следует, что при онлайн обучении у студентов отсутствуют мотивы учебной деятельности, направленные на выполнение трудных задач и достижение целей.

И мотивация выделиться на занятии положительно связана с познавательной мотивацией ($r_s = 0,514, p \leq 0,05$), мотивацией к успеху ($r_s = 0,444, p \leq 0,01$). В то время как при онлайн обучения такая мотивация имеет связь с интроецированной мотивацией ($r_s = 0,515, p \leq 0,05$), что показывает ее зависимость от побуждений выполнять нужное задание, не быть хуже других, но никак не говорит о внутреннем мотиве к обучению.

Таким образом, корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь между эффективностью обучения и мотивацией учебной деятельности студентов. Так, при аудиторных занятиях эффективность обучения значительно выше, поскольку удовлетворенность показателями такого обучения имеет положительную связь с мотивацией достижения, познавательной мотивацией, мотивацией к успеху, тогда как при онлайн обучении большинство связей удовлетворенности обучением связано с интроецированной и экстеральной мотивацией, при которых основным мотивом выступают вынужденность учебной деятельности и чувство долга.

Литература

1. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов вуза // Психология

в ВУЗе: ежеквартальный научно-методический журнал / ред. А.Г. Лидерс, В.Г. Колесников. – 2006. – 60 с.

2. Герасименко Н.А. Мотивация студентов к обучению: социально-психологический аспект // Вестник ГУУ. 2017. № 7–8. – С. 179–182.
3. Иконникова А.П., Зуева С.О. Психологические различия во временной перспективе студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач // Материалы 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов в 2 частях. 2018 г. С. 74–79.
4. Панферов В.Н. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) / Социальная психология и общество. – 2020. – Том 11. – № 1. – С. 127–143.
5. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Иркутск, 2006. – 49 с.
6. Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. Т. 2. № 133. С. 20–24.

SPECIAL FEATURES OF STUDING AND MOTIVATION OF STUDENTS IN TERMS OF ONLINE INTERACTION WITH THE TEACHER

Shukshina L.V., Frolova K.G.

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

The article is devoted to the analysis of the special features of studying and level of educational motivation of students during online learning. In modern conditions of development of society, the main task of higher education is to train a specialist with the necessary amount of theoretical knowledge and practical skills for the initial stage of entry into professional activity, capable of working with various sources of information and the ability to organize the labor process independently. Recent decades have been reflected in the rapid development of a single information space – the Internet. Internet education has become a new and effective form of education. Due to the steady decrease in classroom teaching time and the development of on-line learning, there is a need to optimize the motivation of students to study. At the moment, the decline in student motivation remains an unsolved problem. Therefore, improving the form of online learning and methods of increasing motivation remains an urgent issue. The main task is to conduct the empirical study of special features of studying and motivation of students in terms of online interaction with the teacher. The practical significance of the study is the possibility of using the results obtained in the preparation of effective training programs, increasing the educational motivation of students and optimizing their attitude to the educational process.

Keywords: academic motivation, online learning, classroom learning, forms of learning, satisfaction level, effectiveness, achievement motivation.

Reference

1. Bugrimenko A.G. Internal and external educational motivation among university students // Psychology in higher education: quarterly scientific and methodological journal / ed. A.G. Leaders, V.G. Kolesnikov. – 2006. – 60s.
2. Gerasimenko N.A. Motivation of students to study: socio-psychological aspect // Vestnik GUU. 2017. № 7–8. – p. 179–182.

3. Ikonnikova A. P., Zueva S.O. Psychological differences in the time perspective of students with the motivation to achieve success and the motivation to avoid failure // Materials of the 68th scientific and practical conference of teachers and students in 2 parts. 2018, pp. 74–79.
4. Panferov V.N. Effectiveness of teaching and academic motivation of students in the conditions of online interaction with a teacher (on the example of a video lecture) / Social Psychology and Society. – 2020. – Volume 11. – No. 1. – pp. 127–143.
5. Tsvetkova R.I. Motivational sphere of the personality of a modern student: factors, conditions and means of its formation in the process of professional formation: Irkutsk, 2006. – 49 p.
6. Shamina N.V. Online learning in the educational process: strengths and weaknesses / / Kazan Pedagogical Journal. 2019. Vol. 2. No. 133. pp. 20–24.

Профессиональный жаргон учителя иностранного языка

Апарина Юлия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра англистики и межкультурной коммуникации, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет
E-mail: juliaparina@mail.ru

Павлова Анастасия Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра англистики и межкультурной коммуникации, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет
E-mail: brida3@mail.ru

Чистик Анна Александровна,

старший преподаватель, кафедра англистики и межкультурной коммуникации, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет
E-mail: a-chistik@yandex.ru

В статье рассматривается такой специфический аспект методики преподавания английского языка в общеобразовательной школе как профессиональный дидактический жаргон учителя иностранного языка. Авторский коллектив представляет обобщенный опыт различных коммуникативных приемов обучения учеников начальной и средней школы различным аспектам иностранного языка, вызывающим традиционные затруднения у учащихся. Особое внимание уделяется таким аспектам лингвистического образования как грамматика, лексика, фонетика. Продемонстрированы конкретные проблемные ситуации изучения английского языка на уроках в общеобразовательной школе и представлен дидактический жаргон, способствующий облегчению понимания и усвоения непростого лингвистического материала. Авторы предлагают применение различных вербальных приемов с целью повышения мотивации и познавательного интереса, имеющих разный уровень лингвистических и общеобразовательных способностей в учебный процесс. Вниманию читателей представлено обучение подростков аббревиатуре текстинга, что является необыкновенно популярным среди молодежи. В статье доказывается, что целенаправленное образование детей посредством применения нетрадиционного вербального воздействия (дидактического жаргона) позволит максимально продуктивно осуществлять учебный процесс на уроках по иностранному языку на различных этапах обучения. Применение подобного жаргона несколько ни умоляет качества дидактического коммуникативного воздействия, оказываемого педагогом на класс, а позволяет максимально плодотворно и гибко управлять учебной деятельностью учащихся.

Ключевые слова: профессиональный жаргон, иноязычное общение, учебный процесс, методические приемы, текстинг.

Современный учитель в своей профессиональной деятельности выполняет множество ролей. Одной из основных функций учителя по иностранному языку (ИЯ) является организация иноязычного общения и взаимодействия учащихся в классе. При этом необходимо учитывать помимо контекста деятельности, эмоционально-чувственную сферу каждого ученика [2, с. 46]. Речь педагога, как и любого культурного человека, должна быть живой. Учитель не может говорить «сухим» языком учебника – иначе его не будут слушать. Цели достигают только выразительные, эмоциональные высказывания с уместным юмором, экспрессивной лексикой. При этом нельзя забывать о соблюдении педагогом общей культуры речи, которая включает нормативный, коммуникативный и этический аспекты [1, с. 71].

Как и в любой сфере (медицина, юриспруденция, экономика и др.) представители образовательной среды могут использовать профессиональный сленг или жаргон. Говоря сленге педагогом, ученые главным образом подразумевают именно молодежный сленг, перенимаемый учителем от учащихся. Авторы в целом придерживаются точки зрения, согласно которой использование сленга допустимо, но оно должно быть «внутренне продумано и согласованно педагогом» [4, с. 211].

Многие учителя сталкиваются с проблемой, что сформулированные в учебнике правила крайне неохотно запоминаются детьми, и даже, если правило удастся запомнить, процесс его результативного применения не наступает. Становится очевидным, что такой способ обучения не является продуктивным. Ребенку необходим визуализированный образ того или иного лингвистического явления для его последующего облегченного усвоения.

Необходимо отметить, что профессиональная речь учителя иностранного, в частности, английского языка (АЯ) имеет ряд особенностей, связанных с преподаваемым предметом. В первую очередь, это касается явлений, которые отсутствуют в родном языке. Именно эти правила и нуждаются в дополнительном наглядно-образном объяснении, которое и может быть достигнуто благодаря применению педагогического жаргона.

Начнем с артиклей. Если для французского школьника изучение артиклей не вызывает никаких сложностей, поскольку подобное явление представлено в родном языке, наши российские школьники бывают поставлены в тупик необхо-

димостью применения такого явления. Они легко выполняют упражнения, где требуется поставить неопределенный артикль перед существительным, но его употребление в предложении вызывает затруднение. Опытный учитель всегда заранее расскажет, что в английском языке нужно прибавить маленький **ярлычок** к имени существительному, если оно в единственном числе и мы говорим о нем впервые. Каждый раз мы напоминаем – не забудьте про ярлычки, или слово может потеряться. Этот ярлычок дружит в существительным единственного числа, поскольку оно одно и друзей у него нет. Такое объяснение вполне удовлетворяет ребенка и объясняет необходимость употребления неопределенного артикля. В дальнейшем формируется произвольное умение и артикли становятся неотъемлемой частью грамотной иноязычной речи.

Непросто обстоят дела и с вопросительными предложениями в Present Simple. Одни предложения нуждаются в помощи Do и Does для того, чтобы задать вопрос, а другие нет. С точки зрения ребенка логическое объяснение здесь отсутствует. В данном случае можно рассказать сказку о **трех братьях-богатырях**, у которых хватает сил вырваться вперед и построить вопросительное предложение, это To be, Can, Have got. Если же в предложении таких глаголов нет, значит у нас только слабые глаголы, у которых нет сил создать вопросительное предложение, и им надо дать помощника. Выбрать помощника очень просто: «He, She, It – глагол или помощник звенит». Эта же простая формулировка объясняет необходимость употребления окончания глагола, если он согласуется с существительным или местоимением в третьем лице единственного числа.

Очень часто в этом случае дети ставят оборот Have got полностью в начале вопросительного предложения. И снова спасет поговорка «**Хитрый Have спешит вперед – got немного отстает**».

Усвоение правила о сильных и слабых глаголах поможет ребенку и в дальнейшем без труда составлять вопросительные предложения в таких временах как Present Continuous, Past Continuous, Future Simple, Past Simple, Present Perfect, Past Perfect и тд.

Для преодоления внутриязыковой интерференции можно использовать образные объяснения или мнемонические правила. Например, короткое словосочетание «**between twins**» запоминается повторяющимися звуками [tw] и дает подсказку, что предлог between означает между двумя (близнецами), а не среди многих, чье значение передает предлог among.

Особо важно при работе с детьми уделять внимание формированию фонетической стороне речи. Необходимо отметить, что ученики начальной школы значительно легче других возрастных групп усваивают аспект практической фонетики иностранного языка, овладевают его ритмомелодикой. Ребенок осваивает основные тенденции и закономерности функционирования ритмомело-

дики в иностранной речи [3, с. 66]. Удачный прием, направленный на освоение фонетики иностранного языка – это произнесение фраз родного языка с английским акцентом. Данный прием пользуется заслуженным вниманием со стороны учителей английского языка. Мы разучиваем с детьми скороговорки русского языка, но произносим их, используя звуки английского языка. Например: «Изпод топота копыт пыль по полю летит».

Одной из самых «неприятных» тем в изучении английского языка является запоминание неправильных глаголов, которые необходимо заучить. Обычное заучивание по таблицам, даже разделенным по созвучию 2 и 3 форм, выглядит менее привлекательным, чем заучивание забавных стихов. Для учеников средней и старшей школы запоминание неправильных глаголов можно осуществить с использованием речитативов в стиле реп, в которых неправильные глаголы (во всех трех формах) также «склеены» смыслом, но уже не юмористическим, и полностью составленных на английском языке. Примером может послужить песня «StickStuckStuck», созданная американским учителем английского языка Джейсоном Левином, называющим себя Fluency MC, специально для запоминания неправильных глаголов.

Контекст деятельности при работе с подростками подразумевает знание молодежной культуры, в том числе жаргонов и сленгов, используемых ими в повседневном общении. Большой популярностью среди молодежи пользуется особый вид сленга **текстинг**, который развивается наравне с увеличивающимся использованием систем обмена мгновенными сообщениями (мессенджеров).

Сегодня подростки не только используют принятые в текстинге аббревиатуры (PLS – please, TNX – thanks, CN – can, BF – boyfriend), акронимы (LOL – laughing out loud, ROFL – rolling on the floor laughing out loud, BRB – be right back, YMMD – you made my day), и сокращения (B4 – before, L8R – later, GR8 – great, F2F – face to face), но и составляют производные от них по правилам русского языка (текстить, рофлить).

Текстинг относится к достаточно неформальному стилю общения и, как правило, используется даже между самими учителями: SHBAE = should have been an e-mail, IBH = inappropriate but hilarious, SWAY = summer, where are you?, BOSC = bag of stress candy, PTB = parent-teacher beatdown и др.

Знакомство с текстингом как с современным лингвистическим феноменом и знание его правил дает возможность не только задействовать эмоционально-чувственную сферу учеников и быть с ними «на одной волне», но и более глубоко изучить грамматику и правописание английского языка, потому что для того, чтобы убраться буквы, надо знать, какие буквы там стоят (John McWhorter, Txtng Is Killing Language. JK!!!).

Неформальная английская речь вызывает у подростков интерес, т.к. они слышат ее в песнях, фильмах и популярных видео. Объяснение исполь-

зуемых сокращений (wanna, gonna, I'mma, dunno, ain't), значений слов (whateves), устойчивых выражений (eshkeret), фразовых глаголов (hang on, break down, build up) и фразеологизмов (walking in one's shoes, the master of one's sea, to be worlds apart), как правило, сопровождается грамматическим и лексическим анализом, а также анализом правописания, и побуждает учеников к дальнейшему изучению АЯ.

Одной из важнейших задач в рамках иноязычного образования является подготовка учащихся к успешной межкультурной коммуникации на изучаемом языке. Это касается, конечно же, и онлайн-коммуникации. Так как английский язык является наиболее распространенным в Интернет-пространстве, то учителю АЯ необходимо владеть определенным набором лексики, а также научить своих учеников грамотно ее применять.

Нередки случаи переноса определенных слов из иностранного языка в родной как при взаимодействии с учащимися, так и в профессиональной среде. Рассмотрим примеры таких переносов и целесообразность их применения.

Существует ряд профессиональных педагогических терминов, появившихся изначально в английском языке и либо не имеющих соответствующих аналогов в российской методике. Именно поэтому учителя АЯ используют именно их англоязычный вариант: **dogme style**, **scaffolding**, **brainstorming** и др.

Некоторые профессиональные термины переведены на русский язык, например, **English teacher** – учитель английского, **quiz** – викторина, **flipped classroom** – перевернутый класс, **blended learning** – смешанное обучение, **CLIL** – предметно-языковое интегрированное обучение и др. Тем не менее, учителя АЯ, как правило, предпочитают использовать именно английские варианты данных терминов, демонстрируя таким образом свою языковую компетенцию.

Безусловно, нет необходимости знать все примеры жаргонов, в особенности на английском языке, т.к. многие из них появляются в конкретном сообществе и могут быть временными, как и любой другой сленг. Тем не менее, владение некоторыми универсальными англоязычными жаргонами позволит учителям АЯ из других стран взаимодействовать друг с другом, а также перенимать некоторые полезные термины для более качественного преподавания своего предмета и эффективно общения с учащимися.

Литература

1. Бондарь С.Ю. Некоторые заметки о речевой культуре педагога // Вестник Белгородского института развития образования. – 2014. – № 1. – С. 69–73
2. Бурлакова И.И. Педагогическое общение как предмет изучения в вузе в процессе профессиональной подготовки учителя // Педагогический дискурс: качество речи учителя: Материа-

лы II Всероссийской конференции. – М.: МГПУ; НВИ; Языки народов мира, 2020. – С. 44–49

3. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. № 9, 2018. – Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64–67.
4. Важенина Д.С. Речевые стратегии педагога в современном образовательном пространстве // Речевая культура в разных сферах общения: Сб. материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 207–213
5. Dictionary of educational jargon // Режим доступа: URL: <https://www.teachervision.com/dictionary-educational-jargon>
6. Educational buzzwords and their meanings // Режим доступа: URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2014/03/10-educational-buzzwords-and-their-meanings/>
7. Teacher Slang: 30 Words For Educators Only // Режим доступа: URL: <https://www.boredteachers.com/humor/teacher-slang-30-words-for-educators-only> Your guide to education lingo // Режим доступа: URL: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/education-terminology-jargon/>

PROFESSIONAL JARGON OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Aparina Ju.I., Pavlova A.S., Chistik A.A.
Moscow City University

The article examines such a specific aspect of the methodology of teaching English in secondary schools as a professional didactic jargon of a foreign language teacher. The authors present a generalized experience of various communicative methods of primary and secondary schoolchildren teaching to various aspects of a foreign language that cause traditional difficulties for students. The authors pay attention to such aspects of linguistic education as grammar, vocabulary, phonetics. The specific problematic situations of learning English in the classroom in a general education school are demonstrated and didactic jargon is presented, which helps to facilitate the understanding and assimilation of complex linguistic material. The authors propose the use of various verbal techniques in order to involve and motivate students with different levels of linguistic and general educational abilities in the educational process. To the readers' attention teaching adolescents the abbreviation of texting, presented which is extremely popular among young people. The article proves that the purposeful education of children through the use of non-traditional verbal influence (didactic jargon) will allow the most productive implementation of the educational process in foreign language classes in various educational stages. The use of such jargon never makes worse the quality of the didactic communicative influence exerted by the teacher during the lesson, but allows the most fruitful and flexible management of the educational activities of students.

Keywords: professional jargon, foreign language communication, educational process, methodological techniques, texting.

References

1. Bondar S. Yu. Some notes about the speech culture of the teacher // Vestnik Belgorod Institute of Education Development. – 2014. – No. 1. – С. 69–73
2. Burlakova I.I. Pedagogical communication as a subject of study at the university in the course of professional training of the teacher // Pedagogical discourse: teacher's speech quality: Ma-

- materials of the II All-Russian Conference. – M.: IHL; NVI; World languages, 2020. – С. 44–49
3. Burnakova K.N., Borgoyakova T.N. Ritmomelodicdecoration of foreign language speech: content aspect/Kazanscience. № 9, 2018. – Kazan: Kazan Publishing House, pp. 64–67.
 4. Veschenina D.S. Speech strategies of the teacher in the modern educational space // Speech culture in different spheres of communication: Contents of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference. – 2016. – С. 207–213
 5. Dictionary of educational jargon // Режим доступа: URL: <https://www.teachervision.com/dictionary-educational-jargon>
 6. Educational buzzwords and their meanings // Режим доступа: URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2014/03/10-educational-buzzwords-and-their-meanings/>
 7. Teacher Slang: 30 Words For Educators Only // Режим доступа: URL: <https://www.boredteachers.com/humor/teacher-slang-30-words-for-educators-only> Your guide to education lingo // Режим доступа: URL: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/education-terminology-jargon/>

Проблемы адаптации системы российского высшего образования к изменению формата обучения в период пандемии

Гулая Татьяна Михайловна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»

E-mail: tg87rs@rambler.ru

Романова Светлана Анатольевна,

канд. социол. наук, доцент, кафедра иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»

E-mail: sromanova1@mail.ru

Статья посвящена проблеме адаптации российской системы высшего образования к меняющемуся формату обучения в условиях пандемии. Анализ опыта использования дистанционных образовательных технологий в период пандемии выявил как положительные возможности цифрового формата, так и ряд ограничений, связанных с организационными, педагогическими, материально-техническими условиями его реализации, с психологическим нежеланием профессорско-преподавательского состава и студентов переходить на дистанционный формат обучения. Показано, что эффективное использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и использование электронного обучения (ЭО) в период пандемии предъявляет ряд требований к информационно-коммуникационной компетентности преподавателей и студентов. Анализ образовательной деятельности вузов в формате онлайн-обучения в период пандемии выявил необходимость организации административной поддержки профессорско-преподавательского состава: внедрения такой модели образовательного процесса, которая сочетает в себе традиционное и электронное обучение, развития электронных и цифровых образовательных ресурсов, повышения информационно-коммуникационной компетентности профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: пандемия, онлайн-обучение, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), электронное обучение (ЭО), информационно-образовательная среда.

Условия пандемии и связанные с ней ограничительные меры привели к целому ряду социально-экономических последствий, которые глубоко затронули сферу образования, в частности систему отечественного высшего образования. Ограничительные меры изоляции вызвали необходимость массового перехода системы высшего образования в формат онлайн обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В настоящее время накоплен большой опыт применения электронно-цифровых технологий в образовательном процессе вузов страны, внедрены электронные образовательные ресурсы, онлайн-курсы по дисциплинам учебных планов различных направлений, профилей и уровней подготовки. Отечественный опыт организации образовательного процесса с использованием электронно-цифровых технологий, создание электронно-цифровой образовательной среды позволил российской системе высшего образования достаточно легко перейти в формат массового онлайн обучения студентов в условиях пандемии.

Анализ образовательной практики субъектов высшего образования в период пандемии в формате дистанта показал наличие нескольких режимов организации обучения в вузах:

- асинхронный или заочный режим, при котором студенты изучают учебный материал в удобное для них время, в соответствии с установленными преподавателем сроками;
- синхронный режим, при котором имеет место одновременное участие в процессе обучения преподавателей и студентов, например, в формате вебинара;
- смешанный режим, подразумевающий совмещение синхронного и асинхронного взаимодействия.

Асинхронный вариант дистанционного обучения представляет собой традиционное заочное обучение с применением современной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий (ДОТ), предполагающее отсроченное во времени взаимодействие преподавателя и студента [1]. К достоинствам данного формата обучения следует отнести то, что он требует от студентов не только владения информационно-цифровыми технологиями, но и высокой учебной мотивации, способности к самообучению, сформированные навыки самостоятельной учебной деятельности. Однако, как отмечает И.А. Колесникова, далеко не каждый студент способен самостоятельно учиться, только каждый десятый студент при полном фор-

мате дистанционного образования завершает обучение успешно [5]. Другим ограничением данного формата обучения является отсутствие «живого общения» между преподавателем и студентами, что заметно снижает возможности реализации воспитывающей и развивающей функций обучения, оказывающей влияние на развитие личности участников образовательного процесса. Это ограничение имеет место и при организации контактного удаленного обучения (например, платформа ZOOM), несмотря на то, что такая модель обладает всеми атрибутами традиционного обучения, но реализуемыми в виртуальной среде. Смешанная модель обучения, которая представляет собой сочетание дистанционного и традиционного форматов, несколько преодолевает вышеупомянутое ограничение, поскольку сохраняет живое общение участников образовательного процесса.

Итак, каждый из заявленных режимов организации образовательной деятельности вузов имеет свои достоинства и недостатки, которые обусловлены рядом организационно-педагогических, научно-методических и психолого-педагогических факторов, влияющих на эффективность и качество образовательного процесса. Совокупность данных факторов позволяет дать оценку степени адаптации системы российского высшего образования к экстремальному режиму работы, связанному с переходом к цифровому формату обучения в период пандемии.

В настоящее время существуют трудности организации процесса обучения с использованием дистанционных технологий. Трудности обусловлены, с одной стороны, ограниченными возможностями вузов в применении цифровых обучающих технологий для создания электронной образовательной среды, с другой – профессиональной неготовностью профессорско-преподавательского состава к дистанционному обучению студентов. Опыт показал, что эффективное использование цифровых технологий в образовательном процессе вуза предъявляет ряд требований к информационно-коммуникативной компетентности преподавателей, управленцев, студентов. Возникает необходимость выработки эффективных адекватных технологических решений и наличие условий их реализации. При этом следует отметить, что не все основные сферы жизнедеятельности студентов в вузе можно перенести в виртуальное пространство.

Вопрос о степени готовности вузов к переходу на дистанционное обучение в период пандемии приобрел особую актуальность. В этой связи интерес представляют мнения участников образовательного процесса – преподавателей и студентов. Две трети преподавателей считают, что переход на электронный формат обучения отрицательно повлияет на качество образования в результате снижения уровня мотивации студентов, дефицита методических электронно-цифровых ресурсов и средств обучения, сложности объективного контроля и оценивания знаний студентов в удаленном режиме. Поэтому, преподавате-

ли российских вузов не рассматривают формат электронного обучения (ЭО) студентов как полноценную замену традиционному очному формату обучения в период пандемии [4]. С другой стороны, больше половины студентов, согласно данным И.Р. Гафурова и соавт., испытывают потребность в том, чтобы элементы дистанционного онлайн обучения активнее использовались после периода самоизоляции [1]. Однако, студенты указали такие негативные последствия электронного обучения в период пандемии, как влияние онлайн формата на социально-психологический климат обучения, нехватку очного общения с преподавателями и сокурсниками, трудности изменения форматов вербальной и невербальной коммуникации участников образовательного процесса, увеличение учебной нагрузки, недостаток навыков самоорганизации при обучении в домашней обстановке, отсутствие доступности цифровых инструментов и ресурсов, снижение доходов в связи с потерей работы, которую они совмещали с учебой.

Повышение готовности системы российского высшего образования к переходу в новый образовательный формат в период пандемии вызывает необходимость организации системы административной поддержки преподавателей: обеспечение методическими рекомендациями, создание разделов официальных сайтов университетов для информирования и помощи преподавателям в текущем режиме, формирование групп студентов IT-волонтеров. Например, на официальном сайте РЭУ им. Г.В. Плеханова размещены разделы «Горячая линия по дистанционным технологиям», «Электронное обучение», «Электронно-образовательная среда», «Электронно-библиотечные ресурсы», контакты группы студентов IT-волонтеров [4]. Целесообразным является применение вариативных технологий электронного обучения в период пандемии, что предполагает регулярное обучение в удаленном формате с использованием сочетания синхронного и асинхронного режимов обучения студентов, а также работа с цифровыми образовательными ресурсами – массовыми открытыми дистанционными курсами. Под массовыми открытыми дистанционными курсами мы понимаем совокупность структурированного унифицированного материала в рамках единой учебной среды, доступ к которой предоставляется не только представителям единого образовательного учреждения, но и широким массам населения без проверки входных параметров и знаний и предусматривает применение дистанционных технологий [2,3].

Таким образом, анализ опыта образовательной деятельности вузов в формате электронного обучения студентов в период пандемии позволил сделать следующие выводы:

1. Система российского высшего образования справилась с оперативной мобилизацией и перестройкой деятельности вузов в формате удаленного обучения с использованием дистанци-

онных образовательных технологий в период распространения вирусной инфекции.

2. Необходимо разработать и внедрить комбинированную модель образовательного процесса: традиционное взаимодействие студентов и преподавателей в сочетании с использованием онлайн-курсов с синхронным обучением в дистанционном формате, обеспеченном цифровой дидактикой.
3. Необходимо ускоренное развитие электронно-цифровых ресурсов образовательного процесса и практик образовательной деятельности на основе электронно-цифровых технологий, стимулирование повышения информационно-коммуникативной компетентности профессорско-преподавательского состава вузов.

Литература

1. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101–112.
2. Гулая Т.М., Романова С.А. Массовые открытые онлайн курсы и их роль в непрерывном образовании. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4–2 (58). С. 197–199.
3. Гулая Т.М., Романова С.А. Предметно-языковое интегрированное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий в неязыковом вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2–2 (56). С. 181–184
4. Докукина А.А., Штыкно Д.А. Видео и онлайн курсы в учебном процессе РЭУ им. Г.В. Плеханова: возможности, преимущества и проблемы для студентов и преподавателей // Открытое образование. – 2020. – № 24(1). – С. 21–33.
5. Колесникова И.А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее об-

разование в России. – 2019. – Т. 28. № 8–9. – С. 67–83.

HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND THE COVID-19 PANDEMIC: CHALLENGES OF TRANSITION TO A NEW LEARNING FORMAT

Gulaya T.M., Romanova S.A.

Plekhanov Russian University of Economics

The article is devoted to the problem of adaptation of the Russian higher education system to the changing learning format in the context of the pandemic. Analysis of the use of distance education technologies in the period of the pandemic has revealed the perspectives of the digital format, as well as the limitations associated with the institutional, educational, material and technical prerequisites of its implementation, psychological reluctance of faculty and students to switch to a remote learning format. It is shown that the effective use of distance learning technology (DLT) and e-learning (EL) during the pandemic imposes certain requirements on the information and communication competence of teachers and students. A study of the educational activities of universities in the format of online training during the pandemic revealed the need to provide administrative support to the teaching staff: the introduction of a model of the educational process that combines traditional education and e-learning: the development of electronic and digital educational resources, improvement of information and communication competence of the university teaching staff.

Keywords: pandemic, online learning, distance learning technology, e-learning, information and educational environment.

References

1. Gafurov I.R. Transformation of education in higher school during the pandemic: pain points / I.R. Gafurov, G.I. Ibragimov, A.M. Kalimullin, T.B. Alishev // Higher education in Russia. – 2020. – No. 10. – P. 101–112.
2. Gulaya T.M., Romanova S.A. Massive open online courses and their role in the continuing education // Philology. Theory & Practice. – 2016. No. 4–2 (58). – P. 197–199.
3. Gulaya T.M., Romanova S.A. Content and language integrated learning using information and communication technologies at a non-linguistic higher school. // Philology. Theory & Practice. – 2016. No. 2–2 (56). – P. 181–184.
4. Dokukina A. A., Shtykhno D.A. Video and online courses in the educational process of the Plekhanov Russian Academy of Economics: opportunities, advantages and problems for students and teachers. – 2020. – № 24(1). – P. 21–33.
5. Kolesnikova I.A. Post-pedagogical syndrome of the era of digital modernism // Higher education in Russia. – 2019. – Vol. 28. No. 8–9. – P. 67–83.

Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе

Осипова Ирина Васильевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра документоведения, истории и правового обеспечения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: irinaosipova59@mail.ru

Ильина Наталья Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический» университет,
E-mail: nataly_ul@mail.ru

Ульяшин Николай Иванович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ulyashin57@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией транспрофессиональной подготовки специалиста в области сварочного производства на основе системно-деятельностного и кластерного подходов. Приведено описание возможного внедрения системно-деятельностного подхода в образовательную среду кафедры, как методологическую основу формирования будущего специалиста в профессионально-педагогическом вузе, имеющего прикладную и отраслевую направленность. Определена необходимость рассмотрения методологической основы компонентов деятельности на качественно новом уровне с целью определения структуры и содержания данной подготовки через элементно-комплексное наполнение. Предложены современные условия обучения транспрофессионала в образовательном кластере на основе системно-сетевой технологии, реализуемой на кафедре «Инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии» на базе которой осуществляется подготовка специалистов по направлению Профессиональное обучение (по отраслям).

Ключевые слова. Системно-деятельностный подход, кластерный подход, элементно-комплексное наполнение, транспрофессионал, профессионально-педагогическая деятельность.

Изменения в мировом образовательном пространстве, стремительное обновление в цифровых технологиях и внедрение их в процесс подготовки специалиста требуют трансформацию структурно-содержательного наполнения и обновление имеющихся методологических подходов. В современных условиях специалиста нового типа необходимо обеспечить иным методическим и дидактико-технологическим сопровождением, соответствующим образовательной среде синергетического типа, где устойчиво сочетаются, как педагогические, так и специальные (отраслевые) основы деятельности.

В настоящее время особо остро встает вопрос о подготовке такого специалиста, как профессионала, способного к транспрофессиональному освоению видов профессиональной деятельности. Ориентация на формирование транспрофессиональных качеств будущего специалиста в системе профессионально-педагогического вуза определили необходимость рассмотрения ряда методологических подходов (системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный, контекстный, междисциплинарный и другие подходы), занимающих особое значение в такой подготовке [1, 2, 3, 4, 9].

Анализ источников, по исследуемой проблеме, позволил охарактеризовать использование данных подходов лишь в части формирования отдельно взятых компонентов профессиональной деятельности. На наш взгляд, подготовку в системе профессионально-педагогического вуза целесообразно осуществлять с учетом интеграции вышеперечисленных подходов, с опорой на системно-деятельностный подход в профессионально-педагогической деятельности. Так как структурный анализ характера и содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения квалифицирует его деятельность как особый вид, который можно отнести к бипрофессиональному. Рассматривая процесс подготовки специалиста нового вида с точки зрения системного и деятельностного подходов необходимо учесть обязательное рассмотрение вопросов *системно-элементного* и *системно-комплексного* наполнения программы компонентами, а именно, материальными объектами (средства производства) и процессами (производство, технологии).

Системно-деятельностный подход профессионально-педагогической подготовки позволяет сохранить специфику вида образования при обучении будущего педагога с одной сторо-

ны, и специалиста в профессиональной области – с другой. Данный подход определяет структурно-содержательное через *элементно-комплексное* наполнение профессионально-педагогического образования кафедры «Инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии» на базе которой осуществляется подготовка специалистов по направлению Профессиональное обучение (по отраслям).

Одним из ключевых процессов реализации системно-деятельностного подхода в условиях профессионально-педагогического образования становится не только теоретическое, но и практическое обучение, где в полной мере происходит поэтапное формирование комплекса профессиональных навыков и его компонентов, в том числе и специальных, сопряженных с рабочей профессией (специальностью) [5].

В исследовании нами рассмотрены вопросы возможного внедрения системно-деятельностного подхода в образовательную среду кафедры, как методологическую основу формирования будущего специалиста, имеющего прикладную и отраслевую направленность. Реализация данного подхода возможна с помощью вспомогательных структурных элементов, в нашем случае, определяющих компонентный состав образовательной технологии, имеющей системно-сетевую структуру. Системно-сетевая технология представляет собой образовательную ресурсную дидактико-технологическую базу, включающую межэтапное взаимодействие теории с практикой и всеми видами практик (учебных, производственных) кафедры. Весь процесс подготовки будущих специалистов основан на применении как традиционных, но в большей степени инновационных технологий обучения, позволяющих освоить виды профессиональной деятельности (и ее компоненты) через элементно-комплексное наполнение.

Дидактико-технологическая база кафедры представляет собой экспериментальную площадку, максимально приближенную к реальным производственным условиям, учитывающих современную подготовку в области сварочного производства на новейшем высокотехнологическом оборудовании с цифровым управлением. Современный арсенал технологий сварки (дуговая, плазменная, лазерная) кафедры, позволяет использовать разнообразные источники энергии в производственных условиях и получать неразъемные соединения практически любых конструкций (металлических, неметаллических, органических) из материалов толщиной от нескольких микрометров до десятков метров в реальных условиях кафедры на базе экспериментальной площадки.

Для того чтобы виды профессиональной деятельности соответствовали уровню современного специалиста сварочного производства содержание системно-деятельностной подготовки должно отражать основные этапы трудового и производственного процессов. Системно-сетевая техноло-

гия подготовки уже на начальном этапе позволяет студенту выполнять определенные виды работ: несложный ремонт, диагностику, наладку, оснащение и настройку производственно-технологических средств, изучение технической документации и инструкционно-технологических карт, выполнение расчетно-аналитических работ по профилю данного производства, выполнение работ на уровне квалификационного разряда на новом оборудовании. Все эти этапы поэтапно формируют основные комплексные умения, под которыми мы понимаем особый способ выполнения учебно-производственных действий.

Использование системно-сетевой технологии в рамках профессионально-педагогической деятельности направлено на моделирование учебно-производственного процесса как основного способа создания ситуаций (в том числе и проблемных), позволяющих побудить устойчивую мотивационную активность и направленность на самостоятельное освоение теоретических и практических дисциплин, а также всех видов практик, сформировать готовность к будущей профессиональной деятельности [8].

Мы полагаем, что моделирование учебно-производственного процесса в современных условиях необходимо рассматривать как основу системно-сетевой технологии подготовки педагогов профессионального обучения, которая дает возможность спроектировать будущую профессионально-педагогическую деятельность через элементно-комплексное наполнение.

Также необходимо отметить, что использование новейших технологий в области сварочного производства на базе экспериментальной площадки кафедры меняет характер организации методологических подходов к подготовке современного специалиста, так как данный процесс отражает транспрофессиональный характер содержания обучения и базируется на элементах комплексного дидактико-технологического инструментария, представляющем новые возможности подготовки.

Формирование профессиональных навыков в условиях реализации системно-сетевой технологии в профессионально-педагогической деятельности осуществляется в каждом кластере. В нашем понимании *кластер* представляет собой целостную образовательную единицу, насыщенную дидактико-технологическим инструментарием, необходимого для освоения будущей профессии и дальнейшей реализации в будущей межпрофессиональной области знания.

Кластерный подход, в нашем понимании, позволяет уточнить характеристику отрасли (сварочное производство), расширить представление о традиционном отраслевом подходе через межотраслевые компоненты. Кластерный подход отражает характер и содержание элементно-комплексной подготовки в профессионально-педагогической деятельности, в том числе с использованием средств цифрового обучения, таких как: способность использовать и реализовывать

передовые отраслевые технологии в процессе обучения высокотехнологичным видам сварки на современном сварочном оборудовании; способность организовывать и выполнять сварочные работы высокого квалификационного уровня с использованием цифровых систем; готовность к транспрофессиональной деятельности в новых условиях; готовность к повышению производительности труда сварщиков, качества продукции, экономии ресурсов и безопасности в области ручной, плазменной и лазерной сварки; готовность к организации, обслуживанию и диагностике рабочего места в соответствии с инновационными требованиями эргономики; готовность к повышению квалификационного уровня компетенции рабочего (специалиста) [6].

В кластере мы определяем закономерности элементарно-комплексного формирования профессионально-педагогических качеств будущего специалиста самоорганизующегося через свод условий [7]:

- межпрофессиональное развитие обусловлено внутренними и внешними контекстами технологически-ориентированной образовательной среды и восприятием себя как инициатора своих профессиональных проектов в области сварочного производства и родственных профессиональных областей;
- взаимосвязью компонентов, формируемых профессиональных и личностных качеств будущего специалиста в контексте технологически-ориентированной среды в условиях профессионально-педагогического вуза с использованием цифровых технологий и систем;
- образовательный процесс смоделирован как нелинейное многомерное взаимодействие субъектов образования с компонентами технологически-ориентированной среды с целью реализации индивидуальной траектории в данной межпрофессиональной среде, максимально насыщенной учебно-производственными задачами в области сварочного производства;
- образовательный процесс осуществляется посредством организации межличностного взаимодействия субъектов образования с целью обмена ценностями, информацией, мыслями как источниками личностного и профессионального саморазвития.

Каждый из представленных компонентов системы кластера образует единое взаимодействие в рамках предложенной системно-сетевой технологии.

Именно предложенная технология элементарно-комплексной подготовки профессионально-педагогической деятельности представляет наиболее полный синтез тех профессионально значимых составляющих компетенций (знаний и умений, готовности и способности, профессиональных компетенций и др.), которые в совокупности формируют современного специалиста в условиях интегра-

ции отраслевого (специального) и педагогического мышления. А предложенный кластер межпрофессионального формирования будущего специалиста в области сварочного производства на основе представленных условий позволяет наиболее детально определить структурно-содержательное наполнение системно-деятельностного подхода в профессионально-педагогическом образовании при подготовке транспрофессионала.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Батышев С. Я., Романцев Г.М. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева. М.: Изд-во Ассоциация «Профессиональное образование». 1997. – 512 с.
3. Романцев Г. М., Федоров В.А. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. – 545.
4. Зеер Э.Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.
5. Уляшин Н.И. Общая характеристика процесса подготовки студентов по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе / Н.И. Уляшин, И.В. Осипова, Н.Н. Уляшина // Высшее образование сегодня. 2013. № 4. С. 51–53.
6. Уляшина Н.Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 400 с.
7. Фетисов А.С. Основные направления развития образования в рамках цифровизации / А.С. Фетисов Л.П. Мышовская, А.И. Колосов // Материалы XI международной научно-практической конференции: антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. С. 192–195.
8. Шульц О.Н. Применение электронных средств обучения для организации педагогической практики студентов профессионально-педагогического вуза в условиях цифровой экономики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. С. 236–240.

9. Юдин Э.Г. Методология науки. системность. Деятельность // Сер. Философы России XX века. – Москва, 1997. – 444 с.

MODERN CONDITIONS OF TRANSPROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST ON THE BASIS OF SYSTEM-ACTIVITY, CLUSTER APPROACHES IN A PROFESSIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Osipova I.V., Ilina N.N., Ulyashin N.I.

Federal State Autonomous Educational Institution of the Russian State Vocational Pedagogical University

The article deals with the issues related to the organization of transprofessional training of a specialist in the field of welding production on the basis of system-activity and cluster approaches. The article describes the possible implementation of the system-activity approach in the educational environment of the department, as a methodological basis for the formation of a future specialist in a professional pedagogical university, which has an applied and sectoral orientation. The necessity of considering the methodological basis of the components of the activity at a qualitatively new level in order to determine the structure and content of this training through the element-complex content is determined. A modern learning environment of transprofessional in educational cluster on the basis of system-network technology implemented at the Department of "Engineering and vocational training in engineering and metallurgy" at the basis of which the training of specialists in the field of Professional.

Keywords: system-activity approach, cluster approach, element-complex content, transprofessional, professional and pedagogical activity.

References

1. Verbitsky A.A. Active learning in higher school: a contextual approach. – M.: Higher School, 1991. – 207 p.

2. Batyshev S. Ya., Romantsev G.M. Professional pedagogy: a textbook for students studying in pedagogical specialties and directions / ed. by S. Ya. Batyshev. M.: Publishing house of the Association "Professional Education". 1997. – 512 p.
3. Romantsev G. M., Fedorov V.A. Level professional and pedagogical education: theoretical and methodological foundations of standardization. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Vocational and Pedagogical University, 2011–545 p.
4. Zeer E.F. Transprofessionalism of subjects of social and professional activity / ed. by E.F. Zeer. – Yekaterinburg Publishing house of the Russian State Vocational and Pedagogical University, 2019. – 142 p.
5. Ulyashin N.I. General characteristics of the process of preparing students for the working profession in a professional pedagogical university / N.I. Ulyashin, I.V. Osipova, N.N. Ulyashina // Higher education today. 2013. No. 4. pp. 51–53.
6. Ulyashina N.N. Formation of competence in the working profession of students of a vocational pedagogical university // Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: Russian State Vocational and Pedagogical University. – Yekaterinburg, 2010. – 400 p.
7. Fetisov A.S. Main directions of education development in the framework of digitalization / A.S. Fetisov L.P. Myshovskaya, A.I. Kolosov // Materials of the XI International scientific and practical conference: anthropocentric sciences: an innovative view of education and personal development. Voronezh: Publishing and Printing Center "Scientific Book", 2020. p. 192–195.
8. Shultz O.N. The use of electronic learning tools for organizing pedagogical practice of students of a professional pedagogical university in the digital economy // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference: Forecasting the professional future of young people in the digital economy. – Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Vocational and Pedagogical University, 2020. P. 236–240.
9. Yudin E.G. Methodology of science. consistency. Activity // Ser. Philosophers of Russia of the XX century. – Moscow, 1997. – 444 p.

Формирование конструкторской компетентности в области дизайна одежды: теория, методология, педагогические технологии

Комова Наталия Валерьевна,

преподаватель, ГБПОУ Колледж малого бизнеса № 4
E-mail: fil46@mail.ru

В статье рассматривается проблематика формирования конструкторской компетентности специалистов в области дизайна одежды. Были изложены теоретические основы конструкторской компетентности специалистов профессионального образования, приведены различные мнения ученых, относительно понятия компетентности. Понятие компетентности обозначает целостную систему знаний, умений и навыков, которые являются помощниками специалиста по решению профессиональных задач и достижения профессиональных целей. Дана методологическая база по тематике формирования конструкторской компетентности в виде компетентностного подхода. Идея компетентностного подхода, отраженная в Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года и в образовательных стандартах третьего поколения заключается в том, что результат образования – есть способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. Рассмотрены эффективные педагогические технологии, обеспечивающие качественную подготовку специалистов образовательных организациях. Дана характеристика требованиям WorldSkills, которые становятся приоритетным направлением при подготовке специалистов в среднем профессиональном образовании. На критерии WorldSkills опираются не только конкурсы профмастерства, олимпиады и чемпионаты, по данным технологиям проводится и демонстрационный экзамен в образовательных организациях.

Ключевые слова: конструкторская компетентность, компетентность, компетентностный подход, требования WorldSkills, WorldSkills International, педагогические технологии.

Одним из важнейших факторов при профессиональной подготовке специалистов легкой промышленности в сфере дизайна одежды является не только наличие фундаментальных знаний предмета, но и способность к инновациям, расширению сферы деятельности, участие в управлении, понимание условий современной российской экономики и готовность к постоянному самообучению.

Основной задачей профессионального образования является подготовка такого специалиста, который не только обладает техническими навыками своей профессии, но и может осуществлять свою деятельность с применением различных компьютерных программ.

Одной из ключевых проблем в формировании готовности будущих конструкторов – технологов к применению конструкторских навыков в профессиональной деятельности является недостаточность теоретической и практической разработанности исследуемой проблемы. На наш взгляд, ее решение связано с разработкой соответствующей технологии подготовки студентов.

В настоящее время, сложившаяся практика обучения не способствует качественной подготовке конструкторов-технологов так как:

- в условиях перехода на стандарты нового поколения, выпускники подготовлены больше теоретически, чем к решению профессиональных задач;
- низкое развитие профессионально-специализированных педагогических технологий, направленные на подготовку и повышение компетенций у конструкторов технологов.

Понятие компетентности обозначает целостную систему знаний, умений и навыков, которые являются помощниками специалиста по решению профессиональных задач и достижения профессиональных целей. Также, можно отметить, что профессиональная компетентность конструктора дизайна одежды реализуется в процессе целенаправленной деятельности специалиста в трудовой сфере, направленной на исполнение некоторой системы целей и задач [7, с. 44].

В трудах педагогов (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, В.В. Трунаев) уровень компетентности рассматривается как система знаний в противовес понятию профессионального уровня, понимаемого как степень сформированное умений и навыков [9, с.22].

В.С. Безрукова в свою очередь под компетентностью понимает владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [2, с. 57].

Сейчас требования WorldSkills становятся приоритетными при подготовке специалистов в среднем профессиональном образовании. На критерии WorldSkills опираются не только конкурсы профмастерства, олимпиады и чемпионаты, по данным технологиям проводится и демонстрационный экзамен, как один из этапов государственной итоговой аттестации (ГИА).

Главным недостатком в профессиональной подготовке конструкторов-технологов швейных изделий является не соответствие требованиям работодателей и международным стандартам. Обучающиеся в большей мере подготовлены теоретически, а практические навыки существенно проигрывают полученным знаниям. На рынке труда же востребованы специалисты способные быстро решать поставленные задачи, качественно выполнять свою работу и легко адаптироваться к новым ситуациям. Такие же требования предъявляются к участникам чемпионатов WorldSkills.

ФГОС устанавливает набор определенных требований, профессиональных стандартов, которые согласовываются с работодателями. Россия, вступив в WorldSkills International, смогла актуализировать в общество качественный инструмент, который может осуществлять контроль уровня подготовленности начинающих профессионалов. Одной из форм проявления конкурентоспособности специалистов являются их компетенции.

Основной задачей профессионального образования является подготовка такого специалиста, который не только обладает техническими навыками своей профессии, но и может осуществлять свою деятельность с применением различных компьютерных программ.

Таким образом, к специалистам предъявляются новые требования по исполнению и достижению конечного результата обучения в образовательных организациях. Одним из важных требований является сформированность профессиональной компетентности, общекультурных, профессиональных компетенций, которые представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, базовых способностей по эффективному выполнению профессиональных задач и достижению долгосрочных и краткосрочных целей.

Методологической основой формирования конструкторской компетентности в области дизайна на одежде выступает, прежде всего, компетентностный подход, который реализует на конкретном уровне методологического знания.

Под компетентностным подходом в образовании понимают приоритетную ориентацию «на цели как векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [1, с.7]. Идея компетентностного подхода, отраженная в Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года и в образовательных стандартах третьего поколения заключается в том, что результат образования – есть способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятель-

ности в различных социально значимых ситуациях. Умение качественно выполнять свои рабочие обязанности – уровень компетентности, напрямую зависит от способности решать определенные профессиональные задачи, т.е. уровня сформированности компетенций.

«Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет мотивировать учащихся на образование и обеспечивает качественную подготовку современных специалистов. Итогом обучения является получение обучающимися знаний, умений и практического опыта в процессе освоения профессиональных модулей. Результат формирования компетенции студента в профессиональном смысле подразумевает под собой не только выполнение требований учебной программы, но и стремления к самообучению» [9, с. 51].

В настоящие дни в сферу среднего специального образования внедряется и применяется компетентностный подход, обусловленный Болонским процессом в России. Данный подход акцентирует внимание на системе компетенций (общекультурных, профессиональных и др.), определяющие систему знаний, умений и навыков в трудовой деятельности. В результате такого образования у студентов развивается интерес к последующей профессиональной деятельности, происходит становление творческого мышления.

Компетентностно-деятельностный подход рекомендуется применять при использовании модульной технологии обучения. Это актуально при обучении дисциплин профессионального блока. Данная технология позволяет гибко строить содержание дисциплины, состоящее из блоков, применять различные виды и формы обучения, для определенных групп учащихся. При таком подходе задачи обучения связаны с объектами и предметами труда, а также с выполнением определенных профессиональных действий.

Под конструкторской компетентностью мы понимаем качество личности, ее готовность к осуществлению трудовой, профессиональной деятельности, базирующаяся на фундаментальных знаниях в сфере конструирования, умений пользоваться современными производственными технологиями, а также средствами производства.

В основе работы конструктора лежит проектно-конструкторская деятельность. При рассмотрении проектной и конструкторской деятельности специалиста можно выделить, что процесс конструирования одежды – это разработка конструкции, состоящей из связанных между собой определенных деталей (перед, рукав, воротник и т.д.). результатом конструкторской деятельности является опытный образец изделия или макет, выполненный из бязи. Проектирование включает в себя технические расчеты параметров чертежа для будущей конструкции, связанные с анализом первоначальных данных: эскизом, модными тенденциями, положением конструктивных поясов, выбором прибавок на свободное облегание. Итогом процесса

проектирования является расчет, чертеж, техническая документация, компьютерная интерпретация графического изображения. В связи с этим предъявляются высокие требования к квалификации специалиста легкой промышленности в части формирования конструкторской компетентности в процессе обучения в СПО.

Исходя из выше сказанного, понятие конструкторской компетентности будущих дизайнеров одежды можно трактовать как многоаспектное понятие, включающее в себя принятие ответственных решений при выполнении квалифицированной работы, умение разрабатывать последовательность действий и совершенствовать работу конструктора при проектировании швейных изделий. Специалист по разработке швейных изделий – конструктор-технолог, в своей профессиональной деятельности решает разнообразные задачи. К служебным обязанностям конструктора-технолога швейных изделий относятся решение вопросов по художественному оформлению одежды, разработке конструкторских решений получения объемных форм изделия, конфекционирование пакета материалов, проектирование технологической последовательности воплощения модели в образце или серии, а также решение управленческих и экономических задач [4, с. 26].

В связи с чем, конструкторская компетентность призвана стать необходимой частью результата обучения профессии. Подготовка обучающихся по специальности 29.02.04. «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» проходит по разным направлениям, одним из которых является профессиональный модуль «Конструирование швейных изделий».

Умение качественно выполнять свои рабочие обязанности – уровень компетентности, напрямую зависит от способности решать определенные профессиональные задачи, т.е. уровня сформированности компетенций.

«Формированию профессиональных компетенций посвящено множество работ в современной педагогической литературе (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Н. Нечаев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.). В их работах описаны разные значения понятий «компетенция» и «компетентность». Профессор А.А. Гетманская подробно описала процесс формирования ключевых компетенций в системе профессионального образования (в области среднего профессионального образования)» [5, с. 66]. В разработке проблем профессиональной компетентности большое значение имеют работы российских исследователей Л.П. Алексеева, М.Д. Ильязова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.А. Скамницкий, М.Г. Тайчинов, К.С. Шаблыгина, и др.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет мотивировать учащихся на образование и обеспечивает качественную подготовку современных специалистов.

Компетентностный подход требует изменения традиционных педагогических технологий, содержания, средств оценки и контроля знаний.

В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике. Педагогическая система – это совокупность взаимосвязанных методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного влияния на формирование личности с заданными качествами [3, с. 41].

В.М. Монахов определяет педагогическую технологию как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [7, с. 55].

Педагогическая технология действует как наука, которая исследует рациональные пути обучения, как система методов и принципов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

В рамках проблематики формирования компетенций обучающихся в области дизайна одежды, считаем целесообразным рассмотреть организационные формы обучения, как части педагогической технологии. К ним можно отнести: а) индивидуальные формы: самостоятельная работа студентов; практическое занятие; консультация; практика: учебная производственная; дипломная; выполнение проектов; выполнение курсовых работ; б) Фронтальные формы: проблемная лекция; лекция-визуализация; лекция с разбором конкретных ситуаций; практическое занятие; экскурсия; консультация и др.

Немаловажным элементов в педагогической технологии являются средства обучения, которые отображены на рис. 1.



Рис. 1. Классификация педагогических средств обучения как элемента педагогической технологии по формированию компетенций обучающихся в области дизайна одежды

Большое значение при современном подходе в образовании имеют такие активные методы обучения, как решение ситуационных задач, дискуссии, выполнение творческих проектов. В разных областях научного знания представлены разработка и внедрение активных методов обучения.

Вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Изучая определения, можно подвести итог, что активные ме-

тоды обучения – это способы активизации познавательной и учебной деятельности обучающихся, которые способствуют освоению материала. В основе активных методов лежит общение, как между преподавателем и студентами, так и диалог между студентами. Такая постановка занятия развивает коммуникативные способности, позволяет решать проблемы коллективно, формирует профессиональную речь студентов, привлекает обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, повышают личностный интерес к решению поставленных задач, дает возможность применить полученные знания.

К методам обучения можно выделить: проблемное обучение, метод проектов, кейс-стади метод обучения, метод моделирования и др.

В основе работы конструктора лежит проектно-конструкторская деятельность. При рассмотрении проектной и конструкторской деятельности специалиста можно выделить, что процесс конструирования одежды – это разработка конструкции, состоящей из связанных между собой определенных деталей (перед, рукав, воротник и т.д.). результатом конструкторской деятельности является опытный образец изделия или макет, выполненный из бязи. Проектирование включает в себя технические расчеты параметров чертежа для будущей конструкции, связанные с анализом первоначальных данных: эскизом, модными тенденциями, положением конструктивных поясов, выбором прибавок на свободное облегание. Итогом процесса проектирования является расчет, чертеж, техническая документация, компьютерная интерпретация графического изображения. В связи с этим предъявляются высокие требования к квалификации специалиста легкой промышленности в части формирования конструкторской компетентности в процессе обучения в СПО.

В общем, под проектной компетентностью специалистов дизайнера одежды мы понимаем процесс управления и диагностирования проектной деятельности, в которых используются педагогические технологии как совокупность форм, методов и средств обучения. Проектная деятельность реализуется по двум уровням: а) учебном; б) внеучебном. Особенностью такой деятельности является технологичность и систематичность процесса, направленный на достижения конкретного результата. Методологической базой по формированию проектной компетенций выступает компетентностный подход, который делает существенный акцент на формирование системы знаний, умений и навыков, образующих общекультурные и профессиональные компетенции. Компетенции определяют уровень специальной готовности студентов к выполнению своих непосредственных целей и задач. Применительно к компетентностному подходу целесообразно упомянуть о деятельностном подходе, так как он ориентирует студента на практику и реальное применение своих знаний, умений и навыков в реальной жизни. Компетентностный подход актуален в связи с тем, что

Россия вступила в Болонский процесс, в соответствии с которым система образования должна изменить некоторые организационные, прикладные, педагогические и др. аспекты. В частности – переход на компетентностное оценивание результатов подготовки студентов.

Исходя из выше сказанного, понятие конструкторской компетентности будущих дизайнеров одежды можно трактовать как многоаспектное понятие, включающее в себя принятие ответственных решений при выполнении квалифицированной работы, умение разрабатывать последовательность действий и совершенствовать работу конструктора при проектировании швейных изделий. Готовность будущих дизайнеров одежды к конструкторской деятельности обуславливает интегральное качество субъекта труда, проявляющееся как комплекс профессионально важных личностных качеств, отражающих результат образовательной деятельности. В целях эффективного формирования конструкторской компетентности студентов колледжа является целесообразным интегрировать различные методы активного и интерактивного обучения, организационных форм обучения студентов-конструкторов), а также разработать диагностические материалы для проверки сформированности компетенций в соответствии с современными требованиями к специалисту легкой промышленности.

Литература

1. Айсмонтас, Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты [Текст]: учеб. пособие/ Б.Б. Айсмонтас. – М.: Арт-Пресс, 2003. – 217 с.
2. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика. – 1996. – 94 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: изд-во ин-та проф. обр. Мин-ва обр. России, 1995. – 336 с.
4. Бобряшова, О.В. Формирование профессионально-эстетической компетентности будущего дизайнера: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Бобряшова. – Оренбург.,– 2014. – 241 с.
5. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября
6. Лятецкая В.И. Особенности изучения графических дисциплин при подготовке бакалавров техники и технологии // Школа университетской науки: парадигма развития. – 2010. – № 1 (1), том II. – С. 271–273
7. Монахов В.М. Педагогическая технология профессора В.М. Монахова // Спец, выпуск «Педагогического вестника» – Успешное обучение, 1997.
8. Фоменко Наталия Александровна. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образо-

вания: ДИС... канд. пед. наук: 13.00.08 Ставрополь, 2005 180 с. РГБ ОД, 61:06-13/1268

9. Хисяметдинова Э.Ш. Формирование компетенций конкурентоспособного технического специалиста на рынке труда // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 832–836

FORMATION OF DESIGN COMPETENCE IN THE FIELD OF FASHION DESIGN: THEORY, METHODOLOGY, PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Котова Н.В.

GBPOU College of Small Business No. 4

The article deals with the problems of forming the design competence of specialists in the field of fashion design. The theoretical foundations of the design competence of professional education specialists were outlined, and various opinions of scientists regarding the concept of competence were given. The concept of competence denotes an integral system of knowledge, skills and abilities that are assistants to a specialist in solving professional problems and achieving professional goals. The methodological basis for the formation of design competence in the form of a competence approach is given. The idea of the competence approach, reflected in the Concept of Modernization of Russian Education for the period up to 2020 and in the educational standards of the third generation, is that the result of education is the ability and readiness of a person for effective and productive activities in various socially significant situations. Effective pedagogical technologies that provide high-quality training of specialists in educational organizations are considered. The article describes the requirements of WorldSkills, which are becoming a priority in the training of specialists in secondary vocational education. Not only professional skills competitions, Olympiads and championships are based on the WorldSkills criteria,

but also a demonstration exam is held in educational organizations using these technologies.

Keywords: design competence, competence, competence approach, requirements of WorldSkills, WorldSkills International, pedagogical technologies.

References

1. Ismontas, B.B. Teaching theory: schemes and tests [Text]: textbook. manual / B.B. Ismontas. – M.: Art-Press, 2003. 217 p.
2. Bezrukova VS Dictionary of new pedagogical thinking. – Yekaterinburg: Alternative Pedagogy. – 1996. – 94 p.
3. Bepalko V.P. Pedagogy and progressive teaching technologies. M.: publishing house in-that prof. arr. Min-va arr. Russia, 1995. – 336 p.
4. Bobryashova, O.V. Formation of professional and aesthetic competence of the future designer: dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / O.V. Bobryashova. – Orenburg,– 2014. – 241 p.
5. Getmanskaya A.A. Modular approach in the formation of key competencies in students // Internet magazine "Eidos". – 2005. – September 10
6. Lyatetskaya VI Features of the study of graphic disciplines in the preparation of bachelors of engineering and technology // School of university science: development paradigm. – 2010. – No. 1 (1), volume II. – P. 271–273
7. Monakhov V.M. Pedagogical technology of Professor V.M. Monakhova // Special, issue of "Pedagogical Bulletin" – Successful teaching, 1997.
8. Fomenko Natalia Alexandrovna. Development of linguocultural competence of a foreign language teacher of a university in the system of continuing professional education: Dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 Stavropol, 2005 180 p. RSL OD, 61: 06-13 / 1268
9. Khisyametdinova E. Sh. Formation of competencies of a competitive technical specialist in the labor market // Young scientist. – 2016. – No. 6. – S. 832–836

Событийность и потенциал воспитательного пространства президентского кадетского училища

Ондар Шаннаан Олегович,

аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, должность воспитателя (воинское звание лейтенант в запасе), Кызылское президентское кадетское училище
E-mail: won986@rambler.ru

Средовый подход к исследованию воспитания кадет открывает новые потенциалы воспитания за счет преобразования внешней социокультурной и внутренней образовательной среды кадетского училища, специальным образом организованное воспитательное пространство. Воспитательное пространство кадетского училища несет в себе черты значимого типа личности и, одновременно, обеспечивает возможность развития индивидуальности кадета. Исследования воспитательного пространства президентского кадетского училища предполагают выделение характеристики, в отношении которой планируется и ведется его развитие. Наряду с развитием предметно-пространственного, поведенческого, информационного и других видов окружения, определенные возможности повышения эффективности воспитания достигаются развитием событийности воспитательного пространства. Автором развитие событийности воспитательного пространства кадетского училища рассмотрено как совместная системная деятельность педагогического коллектива и самих воспитанников. В статье дана общая характеристика этапам развития событийности, содержанию этого вида деятельности и подходам к ее организации в условиях кадетского училища. Статья выполнена в жанре теоретического обзора с использованием методов систематизации и классификации научных теорий и концепций средового подхода. Автором использованы классические и современные, в том числе зарубежные работы в области развития воспитательной среды. Методологическую основу составляют философские и лингвистические концепции событийности, исследование этимологии понятие «событие». Практическое значение статьи заключается в рекомендациях по развитию событийности в кадетских образовательных организациях, оценке изменений воспитательного пространства по данному параметру.

Ключевые слова: воспитание, среда, воспитательное пространство, кадеты, кадетское училище, воспитательные события.

Воспитание будущего офицера предполагает формирование у него особого мировоззрения, личностных качеств и образований, компетенций и готовностей и представляет собой довольно амбициозную задачу, которую мало поставить, но и следует обеспечить. Развитие воспитательных систем сегодня связано с поиском дополнительных возможностей, в числе которых – среда, преобразованная специальной деятельностью педагогического коллектива в воспитательное пространство.

Базовые теории средового подхода (Н.М. Борытко [1], Л.И. Новикова [2], Ю.С. Мануйлов [3], Н.В. Ходякова [4], Н.Е. Щуркова [5], Л. Хатчинсон [6] и др.), практико-ориентированные исследования, выполненные с его позиций, дают возможность сопоставить понятия «среда» и «пространство» и установить, что, «среда» – есть родовое явление для целого ряда пространств – ее особых организаций, отвечающих определенным задачам. «Воспитательная среда – это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется каждым участником образовательного процесса, в силу чего выступает, и потенциальным содержанием, и потенциальным средством образования и развития личности» [4, С. 9]. Пространство, как следует, например, из определения Н.М. Борытко – есть достаточно четко выраженный взгляд на состояние воспитательной среды, организация среды, точно отвечающая поставленной педагогической цели, такие действия, которые, собственно, делают среду воспитывающей [1]. Иными словами, один из путей поиска и реализации дополнительных потенциалов в воспитании кадет – есть путь целесообразной организации воспитательного пространства кадетского училища таким образом, чтобы в нем вполне естественным путем передавался и осваивался образ выпускника, отвечающий актуальным задачам воспитания. Формирование воспитательного (в зарубежных источниках – образовательного) пространства, несмотря на то, что средовой педагогике больше века, признается одним из ведущих объектов инновационного развития образования [7].

Воспитательное пространство кадетского училища, как мы считаем, вполне может быть определено как упорядоченная открытая социокультурная среда, обеспечивающая непрерывное опосредованное воздействие на воспитанника для формирования заданного типа личности. Такой тип отражает: значимые (для будущей профессии,

общества и самой личности) качества; значимые результаты и достижения социального развития; значимые возможности и результаты самореализации. Специальным образом организованное образовательное пространство опосредовано, без прямого воздействия на личность передает ожидания педагогов в отношении развивающейся личности [8]. Воспитательное пространство – едва ли не ведущая категория новейшей идеологии образовательных экосистем [9], которая предусматривает, одновременно, воспитание личности заданного типа и предоставление воспитаннику максимальных возможностей для индивидуализации. Более того, не только отечественная (для которой это традиция), но и зарубежная педагогика все чаще обращаются к среде, как ведущему фактору развития личности [10]. Формирование воспитательного пространства, как путь поиска дополнительных потенциалов воспитания, связанное с ним опосредованное управление развитием личности кадета, т.е. управление через заданные характеристики среды – с одной стороны, точно отвечает принципам гуманной педагогики и ненасильственного воспитания, а, с другой, позволяет развивать систему воспитания без привычного наращивания объема воспитательных мероприятий и иных экстенсивных путей. Однако, вопросы развития воспитательного пространства не часто рассматриваются в связи с проблематикой воспитания кадет, прежде всего потому, что характеристики среды дают отсроченный воспитательный эффект, не формализуются, трудно измеряемы и еще более трудно доказуемы. Тем не менее, имеющиеся исследования (например, Н.С. Искрин [11]), М.В. Шакурова, Е.В. Алехина и О.В. Денисова [12], Ю.Н. Сеницын, Е.Н. Жирма и Ю.Н. Буняк [13], пр. авторы) позволяют выделить активно используемые способы преобразования среды в воспитательное пространство: создание предметно-пространственного, событийного, поведенческого, информационного окружения в пространственно-временных границах пребывания воспитанника; формирование определенного уклада жизнедеятельности; использование преимуществ, или, напротив, коррекция недостатков внешней социокультурной среды образовательной организации. В отношении воспитательного пространства кадетского корпуса, колоссальный резерв повышения воспитательного потенциала пространства содержит в себе его событийность, прямо определяющая субъективное отношение кадета к среде и предъявляемому в ней образу выпускника кадетского корпуса.

Развитие воспитательного пространства кадетского корпуса – это комплексная и системная деятельность, поддерживающая формирование того типа личности, который наиболее соответствует образу современного выпускника, причем создание событийности – лишь одно из возможных ее направлений. С позиции целого ряда авторов, событие следует оценивать как поворотную, биографическую точку в развитии личности, изменение

направлений и темпа такого развития, да и в целом, жизни человека может быть подвергнуто событийному анализу. Это дает основание К.В. Дрозду [14], В.А. Педану [15], Г.П. Соловьеву [16] и др. для того, чтобы даже выделять отдельный, событийный методологический подход в воспитании. Идея подхода в том, что воспитательное воздействие может планироваться как педагогическое событие – лично значимая, эмоционально переживаемая воспитанником ситуация.

Событийность, как характеристика воспитательного пространства разработана Ю.С. Мануйловым, который дает педагогическому событию определение через концепт «СО». «Структурное деление слова «со-бытие» как способа бытия на инвариантную со и корневые переменные. – пишет автор, – позволило определить частные формы со-бытия: со-трудничество, со-гласие, со-переживание, со-существование и др., поддающиеся, как показывает опыт, классификациям. Так, нерасчлененная и абстрактная категория «со-бытие» обрела конкретное содержание в виде вышеприведенного ряда слов. Этот формализованный и унифицированный ряд вносит строгую определенность в то, что составляет основу образа жизни» [17]. Ситуация, согласно мнению Ю.С. Мануйлова [17], Ходяковой [4] и пр. только тогда становится воспитательным событием, когда она проживается совместно педагогом и воспитанником, воспитанником и коллективом, когда она рефлексивируется и приобретает отчетливый личный смысл. Отсюда не очень приятный вывод о том, что среди многочисленных воспитательных мероприятий достаточно псевдособытийных, почти не имеющих воспитательного эффекта. Они занимают объем и оттягивают на себя ресурсы, прежде всего, самые дефицитные – временные, но, при этом, не несут в полной мере воспитательного воздействия. Воспитательным событием, в равной степени, не становятся мероприятия, организованные руководством, педагогами и командирами, в том случае, если кадеты не находят и не разделяют личного смысла участия в них, и различные акции, флешмобы и драйвы, отвечающие интересам кадет, но не передающими смыслы различных видов совместной, воспитывающей деятельности.

Событийность – не только характеристика воспитательного пространства, это связующее звено между воспитательной работой, организованной в логике деятельностного подхода и условиями ее эффективности, лучше всего понимаемыми в логике средового подхода. Организация события в воспитательном пространстве кадетского училища включает несколько шагов. Первый шаг – инициирование события – представляет собой проектирование ситуации с учетом возможных механизмов и факторов развития личности. Уверены в том, что замысел любого события – это, прежде всего, его психологический анализ и расчет. Второй шаг – внедрение события в воспитательное пространство, предполагает детальный учет интересов и потребностей предполагаемых участников

событий. Нам кажется, что событийность возникает только в тех случаях, когда ситуация отвечает потребностям педагогов (в реализации воспитательных задач) и воспитанников (в самореализации, удовлетворении интереса, общении и пр.). Наконец, третий шаг – закрепление события в образе жизни кадета – требует выбора из общей череды событий таких, которые вызывают наибольший эмоциональный отклик, где участие стабильно приобретает лично значимые смыслы. Актуальной педагогической задачей является закрепление такого события не только через планы воспитательной работы, но через обычаи и традиции кадетского училища. Отметим, что событийность – это не объемы и совокупность событий, а их качество.

Событие в воспитательном пространстве кадетского училища служит связующим звеном классической триады средового подхода ниши – стихии – меченные [17], поэтому, в первом, на наш взгляд, самом важном шаге, необходимы:

- поиск, выбор и создание соответствующей ниши – точки пересечения предметно-пространственного, информационного и поведенческого окружения кадета, расположенной как во внутренней, образовательной, так и во внешней социокультурной среде кадетского училища. Чем шире взгляд педагога на возможные ниши, тем богаче потенциалы воспитательного пространства. Для кадетского училища весьма актуальным является использование социокультурного пространства региона, города возможностей, которыми обладают различные виды государственной службы;
- стимулирование инициатора события. Это также одна из важнейших сторон развития кадетского образования, связанная с педагогическими кадрами, человеческим ресурсом. Практика показывает, что меченными, создающими вокруг себя стихийные потоки, являются не столько умудренные опытом воспитания личного состава в крупных масштабах, маститые ветераны, сколько люди, искренне увлеченные каким-либо делом, обладающие талантом и способностями педагога, способными увлечь воспитанников. Разумеется, идеальный вариант сочетание этих характеристик, но он встречается не часто;
- проектирование события. Известные нам концепции образовательного, воспитательного события (например, у В.И. Слободчикова [18], С.В. Фроловой [19], Н.В. Ходяковой [4], К. Хайер [20] и др.), показывают, что оно имеет все признаки педагогического проекта и организуется на основе принципов проектного управления;
- обязательным действием является расчет и прогнозирование воспитательного воздействия события, которые, впоследствии, могут служить основой для его рефлексии.
- прогнозирование воспитательного воздействия, которое событие может оказать на личность.

Формирование событийности – есть один из видов деятельности педагогического коллектива кадетского училища по повышению потенциалов воспитательного пространства. Это одно из направлений изменения качества воспитательного пространства, связанное с его детальным изучением. Как вид деятельности он может характеризоваться через решаемые задачи и этапы, последовательная смена которых приводит к новому качественному состоянию воспитательного пространства.

Первый этап можно условно назвать этапом событийного наполнения воспитательного пространства кадетского училища. Множество проектируемых и реализуемых событий дополняется теми событиями внешней социокультурной среды, в которые может быть вовлечен кадет. События внутренней среды позиционируются во всех составляющих образовательного процесса: учебном процессе, внеурочной деятельности, воспитательной работе, квазипрофессиональной деятельности и повседневной жизни кадет. Уровень, ранг и охват события имеет гораздо меньшее значение, чем эмоциональный и рефлексивный след, который оно оставляет у воспитанника. События внешней, социокультурной среды могут относиться:

- к деятельности образовательных и культурных, общественных, спортивных и религиозных организации и объединений;
- к деятельности органов государственного, территориального и муниципального управления;
- к открытому информационному и информационно-образовательному пространству;
- к природе, территориям и природопользованию, экологии;
- к деятельности детских и юношеских общественных объединений;
- к деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации (воинских части и организации, военные вузы, общественные организации, профессиональные сообщества, объединения ветеранов) и других инфраструктур различных видов государственной службы.
- социокультурные среды других видов государственной службы, обладающие не меньшими возможностями, чем Вооруженные Силы, но почти не использующимися в воспитании.

Каждое новое событие – это проект, новое, ранее не существовавшее в этом пространстве явление, или же новое качество привычного явления. Проектирование события в воспитательном пространстве училища базируется на теориях Ю.Н. Арсеньева, Т.Ю. Давыдовой и А.А. Сычугова [21], В.Н. Буркова и Д.А. Новикова [22], Н.А. Штурбиной, Е.С. Яхонтовой, И.А. Савченко и А.Ю. Верглинского [23], др. теоретиков проектного подхода в педагогике. Следуя рекомендациям авторов, проектируя событие, учитываются цели, замыслы, содержание, ресурсы, ограничения, риски, качество результата. По сути – это отдельное педагогическое исследование, имеющее прогностиче-

ский характер и опирающееся на математических расчет. Проект – это применение в развитии событийности воспитательного пространства кадетского училища, в создании нового конкретных и уже существующих возможностей, опыта и компетенций командиров, педагогов и воспитателей, заранее известных и разработанных методов, стандартов, норм и т.д. воспитательной работы.

Проектирование воспитательного пространства, в т.ч. и событий, служило предметом исследования М.В. Питиль [24], которая утверждает, что формирование воспитательного пространства, как деятельность педагогического коллектива вообще имеет проектную природу. Она проявляется в совместном характере деятельности воспитателей и воспитанников, организации взаимодействия, совпадающих интересах, единстве полномочий и ответственности, конкретных заданиях.

После того, как события приобретают множественный и разнонаправленный характер, деятельность педагогического коллектива может осуществляться на следующем этапе – индивидуализации событийности. По характеру, модальности и воспитательному эффекту, все события воспитательного пространства могут быть представлены через цепочки событий, нацеленные на решение определенной группы воспитательных задач. Такие цепочки, как нам кажется, способны создавать условия дифференциации воспитательного взаимодействия и даже формирования индивидуального воспитательного маршрута.

Еще одним основанием группировки и индивидуализации событийности служит ее интеграция в стихии определенного вида. Стихия внутри воспитательного пространства, как ее определил Ю.С. Мануйлов [Стихии], представляет собой параметр вероятности среды, однонаправленное движение масс, вовлекающее за собой все новых и новых участников. «Как в локальной, так и широкой социальной средах, – пишет автор, – обнаруживают свое присутствие различные стихии. Это стихии научного поиска, интеллектуальной игры, самодеятельного творчества, изобретательности, свободомыслия, конкуренции, противоборства» [25]. В образовательной среде, следуя Ю.С. Мануйлову [26], целесообразно учитывать стихии заинтересованности, поиска, игры, противоборства, воспроизведения знаний, доброжелательности, труда, творчества и пр. Каждая их стихий по своему объединяет цепочки событий в жизни кадета, формируя участки воспитательного пространства кадетского училища.

Наконец, заключительным этапом педагогической деятельности по развитию событийности воспитательного пространства становится интеграция событий, суть которой заключается в отборе из числа вариативных цепочек тех, которые имеют наивысший эмоциональный отклик, совпадающий с целью воспитания. Такие события закрепляются в укладе жизни кадета через многочисленные традиции и обычаи, ритуалы и образцы. Происходит нормирование, описание, стандартизация собы-

тия, задается его повторяемость. Рано или поздно, такое событие становится частью среды, без которой среда не мыслится.

Таким образом, поиск новых возможностей воспитания кадет может осуществляться в направлении раскрытия потенциалов среды кадетского училища, которая, при целесообразной организации, превращается в воспитательное пространство. Возможности достижения нового качества воспитательного пространства, в числе прочих факторов, достигаются развитием событийности. Развитие событийности – это задача всего педагогического коллектива, и кадета.

Литература

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: Пер Сэ, 2010. – 336 с.
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д.п.н.: 13.00.01 / Мануйлов, Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
4. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию лично-развивающих образовательных систем: дис. ... д.п.н.: 13.00.01 / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 465 с.
5. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.
6. Hutchinson, L. Educational environment / Linda Hutchinson // BMJ. – 2003. – Apr 12. – 326(7393). – pp. 810–812. – DOI: 10.1136/bmj.326.7393.810
7. Burbulesa, N.C. et al. Five trends of education and technology in a sustainable future Geography and Sustainability / Nicholas C. Burbulesa, Guorui Fanb, Philip Reppc // Geography and Sustainability. – 2020. – Vol. 1, 1.2. – pp. 93–97. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
8. Jeremy, D.F. Expectations and the Educational Environment / Jeremy D. Finn // AERA. – 1972. – Vol. 42. – pp. 387–410. – DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543042003387>
9. Razinkina, E. et al. Influence of the educational environment on students' managerial competence / E. Razinkina, L. Pankova, I. Trostinskaya, E. Pozdeeva, L. Evseeva, A. Tanova // Environmental Management and Economics. – 2019. – Vol. 110. – pp. 97–108. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201911002097>
10. Bervoetsa, S., Zenoub, Y. Intergenerational correlation and social interactions in education / Sebastian Bervoetsa, Yves Zenoub // European Economic Review. – 2017. – Vol. 92. – pp. 13–30. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2016.11.005>
11. Искрин, Н.С. Воспитательное пространство образовательного учреждения: сущность, струк-

- тура, управление: монография / Н.С. Искрин. – Самара: Вереск, 2010. – 271 с.
12. Шакурова, М.В. и др. Воспитательное пространство в зеркале социально-педагогической реальности: коллективная монография / М.В. Шакурова, Е.В. Алехина, О.В. Денисова. – Воронеж: ВГПУ, 2018. – 163 с.
 13. Синицын, Ю.Н. Воспитательное пространство школы: монография / Ю.Н. Синицын, Е.Н. Жирма, Ю.Н. Буняк. – Краснодар: Экоинвест, 2016. – 253 с.
 14. Дрозд, К.В. Педагогический потенциал событийного подхода к организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства / К.В. Дрозд // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 8(24). – С. 112–118
 15. Педан, В.А. Роль событийного подхода в создании воспитательной сети учреждением дополнительного образования / В.А. Педан // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 104–107
 16. Соловьев, Г.П. Событийный подход в воспитании школьников / Г.П. Соловьев // Вестник Удмурдского университета. – 2009. – № 2. – С. 103–110
 17. Мануйлов, Ю.С. Язык «СО» [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Персональный сайт. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0–7> (дата обращения 27.09.2020)
 18. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Событийность в образовании и педагогической деятельности. – 2010. – № 1(43). – С. 5–14
 19. Фролова, С.В. Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента / С.В. Фролова // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1120–1122
 20. Heyer, K. An Analysis of Aims and the Educational «Event» / Kent den Heyer // Canadian Journal of Education. – 2015. – Vol. 38, No. 1. – pp. 1–27. – DOI: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.1.03>
 21. Арсеньев, Ю.Н. и др. Управление проектами и принятие решений: эффективность, надежность, качество, безопасность, риски: монография / Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова, А.А. Сычугов. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. – 359 с.
 22. Бурков, В.Н., Новиков, Д.А. Как управлять проектами: научно-практическое издание / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.
 23. Штурбина, Н.А. Современная практика управления проектами в российских образовательных системах: монография / Н.А. Штурбина, Е.С. Яхонтова, И.А. Савченко, А.Ю. Верглинский. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 159 с.
 24. Питиль, М.В. Проектный подход к формированию воспитательного пространства региона: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Питиль Марина Валентиновна. – Самара, 2008. – 243 с.
 25. Мануйлов, Ю.С. О Стихии, стихийности и стихийности в образовании [электронный

ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Персональный сайт. – режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0–13> (дата обращения 28.09.2020)

26. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы среднего подхода в воспитании [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Общественная научная лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0–11> (дата обращения 09.09.2020)

EVENTS AND POTENTIAL OF THE CADET SCHOOL ENVIRONMENT IN EDUCATION

Ondar Sh.O.

Novosibirsk state pedagogical University

You can get a new result in the education of students of the cadet school if you explore the educational environment of the cadet school and find new pedagogical ways of organizing it. The educational environment of the cadet school conveys the characteristics of the type of personality that is necessary for society. At the same time, it provides the opportunity to develop the individuality of the cadet. Studies of the educational space of the presidential cadet school imply the identification of the characteristic in respect of which its development is planned and ongoing. To obtain a new result in education, it is necessary not only to develop the material environment, but also to create events in it with educational effect. The creation of special events was studied by the author of the article as a joint activity of teachers and cadets. The article gives a general description of the stages of creating events, the content of this type of activity and approaches to its organization in the conditions of a cadet school. The article was made in the genre of theoretical review using methods of systematization and classification of scientific theories and concepts of the medium approach. The author used classical and modern works, including foreign works in the field of educational environment development. The methodological basis is the philosophical and linguistic concepts of an educational event, the study of etymology is the concept of “event.” The practical significance of the article lies in recommendations for the development of events in cadet colleges, the assessment of changes in the educational space according to this parameter.

Keywords: education, environment, educational space, cadets, cadet school, educational events.

References

1. Borytko, N.M. In the space of educational activity: Monograph / N.M. Borytko. – Volgograd: Change, 2001. – 181 p.
2. Novikova, L.I. Pedagogy of education. Selected pedagogical works / L.I. Novikov. – M.: Per Se, 2010. – 336 p.
3. Manuilov, Yu.S. Environment approach in education: dis... Ph.D.: 13.00.01 / Manuilov, Yuri Stepanovich. – M., 1997. – 193 p.
4. Khodyakova, N.V. Situational-environmental approach to the design of personality-developing educational systems: dis. ... Ph.D.: 13.00.01 / Khodyakova Natalia Vladimirovna. – Volgograd, 2013. – 465 p.
5. Shchurkova, N.E. Education: a new view from the standpoint of culture / N.E. Shchurkov. – M.: Educational center “Pedagogical search”, 1997. – 78 p.
6. Hutchinson, L. Educational environment / Linda Hutchinson // BMJ. – 2003. – Apr 12. – 326 (7393). – pp. 810–812. – DOI: 10.1136/bmj.326.7393.810
7. Burbulesa, N.C. et al. Five trends of education and technology in a sustainable future Geography and Sustainability / Nicholas C. Burbulesa, Guorui Fanb, Philip Reppc // Geography and Sustainability. – 2020. – Vol. 1, I.2. – pp. 93–97. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
8. Jeremy, D.F. Expectations and the Educational Environment / Jeremy D. Finn // AERA. – 1972. – Vol. 42. – pp. 387–410. – DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543042003387>
9. Razinkina, E. et al. Influence of the educational environment on students' managerial competence / E. Razinkina, L. Pankova, I. Trostinskaya, E. Pozdeeva, L. Evseeva, A. Tanova // Environ-

- mental Management and Economics. – 2019. – Vol. 110. – pp. 97–108. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201911002097>
10. Bervoetsa, S., Zenoub, Y. Intergenerational correlation and social interactions in education / Sebastian Bervoetsa, Yves Zenoub // *European Economic Review*. – 2017. – Vol. 92. – pp. 13–30. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2016.11.005>
 11. Iskrin, N.S. Educational space of an educational institution: essence, structure, management: monograph / N.S. Iskrin. – Samara: Veresk, 2010. – 271 p.
 12. Shakurova, M.V. and others. Educational space in the mirror of social and pedagogical reality: collective monograph / M.V. Shakurova, E.V. Alekhina, O.V. Denisov. – Voronezh: VSPU, 2018. – 163 p.
 13. Sinitsyn, Yu.N. Educational space of the school: monograph / Yu.N. Sinitsyn, E.N. Zhirma, Yu.N. Bunyak. – Krasnodar: Ekoinvest, 2016. – 253 p.
 14. Drozd, K.V. Pedagogical potential of the event approach to the organization of interaction between the subjects of the educational space / K.V. Drozd // *Privolzhsky Scientific Bulletin*. – 2013. – No. 8 (24). – S. 112–118
 15. Pedan V.A. The role of the event approach in creating an educational network by an institution of additional education / V.A. Pedan // *Man and Education*. – 2016. -No. 1. – S. 104–107
 16. Soloviev, G.P. Event approach in the education of schoolchildren / G.P. Soloviev // *Bulletin of the Udmurd University*. – 2009. – No. 2. – P. 103–110
 17. Manuilov, Yu.S. Language “SO” [electronic resource] / Yu.S. Manuilov // Personal site. – Access mode: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-7> (date of treatment 09/27/2020)
 18. Slobodchikov, V.I. Co-existence educational community – the source of development and the subject of education / V.I. Slobodchikov // *Events in education and pedagogical activity*. – 2010. – No. 1 (43). – S.5–14
 19. Frolova, S.V. Designing an event of an individual educational route of a student's extracurricular activities / S.V. Frolova // *Young scientist*. 2014. No. 4. S. 1120–1122
 20. Heyer, K. An Analysis of Aims and the Educational “Event” / Kent den Heyer // *Canadian Journal of Education*. – 2015. – Vol. 38, No. 1. – pp. 1–27. – DOI: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.1.03>
 21. Arseniev, Yu.N. and others. Project management and decision-making: efficiency, reliability, quality, safety, risks: monograph / Yu.N. Arseniev, T. Yu. Davydova, A.A. Sychugov. – Tula: TulGU Publishing House, 2018. – 359 p.
 22. Burkov, V.N., Novikov, D.A. How to manage projects: scientific and practical edition / V.N. Burkov, D.A. Novikov. – M.: SINTEG-GEO, 1997. – 188 p.
 23. Shturbina, N.A. Modern practice of project management in Russian educational systems: monograph / N.A. Shturbina, E.S. Yakhontova, I.A. Savchenko, A. Yu. Verglinsky. – M.: MAKS Press, 2019. – 159 p.
 24. Pitil, M.V. Project approach to the formation of the educational space of the region: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Pitil Marina Valentinovna. – Samara, 2008. – 243 p.
 25. Manuilov, Yu.S. About Elements, spontaneity and spontaneity in education [electronic resource] / Yu.S. Manuilov // Personal site. – access mode: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-13> (date of treatment 09/28/2020)
 26. Manuilov, Yu.S. Conceptual foundations of the environmental approach in education [electronic resource] / Yu.S. Manuilov // *Public Scientific Laboratory of Environment and Environmental Research in Education*. – access mode: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-11> (date of access 09/09/2020)

Оценка современной системы повышения квалификации в контексте развития профессиональной успешности преподавателя вуза

Харченко Денис Владимирович,
военнослужащий, в/ч 2567
E-mail: d_xarchenko@mail.ru

В статье освещены проблемы современной системы повышения квалификации в контексте развития профессиональной успешности преподавателя вуза. Показано, что в настоящее время происходят изменения научно-методических, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий и средств повышения профессиональной подготовки преподавателей вузов. Профессиональная успешность преподавателя вуза опосредована спецификой научно-педагогической деятельности и профессиональными компетенциями преподавателя. Успешность преподавателей высшей школы связана с уровнем профессионально-личностных, научно-исследовательских, мировоззренческих, социально-поведенческих, информационно-коммуникативных компетенций. Важную роль играют творческая активность личности преподавателя и способность к саморазвитию. Их формирование в системе повышения квалификации обеспечивает профессиональную успешность и профессиональную самореализацию преподавателей вуза. Это предполагает изменение содержания информационной базы, маркетинга и рекламной деятельности, расширение спектра образовательных программ, применение активно-деятельностных технологий обучения, информационных технологий в системе повышения квалификации преподавателей вуза.

Ключевые слова: профессиональная успешность, система повышения квалификации, научно-педагогическая деятельность.

Современные тенденции развития отечественной системы высшего образования и связанные с ними инновационные процессы, информатизация и гуманизация его содержания, предъявляют новые требования к личностно-профессиональному развитию преподавателя вуза, в частности к переосмыслению содержания его профессиональной успешности как субъекта образовательной деятельности. Информатизация общественной жизни, производственных отношений, системы образования в целом, а также переход высшего образования в условия удаленного формата обучения студентов, что связано с ограничительными мерами в период пандемии, меняют приоритеты образования в сторону электронно-цифровых средств обучения. Эти обстоятельства повышают требования к информационно-коммуникативной компетентности современного преподавателя высшей школы, что ведет к изменениям в содержании программ повышения квалификации преподавателей высшей школы, требующей пересмотра научно-методических, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий и средств повышения профессиональной подготовки преподавателей вузов. В этой связи проблема оценки современной системы повышения квалификации в контексте развития профессиональной успешности преподавателя вуза приобретает особую актуальность.

Система повышения квалификации специалистов относится к одной из важнейших составляющих общей системы отечественного образования. Она играет важную роль «в развитии теоретических основ содержания и технологий предметной подготовки специалистов, в ознакомлении и усвоении ими государственной и региональной кадровой политики, формировании профессиональной компетентности» [5, с. 127]. В отличие от высшего профессионального образования, система повышения квалификации специалистов более мобильна, что проявляется в более активном реагировании на меняющиеся социально-экономические и технологические условия жизни, связана с практической профессиональной деятельностью [5, с. 131]. В связи с этим именно система повышения квалификации преподавателей вузов способна в большей степени реагировать на изменения общественной ситуации в целом и образовательной системы высшей школы, в частности. С позиции меняющихся приоритетов высшего отечественного образования, связанного с переходом на компетентностно-ориентированную модель, в основе которой лежат системно-деятельностный

и лично-ориентированные подходы, актуальность приобретает персонифицированная модель повышения квалификации педагогов, обеспечивающая вариативность форм и содержания обучения на основе информатизации образовательного процесса (Рис. 1).



Рис. 1. Персонифицированная модель повышения квалификации преподавателей вузов

В рамках персонифицированной модели повышения квалификации актуальность приобретают условия и средства формирования профессиональной успешности преподавателей вузов. Проблема оценки современной системы повышения квалификации с позиции развития профессиональной успешности преподавателя вуза требует выявления сущности данного понятия с точки зрения учета специфики научно-педагогической деятельности. Успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза опосредована спецификой научно-педагогической деятельности. Профессиональная успешность определяется, с одной стороны удовлетворенностью преподавателя вуза собственной самореализацией в научно-педагогической деятельности, с другой – признанием профессионально-личностных достижений в профессионально-значимом окружении. Успешность преподавателей высшей школы связана с определенным уровнем профессиональных компетенций, которые определяют функциональную направленность научно-педагогической деятельности на проявление научно-исследовательской и мировоззренческой активности [2].

Современная система повышения квалификации преподавателей вуза, прежде всего, должна

строиться на грамотной системе рекламы и маркетинга, которая должна опираться на образовательные потребности преподавателей [4]. Приоритетной целью системы повышения квалификации педагогов, согласно А.А. Симоновой, является «качественное изменение педагогической деятельности, которое выступает существенным показателем результативности их подготовки в системе дополнительного профессионального образования» [7, с. 23]. Цели системы повышения квалификации опосредуются основными целевыми ориентирами отечественного высшего образования. Современная компетентностно-ориентированная парадигма отечественного высшего образования, ее гуманистический, лично-ориентированный характер, по мнению В.И. Андреева, предъявляют особые требования к таким профессиональным компетенциям преподавателей вуза, как способность «актуализировать внимание и раскрывать всеми доступными педагогическими приемами и методами значимость самоспособностей и самопроцессов для творческого саморазвития и творческой самореализации» студентов [1, с. 209]. Особую важность приобретает методологическая компетентность преподавателей вуза, формирование которой поднимает научно-педагогическую деятельность на новую ступень [5]. Поэтому и современная система повышения квалификации преподавателей вуза для формирования профессионально успешного специалиста высшей школы должна ориентироваться на компетентностно-ориентированную модель успешного преподавателя вуза. Компетентностно-ориентированная модель преподавателя вуза предполагает формирование педагога интегративного типа, отражающего «комплекс профессиональных качеств личности, имеющей творческие научно-практические ориентиры, установки, мотивы, интересы, смыслы, ценности, которые регулируют социальное сознание, профессиональное самоопределение, лично-деятельностную направленность, нравственно-ориентированное состояние духа, результативные авторские проявления» [5, с. 119].

С другой стороны, в условиях информатизации общества особое значение приобретает развитие профессиональной компетентности преподавателей вузов в области электронно-цифровых технологий. Как отмечает Д.С. Дмитриев, профессионально успешный преподаватель вуза должен иметь «умения применять инновационные методы, технологии и средства электронного обучения, оценивать результаты обучения в формате электронных контентов, проводить анализ электронных образовательных ресурсов» [3, с. 106]. Внедрение в образовательный процесс современной высшей школы средств электронного обучения предъявляет новые требования к научно-методической деятельности преподавателя вуза, предполагающей новый уровень его информационно-коммуникативных компетенций.

В развитии информационно-коммуникативных компетенций преподавателя вуза, решающую роль должна сыграть система повышения квалификации. Проектирование учебного процесса на курсах повышения квалификации преподавателей вузов средствами дистанционных технологий способно обеспечить на практике развитие информационно-коммуникативных компетенций преподавателей вузов, что создает условия для развития их профессиональной успешности и активизирует их профессиональную самореализацию в условиях удаленного формата обучения в период изоляции.

Совершенствование системы повышения квалификации преподавателей высшей школы, ориентированной на формирование успешного преподавателя вуза, предполагает выявление механизмов финансирования системы повышения квалификации с учетом индивидуального запроса и общественного заказа образовательных учреждений (Рис. 2).



Рис. 2. Механизмы повышения квалификации преподавателей вузов

Это требует реализацию таких мер, как «изменение содержания информационной базы системы повышения квалификации преподавателей вуза, маркетинг и рекламную деятельность повышения качества предлагаемых услуг, расширение спектра образовательных программ в соответствии с запросом слушателей курсов повышения квалификации» [4, с. 8]. Педагогические технологии, реализуемые на курсах повышения квалификации, должны ориентироваться на формирование успешного преподавателя высшей школы, носить развивающую и обучающую функцию и активно-деятельностный характер с широким использованием электронно-цифровых средств обучения [6].

Итак, современная система повышения квалификации преподавателей вуза в аспекте решения задач формирования их профессиональной успешности ориентируется на реализацию гуманистической парадигмы компетентностно-ориентированной модели образования, на расширение спектра предлагаемых образовательных программ, на применение активных деятельностных технологий обучения, на широкое использование информационных технологий в проектировании образовательного процесса.

Литература

1. Андреев В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования). – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 296 с.
2. Арендачук И.В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2008. – 29 с.
3. Дмитриев Д.С. Формирование готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 213 с.
4. Назарова Т.В. Социальное управление системой повышения квалификации преподавателей высшей школы: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. – Чита, 2007. – 26 с.
5. Резинкина Л.В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: дис. ... доктора пед. наук. – М., 2017. – 410 с.
6. Садеков Р.Р., Сенаторова О.Ю. Психолого-педагогические аспекты подготовки кадрового резерва в современных условиях [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукоедение». – 2014. – № 5 (24). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>
7. Симонова А.А. Инновационная ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: дис. ... доктора пед. наук. – Уфа, 2012. – 414 с.

EVALUATION OF THE MODERN SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUCCESS OF A UNIVERSITY TEACHER

Harchenko D.V.
Military unit 2567

The article highlights the problems of the modern system of professional development in the context of the development of professional success of a university teacher. It is shown that at present there are changes in the scientific-methodological, organizational-pedagogical and psychological-pedagogical conditions and means of improving the professional training of university teachers. The professional success of a university teacher is mediated by the specifics of scientific and pedagogical activity and the professional competencies of the teacher. The success of higher school teachers is associated with the level of professional and personal, research, worldview, social and behavioral, information and communication competencies. An important role is played by the creative activity of the teacher's personality and the ability to self-development. Their formation in the system of advanced training ensures professional success and professional self-realization of university teachers. This involves changing the content of the information base, marketing and advertising activities, expanding the range of educational programs, the use of active learning technologies, information technologies in the system of advanced training of university teachers.

Keywords: professional success, professional development system, scientific and pedagogical activity.

References

1. Andreev V.I. The concept, laws and ideology of guaranteed quality of education on the basis of creative self-development of a person (akmeokvalitologiya obrazovaniya). – Kazan: Center of Innovative Technologies, 2013. – 296 p.
2. Arendachuk I.V. Structural and functional organization of the professionalism of the individual in scientific and pedagogical activity: abstract of the dis. ... cand. psychological. – Saratov, 2008. – 29 p.
3. Dmitriev D.S. Formation of the readiness of a university teacher to use e-learning tools in professional activity: dis. ... cand. ped. sciences. – M., 2017. – 213 p.
4. Nazarova T.V. Social management of the system of professional development of higher school teachers: autoref. dis. ... cand. social sciences. – Chita, 2007. – 26 p.
5. Rezinkina L.V. Support of continuous adult education in the municipal territory: dis. ... doctor of pedagogical sciences. – M., 2017. – 410 p.
6. Sadekov R. R., Senatorova O. Yu. Psychological and pedagogical aspects of training the personnel reserve in modern conditions [Electronic resource] // Internet-journal «Naukovedenie». – 2014. – № 5 (24). – Access mode: <http://naukovedenie.ru>
7. Simonova A.A. Innovative oriented training for pedagogical management in continuous professional education: dis. ... doctor of ped. sciences. – Ufa, 2012. – 414 p.

Языковое воспитание младших школьников посредством изучения удмуртского детского фольклора

Суворова Зоя Витальевна,

вед.н.с., канд. пед. наук КНУ УР «НИИ национального образования»

E-mail: suvorovazv59@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена современными глобальными вызовами, которые отражаются в образовании, в том числе, и языковом воспитании. Цифровизация, унификация языков и культур ведут к снижению потребности изучения и сокращению носителей национальных языков. Данная проблема определяет основные задачи языкового воспитания школьников.

Цель исследования – выявление влияния удмуртского детского фольклора, как одного из факторов воспитания, и этноязыковой среды общения на развитие речи и личностных особенностей младших школьников.

Методология исследования построена на принципах и методах теории языковой личности и речевой деятельности.

Использован метод эмпирического исследования семей учащихся, педагогического опыта, проведена диагностика словаря и речи дошкольников и младших школьников. Анкетирование и наблюдение позволили сделать вывод о том, что наблюдается сокращение сферы функционирования удмуртского языка, этноязыкового пространства, соответственно и носителей родного языка.

Была сформулирована гипотеза о том, что одной из эффективных технологий языкового воспитания младших школьников является использование малых жанров удмуртского фольклора в учебно-воспитательном процессе и семейном воспитании, обогащение этноязыковой среды общения.

В заключении отмечается возможность дальнейшего изучения уровней языковой личности младшего школьника, его информационного и когнитивного пространства.

Ключевые слова: языковое воспитание, социализация, фольклор, речевая деятельность, умственные действия, младший школьник.

Введение. Классик педагогики К.Д. Ушинский, рассуждая о роли родного языка, отметил: «Весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове... Когда исчезает народный язык, – народа нет более» [19, с. 110].

Развивая идеи о значимости языка в жизни народа и человека, известный удмуртский фольклорист Т.Г. Владыкина пишет: «*Дауръёсын люкам визъбурез тус-тас каремлэсь ас сяменыз утиз кыл. Жечкыл. Буркыл. Кылбур. Котьмарлэсь но азьло вылэм «Кыл»* [8, с. 7]. Автор говорит о том, что «Кыл» – «Слово» сохранило в себе знания, опыт, мудрость народа. «*Азьтэм мурт изе на, ужась мурт шутэтске ини*» (букв.: Ленивый ещё спит, трудолюбивый уже отдыхает). «*Жеч мылкыд – жыны шуд*» (букв.: Хорошее настроение – половина счастья). «*Визь вунэтэ, нош сюзэм кема возе*» (букв.: Разум забывает, сердце помнит долго) [8, с. 304, 306, 316].

Родное слово формирует речь и мышление ребенка, его нравственный стержень, эмоциональное отношение к тому смыслу, которое закодировано в слове. Поэтому такие дидактические принципы обучения и воспитания, как природосообразность и культуросообразность, актуальны и сегодня.

В своем исследовании мы большое внимание уделяем устному народному творчеству с целью активного использования его педагогического потенциала в современном воспитании. На развитие речи ребенка в дошкольном детстве эффективно влияют малые жанры фольклора, как наиболее привлекательный и доступный материал для восприятия и запоминания. Воспитание носителя языка начинается со звучащих на родном языке колыбельных, хороводных, потешек, пестушек, чистоговорок, поговорок, считалок и дразнилок.

С поступлением в школу начинается этап целенаправленного обогащения словаря и развития речи ребенка. Систематическое обучение по определенным программам предполагает этнокультурное содержание языкового образования.

Относительно формирования этнических особенностей характера Н.Н. Лавринова пишет, что неразрывная связь языка и культуры народа является интегрирующим и системообразующим фактором развития личности ребенка [12]. В формировании языковой личности важны все составляющие социализации: присвоение «готовых» знаний, народной культуры и социальной психологии. Все

это возможно только посредством языка, являющегося для духовной культуры основой.

Язык и речевая деятельность, как подчёркивали классики психологии Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие, усваиваются детьми в процессе другой (не речевой) деятельности: игровой, познавательной, трудовой [3;13].

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий Ю.П. Гальперина «усвоение языка особенно ясно показывает, как внешние формы речевого общения, будучи перенесенные во внутренний план, становятся формами речевого мышления. В этом случае уже не отдельный элемент, а весь процесс деятельности заимствуется из внешнего мира и становится внутренней психической деятельностью» [4, с. 101].

Учитывая вышесказанное, детей младшего школьного возраста важно включать в разные виды деятельности, в том числе, в народные игры, праздники, танцы, необходимо учить слушать музыку, изучать песни, формировать трудовые навыки. Благодаря таким формам работы естественно, исподволь, поэтому эффективно обогащается словарный запас ребенка, развивается речь и мыслительная деятельность на родном языке.

В связи с актуальностью языкового образования феномен языковой личности изучается многими культурологами и лингвистами [7; 9; 12; Содержание этого понятия наиболее полно раскрыто в работах Ю.Н. Караулова, который под данным термином понимает «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений...» [9, с. 3].

В соответствии с теорией языковой личности Ю.Н. Караулова в формировании речевой деятельности и языковой картины мира ребенка можно выделить несколько уровней его лингвистического и психического развития.

Вербально-семантический уровень отражает особенности владения разговорным языком, который, в основном, усваивается благодаря общению в семье. Обучение в дошкольных учреждениях и начальной школе является следующей ступенью развития устной и письменной речи детей.

Когнитивный уровень способствует «присвоению» знаний и народного опыта благодаря общению в семье и обучению в образовательных учреждениях. Кроме программных понятий и терминов опытный педагог включает в содержание работы многозначные слова, фразеологизмы, афоризмы, формирующие информационное и когнитивное пространство ребенка.

Прагматический уровень включает в себя мотивы и цели речевой деятельности ребенка. Формируется потребность в общении на родном языке. Педагогами создаются речевые ситуации, с целью вызвать желание высказаться, оценить поступок, ответить на интересный вопрос.

Все три уровня языковой личности формируются параллельно в соответствии с возрастными особенностями ребенка. Из года в год расширяет-

ся словарь, понятийный аппарат, развиваются когнитивные и коммуникативные умения.

Понимая ответственность в формировании речемыслительной деятельности ребенка, педагоги в обучении родному языку обращаются к разным технологиям, этнокультурному содержанию, благодаря которому ребенок не только овладевает родным языком, но и приобщается к культуре своего народа.

«Фольклор», в переводе с английского языка, – «народная мудрость», «народное знание», которое передавалось из уст в уста, от поколения к поколению. Каждое поколение шлифовало формулировки, поэтому характер фольклорных текстов видоизменялся. Формировалась многозначность слов и совокупность смыслов, часто использовались родовые и видовые понятия, повторы, обобщения: «ю-нянь» (хлеб), «пуктон-лэсьтйськон» (строительство), «улйллям-вылйллям» (жили-были) и другие.

Большое значение имеет мифологический смысл народного творчества. Пралогическое образное мышление удмуртов способствовало формированию в их сознании целой системы: «я» – «род» – «природа» – «космос». Удмурты одушевляли окружающие предметы, поклонялись природным явлениям, просили у природы и космоса сил и здоровья для мирного труда на земле. Это мироощущение отражалось в устном народном творчестве.

Данные особенности необходимо учитывать при изучении в школе произведений фольклора. Тогда знакомство с устным народным творчеством и использование детьми языка фольклора будет одним из факторов их речевого, художественного и интеллектуального развития.

Развитие грамотной, связной и образной речи учащихся в младших классах является основой формирования креативной языковой личности в старшей школе. Все это доказывает актуальность изучения вышеназванной проблемы.

Для организации экспериментальной работы были определены сельские образовательные учреждения с этнокультурным компонентом содержания образования. Уровень владения детьми родным удмуртским языком был разным, большая часть учащихся понимала, но не говорила на родном языке.

Научная новизна исследования заключается в повышении результативности языкового образования и воспитания носителей языка путем использования удмуртского детского фольклора в учебном процессе и семейном воспитании.

Исследований и научных трудов по развитию речемыслительной деятельности младших школьников достаточно (И.А. Зимняя, А.И. Лаврентьева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская и другие) [6;11;14;16]. Однако развитие речевой деятельности и личности ребенка посредством изучения удмуртского фольклора не исследовано. Нет работ, посвященных изучению психолого-педагогических основ формирования языковой личности ребенка на материале удмуртского детского фольклора.

Поэтому основной целью исследования является изучение влияния малых жанров удмуртского фольклора на развитие речемыслительной деятельности и личностных особенностей младших школьников в рамках проектной и других видов деятельности.

Для реализации цели экспериментальной работы были определены задачи:

- сформировать этнокультурное содержание образования посредством интеграции малых жанров удмуртского детского фольклора в учебно-воспитательный процесс;
- расширить этноязыковую среду общения детей младшего школьного возраста путем включения субъектов образовательного процесса в совместные виды деятельности;
- использовать активные формы познания ребенком удмуртского детского фольклора в обучении и домашнем чтении;

Методы. На первом этапе исследования изучался опыт работы педагогов по воспитанию носителя языка. Для родителей проводились конференции, консультации по возрастной и этнической психологии, развитию речи детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Было организовано анкетирование 127 родителей дошкольников и младших школьников с целью выявления их отношения и уровня владения родным языком. Отношение родителей к удмуртскому языку как к родному отражает следующая табл. 1.

Таблица 1. Определение родителями статуса удмуртского языка

Вопросы	Варианты ответов	Число ответов (%)
1. Какой язык общения в Вашей семье является основным	удмуртский	26
	русский	72
	иной	2
2. Какой язык является родным для Вашего ребенка	удмуртский	23
	русский	77
	иной	

Обработка данных показала, что в 26% семей общаются на удмуртском языке, 62% родителей высказались за изучение родного языка в школе и в детском саду, однако только 23% родителей считают удмуртский язык родным для своего ребенка. Несмотря на такие данные анкетирования, родительская общественность поддержала идею развития речи ребенка на материале фольклора, через сотрудничество школы, детского сада и семьи в рамках проектной деятельности.

Результаты анкетирования с целью выявления уровня владения родителями родным удмуртским языком представлены в табл. 2.

Результаты анкетирования показали, что 56% родителей понимают удмуртский язык, 31% – понимают и говорят, 39% родителей готовы к общению в семье на родном языке, изучению удмуртской литературы и произведений фольклора с детьми, что будет способствовать развитию родной речи детей.

Таблица 2. Уровень владения удмуртским языком родителями учащихся

Вопросы	Варианты ответов	Число ответов (%)
1. Уровень владения Вами удмуртским языком	понимаю	56
	понимаю и говорю	31
	говорю и пишу	13
2. Ваша готовность помочь ребенку в изучении удмуртского языка	да	39
	нет	47
	сомневаюсь	14

Проведены опрос и наблюдение с целью изучения объема активного удмуртского словаря 92 воспитанников дошкольных учреждений. Слова подбирались по темам «Семья», «Труд», «Дружба», «Природа», «Человек», «Народ» из фольклорных произведений. По результатам экспериментальной деятельности проведена итоговая диагностика словаря воспитанников дошкольных групп по вышеназванным темам. Показатели опроса и наблюдения отражает табл. 3.

Таблица 3. Объем словаря дошкольников по результатам итоговой диагностики

Объем словаря	До 10 слов	От 10 до 15 слов	От 15 до 20 слов
Количество воспитанников (%)	29	36	35

Итоговая диагностика показала более высокие результаты по объему словаря и конструированию детьми простых предложений. К примеру, до 10 слов (минимальное количество) назвали 29% детей (по входной диагностике было 37%). От 15 до 20 слов (максимальное количество) знают, понимают значение, могут составить с ними предложения 35% детей (по входной диагностике – 16%).

Исследование словаря и речевой деятельности дошкольников было необходимо для реализации преемственности изучения фольклорного материала детьми дошкольного возраста и учащимися начальных классов. Проведена итоговая диагностика лингвистических знаний 62 учащихся

1–2-ых классов по темам: «Семейные традиции», «Пословицы и поговорки», «Отгадываем загадки», «В гостях у сказки». Результаты усвоения новых слов и терминов за период экспериментальной работы отражены в табл. 4.

Таблица 4. Объем словаря учащихся по результатам итоговой диагностики

Объем словаря	До 10 слов	До 20 слов	До 30 слов
Количество учащихся (%)	19	23	58

Из 62 учащихся минимальное количество (до 10 слов) используют осмысленно 19% детей. Понимают смысл максимального количества (до 30 слов), могут их перевести на русский язык, составить предложения и конструировать элементарные тек-

сты 58% учащихся. (Диагностика в начале учебного года показала, соответственно, 39% и 32% учащихся).

Таким образом, при организации образовательного процесса и семейного воспитания на этнокультурной основе отмечается положительная динамика в обогащении словарного запаса и формировании коммуникативных умений учащихся младших классов.

Обсуждение. Положительные результаты в развитии удмуртской речи детей объясняются научно-методическим сопровождением инновационной работы педагогов в ходе экспериментальной деятельности.

За данный период посещены и проанализированы занятия в дошкольных группах и начальных классах по изучению устного народного творчества: «*Котькуд коркалэн аслаз сямыз*» (У каждого дома свой характер), «*Шудон пыр – выжыкыл дуннее*» (Через игру в сказочную страну), «*Песянай-лэн шыкысэз*» (Бабушкин сундук) и другие.

Для ознакомления детей с новыми словами и терминами в рамках проектов «Родниковый край», «Донды Батыр и Дондыкар», «Легенда о деревне «Лудорвай» проведены экскурсии, выполнена исследовательская работа по изучению микротопонимики рек, холмов, лесов, истории деревень. По итогам каждого занятия и мероприятия изучалась эффективность использования произведений фольклора в развитии удмуртской речи учащихся по разным лексическим темам.

В целях эмоционального влияния на детей в работе использовались потешки, дразнилки, считалки, в которых заложены шутка и ирония, что даёт возможность в мягкой форме сделать замечание, оценить негативные поступки. Благодаря повторам, играм со словами они легко запоминаются, часто используются в детских играх и общении.

Куата, куата, куатали,

Куакапиез кут али,

Куать пуйы кеньыр сётоз,

Куатаськемысь дугдытоз [18, с 40].

Интересным и увлекательным становится обучение языку благодаря использованию еще одного жанра устного творчества народа – загадки. Ее занимательная форма позволяет работать с ребёнком по использованию лексических и грамматических форм языка, способствует развитию разных типов речи, так как упражняет детей в рассуждении, доказательстве, подборе доводов и разных художественных средств.

Оло со табань, оло сярты нянь

Сайкыт уй инмын огназ кылемын (Толэзь).

(букв.: То ли лепёшка, то ли кокрок на небе ясном он одинок) (Месяц) [1, с. 122].

Месяц сравнивается с лепёшкой и кокроком. Неожиданная формулировка, необычное сравнение вызывают у ребенка интерес и желание отгадать загадку, способствуют осмыслению, запоминанию художественных средств и самих текстов. Для детского «думания» и размышления [6; 16] создана преднамеренная речевая ситуация.

Особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отгадать загадку, значит, совершить серьёзные умственные действия, сложные для ребенка логические операции. Разгадывание загадок развивает умение выделять не только внешние, видимые (круглый, красный, большой) признаки предметов и явлений, но и существенные, функциональные, которые необходимы для более высокого уровня умозаключений.

Таким образом, компактные и привлекательные, эффективные в развитии внимания и наблюдательности тексты загадок формируют у детей умения анализировать, сравнивать и делать выводы.

При знакомстве детей с пословицами и поговорками особое значение придается осмыслению их прямого и переносного значений. Для младших школьников обобщающий характер формулировок труден для понимания, поэтому необходимо работать над значением слов и выражений. Детям интересен перевод и значение самих понятий: «пословица» – «визькыл», в переводе на русский язык – «умное слово», а «поговорка» – «лэчыткыл» – то есть «острое слово».

Пословицы и поговорки рассчитаны на понимание детьми причинно-следственных отношений объективного мира. Они играют большое значение в развитии логического мышления и доказательной речи младших школьников.

Краткость, образность пословиц способствуют запоминанию как самих выражений, так и закодированных в них нравственных норм и правил. Удмурты подчеркивают: «*Шудэз уг утчало, сое ужаса шедьто*» (букв.: Счастье не ищут, его в труде обретают). «*Лякыт адыми уродзэ йыраз уг возы, лекез – жечсэ*» (букв.: Добрый человек зла не помнит, а злой – добра).

Пословицы выступают как источник знаний о значении труда, смысле жизни, необратимости времени, природе и природных явлениях [5, с.92].

Поговорки дают яркую и острую характеристику тому или иному явлению, образу мышления, характеру и поведению человека, результату труда. «*Кёй вёй пёлын уя*» (Плавает как сыр в масле). «*Тыпы кадь юн*» (Крепкий орешек). «*Кыыз мажес*» (Руки, что грабли). «*Кылыз лэчыт, кыыз мырк*» (Язык острый, да руки тупые) [15, с. 75].

Следует отметить, что на занятиях использовались разные приемы работы с пословицами и поговорками: прочитай и объясни смысл, перескажи, составь рассказ по пословице, нарисуй поговорку. Такая творческая работа обогащает активный словарь и формирует способности конструировать и воспроизводить тексты на родном языке.

В процессе экспериментальной работы педагоги активно работали с родителями по закреплению словаря, изученного детьми в школе. Родители получали творческие «домашние задания». К примеру, для домашнего чтения, пересказывания и обсуждения с детьми предлагались удмуртские народные сказки.

После чтения и анализа сказки «*Тырмостэм купец*» (Жадный купец) родители задавали детям вопросы для осмысления и запоминания новых слов, выражений и формирования эмоционального отношения к поступкам героев:

- Каким Вы представляете *Лёпшо Педуня*, народного героя удмуртов? Опишите его, используя образные выражения из сказки.
- Можно ли назвать его положительным героем? Какие слова об этом говорят?
- Почему купец обратился к *Лёпшо Педуню*? Найдите строчки из сказки, как он обратился?

Благодаря такой работе активно закрепляется материал, изученный на занятиях в школе по разным темам.

Увлекательность и забавность сюжета сказок облегчают восприятие произведений, образность формулировок развивает воображение и помогает детям делать умозаключения относительно поведения героев и своих поступков. Народные сказки поучительны и в меру назидательны. «Сказки как проявление народного педагогического гения исподволь воспитывают нравственность, формируют языковое чутье, потребность в чтении и анализе художественного текста» [2, с. 125].

Положительные результаты экспериментальной работы стали возможны благодаря активному обогащению этноязыковой развивающей среды, что позволило расширить естественную среду общения детей на удмуртском языке, сделать её более содержательной и эффективной.

К примеру, научные сотрудники архитектурно-этнографического музея-заповедника «*Лудорвай*» провели содержательные беседы и экскурсии на тему: «*Нянь бадзым*» («Хлеб велик»). Такая работа формирует уважительное отношение к земле и хлебу, убежденность, что сила человека в земле. Удмуртский фольклор о надежном человеке подчеркивает: «*Та адями зег нянь кадь*» (букв.: Этот человек как хлеб ржаной). Главенствующее положение на праздничном столе удмуртов всегда занимал хлеб, его нарезали крупными ломтями. Толстые куски хлеба говорили о доброжелательности, а тонкие – о скупости хозяев.

«Хлеб – всему голова», потому что зерно, крупа, мука – это разные каши, булочки, печенье и пышный каравай, без которых любой стол на половину пуст. Так, вокруг одного понятия разворачивается дискуссия и младшие школьники понимают, что на удмуртском языке слово «нянь» (так же, как на русском – «хлеб») объединяет многие понятия: *ю-нянь* (зерно), *пызь* (мука), *нянь колды* (буханка хлеба), *табань* (табани), *перепеч* (перепечи), *пельнянь* (пельмени), пироги с калиной, малиной, рыбой, мясом и т.д. [10].

Педагоги знакомят учащихся с многозначными словами и подводят к осмыслению концептов, языковых единиц коллективного народного творчества, отражающего морально-этические ценности многих поколений: «*шунды-мумы*» (букв.: солнце-мать), «*кыланы-бураны*» (букв.: рассказывать творчески), «*улон-вылон*» (букв.: жизнь). Кон-

цепты – не простые языковые единицы для восприятия и осмысления детьми младшего школьного возраста. Педагоги используют разные методические приемы с целью объяснения многозначности и обобщающего характера слов и выражений.

В речевой деятельности осмысленно начинают использовать концепты учащиеся старших классов. Они умеют анализировать информацию, обобщать и переносить термины и понятия в новую языковую ситуацию. Это говорит об усвоении закономерностей функционирования языка, формировании универсальных языковых умений.

Заключение. Языковая личность формируется под влиянием социализации и этнического воспитания. Основой языкового воспитания является родной язык. Каждый язык является системой знаков и символов, имеющих определённую смысловую нагрузку, эмоциональную наполненность и этническую окраску.

Человек воспринимает мир через данную языковую систему. Изучая язык, личность развивается, расширяется диапазон его картины мира, окрашенной эмоциями и личным опытом человека. База языковой картины мира тесно связана с культурным кодом слов, который образует устойчивую систему конкретной языковой системы [17]. Особенности языка влияют на формирование этнических особенностей личности: его характера, мироощущения и миропонимания.

Это подчеркивает важность организации учебной и воспитательной работы на этнокультурной основе с целью обогащения активного словаря и развития речи детей младшего школьного возраста.

Гипотеза, выдвинутая в начале нашего исследования о положительном влиянии произведений фольклора на развитие речемыслительной деятельности учащихся младших классов, подтверждается. Результаты мониторинга по итогам экспериментальной работы показывают положительную динамику в формировании мотивации и результативности изучения родного (удмуртского) языка детьми младшего школьного возраста на материале фольклора.

Таким образом, одним из факторов формирования системы языковых знаний и умений, коммуникативных навыков и культуры общения является устное творчество народа с яркими и неповторимыми фразеологизмами, афоризмами, метафорами.

Учет психолого-педагогических основ образовательного процесса, обусловленных спецификой языка и культуры народа, научных данных когнитивной и коммуникативной психологии способствует повышению эффективности языкового воспитания. Навыки общения в школе и повседневной жизни повышают активность, уверенность и успешность ребенка.

Языковое образование учащихся актуально и востребовано, поэтому научно-методические рекомендации по теме исследования будут интересны педагогам, методистам, авторам учебников по удмуртскому языку и литературе, родителям.

В современных условиях, когда во многих сферах жизни доминирующий язык вытесняет национальные языки, гарантом их сохранения и развития являются государственная система обучения и семейное воспитание на этнокультурной основе, что способствует воспроизводству носителей языка, а, значит, и культуры.

Литература

1. Визьюло шыкыс: Мадиськоньёсын бичет / Авторез-дасязез А.М. Комарова. – Ижевск: Удмуртия, 2005. – 144 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
3. Выготский Л.С. Психология мышления // Хрестоматия. Мышление и речь. – М.: Наука, 1981. – 153 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 104 с.
5. Зарни крезь – Золотые гусли: Удмурт калыклэн визь-нод шыкысысьтыз – Из сокровищницы народной мудрости удмуртов / Люказ-радьяз Т.Г. Владыкина – Перевозчикова. – Ижевск: Удмуртия, 2015. – 304 с.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Москва-Воронеж: НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
7. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского университета. – Томск. ТГУ, 2010. – № 4(12). – С. 24–32. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-termine-yazykovaya-lichnost-istoki-problemy-perspektivy-ispolzovaniya> (дата обращения: 10.06.20).
8. Ингур: Удмурт фольклорья лыдзет: Шор ёзо школаослы / Люказ, радъяз но валэктоньёссэ гожтйз Т.Г. Владыкина. – Ижевск: Удмуртия, 2004. – 352 с.
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 268 с.
10. Котырьсь улон но мон: Покчи нылпиослы хрестоматия / Дасяз В.А. Анисимова. – Ижевск: Удмуртия, 2003. – 232 с.
11. Лаврентьева А.И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе): учеб. пособие для студ. пед. ун-тов / А.И. Лаврентьева. – М.: МГПУ, 2003. – 51 с.
12. Лавринова Н.Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности // Аналитика культурологии. – 2007.-№ 1(7). – С. 46–47. www.analiculturolog.ru (дата обращения: 17.08.20).
13. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: АСТ, 2003. – 238 с.
15. Никитина Г.А. Народная педагогика удмуртов. – Ижевск: Удмуртия, 1997. – 136 с.
16. Педагогическое речеведение. Словарь – Справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Наука, 1998. – 312 с.

17. Тхорик В.И. Языковая личность: лингвокультурологический аспект. Диссертация ... доктора филологических наук. – Краснодар, 2000. – 304 с.
18. Тюрага: Удмурт нылпи фольклор но шудоньёс / Автор-составителез Л.Н. Долганова. – Ижевск: Удмуртия, 1996. – 132 с.
19. Ушинский К.Д. Родное слово // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – С. 108–121.

LANGUAGE EDUCATION OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN THROUGH THE STUDY OF UDMURT FOLKLORE

Suvorova Z.V.
KNU UR «Research Institute of National Education»

The relevance of this research is conditioned by modern challenges that are reflected in language education. Digitalization and unification of languages and cultures lead to a learning necessity decrease and reduce the number of national language speakers. This problem defines the main tasks of schoolchildren's language education. The purpose of article: research of udmurt folklore and ethno-linguistic surrounding influence to a junior school students speech development and personal features.

The research based on a theory of language personality and speech activity principles and methods. The method of family empirical study and teaching experience were used in this research. Diagnostics of vocabulary and speech of junior school children was performed.

The survey and monitoring allowed us to conclude, that children from Russian speaking families find it difficult to learn their native Udmurt language. Reducing functioning of the native language and ethno-linguistic space is the main problem.

Therefore, the hypothesis was formulated, that the inclusion of small genres of folklore in educational process and the enriching of ethno-linguistic communication environment, increases the effectiveness of students' language education.

In conclusion, the necessity for further study of the junior school student's language personality levels, his information and cognitive space is noted.

Keywords: linguistic education, socialization, folklore, speech activity, mental actions, junior school children.

References

1. A chest of knowledge: collection of riddles / The author and compiler A.M. Komarova. – Izhevsk: Udmurt Republic, 2005. – 144 p.
2. Volkov G.N. The ethnopedagogy. – M.: Academy, 2000. – 175 p.
3. Vygotsky L.S. Psychology of thinking // Reader. Thinking and speech. – M.: The science, 1981. – 153 p.
4. Galperin P.Y. Introduction to psychology. – M.: Moscow publishing house, 1976. – 104 p.
5. Golden harps: from the Treasury of Udmurt folk wisdom / The author and compiler T.G. Vladykina – Perevozchikova. – Izhevsk: Udmurt Republic, 2015. – 304 p.
6. Zimnyaa I.A. Linguopsychology of speech activity. – Moscow – Voronezh: NPO «Modex», 2001. – 432 p.
7. Ivancova E.V. About the term «language personality»: origins, problems and prospects for use [electronic resource] / E.V. Ivancova // Bulletin of Tomsk University. – Tomsk. TGU, 2010. № 4(12). – P. 24–32. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-termine-yazykovaya-lichnost-istoki-problemy-perspektivy-ispolzovaniya>. Date of request: 10.06.20.
8. Melody of the sky: handbook of Udmurt folklore: for secondary schools / The author and compiler T.G. Vladykina. – Izhevsk: Udmurt Republic, 2004. – 352 p.
9. Karaulov Y.N. Russian language and language personality. – M.: The science, 1987. – 268 p.
10. The world around me: reader for small children / prepared by V.A. Anisimova. – Izhevsk: Udmurt Republic, 2003. – 232 p.

11. Lavrenteva A.I. Children's speech (formation of language ability in ontogenesis): training manual for pedagogical institutes / A.I. Lavrenteva. – M.: MSPI, 2003. – 51 p.
12. Lavrinova N.N. Cultural aspect of studying theories of language personality [electronic resource] / N.N. Lavrinova // Analytic of cultural science, 2007. № 1(7). – P. 46–47. www.analiculturolog.ru. Date of request: 17.08. 20.
13. Leontyev A.A. Language, speech, speech activity. – M.: Education, 1969. – 214 p.
14. Lvov M.R. Speech development methods of junior school children. – M.: AST, 2003. – 238 p.
15. Nikitina G.A. Udmurt national pedagogy. – Izhevsk: Udmurt Republic, 1997. – 136 p.
16. Pedagogical speech. Dictionary – guide / Under the ed. T.A. Ladyzhenskaya. –M.: The science, 1998. – 312 p.
17. Thorik V.I. Language personality: linguistic and cultural aspect. Doctor's of Philology dissertation. – Krasnodar, 2000. – 304 p.
18. Lark: Udmurt children's folklore and games / The author and compiler L.N. Dolganova. Izhevsk: – Udmurt Republic, 1996. – 132 p.
19. Ushinsky K.D. Native word // Pedagogical essays: в 6 т. Т. 2. – M.: Pedagogy, 1988. – P. 108–121.

Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы

Самойлюк Людмила Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Иркутский государственный университет
E-mail: lyuda1221@rambler.ru

Логунова Кристина Геннадьевна,

старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Иркутский государственный университет
E-mail: kristiana-irk@yandex.ru

Соломенникова Алёна Александровна,

учитель-логопед, ОГБУСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»
E-mail: solalena@bk.ru

Статья посвящена проблеме диагностики включенности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс логопедической коррекции в условиях реабилитационного центра. Необходимость привлечения ресурсов семьи в коррекционной работе является одним из важнейших условий ее эффективности. Однако в настоящее время наблюдается дефицит диагностических средств, позволяющих изучить вовлеченность родителей в этот процесс, что в свою очередь, затрудняет поиск условий и проектирования содержания специалиста по включению семьи в коррекционную работу. В ходе проведенного исследования была разработана и экспериментально апробирована методика диагностики индивидуальных и групповых особенностей включенности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Результаты предпринятого исследования расширяют арсенал диагностического инструментария, позволяющего оценить осведомленность родителей о сущности нарушения развития, отношение к нему, стремление к сотрудничеству со специалистом, а также посильное практическое участие в помощи ребенку по преодолению трудностей развития.

Ключевые слова: родители детей с ограниченными возможностями здоровья, включенность в логопедическую работу, диагностика включенности, анкетирование, наблюдение, экспериментальные задания.

Проблема включенности семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коррекционный процесс выделяется в числе актуальных в отечественной дефектологии [4, 10, 17]. Под включенностью понимается активное участие родителей в работе по коррекции нарушений в развитии ребенка. Известно, что помощь близких повышает ее эффективность [1, 5, 6, 10, 13, 14, 17]. По мнению многих авторов, участие родителей в логопедической работе способствует более качественной ее организации, создает положительный эмоциональный настрой, повышает мотивацию детей на занятиях, способствует формированию навыков адекватного общения между детьми и взрослыми [3, 11, 12]. Однако, как показывают исследования, не все семьи принимают посильное участие в коррекции и стремятся к активному решению проблем [7, 12, 15, 16]. Некоторые родители характеризуются пессимистичным взглядом на будущее ребенка, его эмоциональным отвержением, фиксируя внимание на трудностях и ошибках. Они игнорируют рекомендации специалистов, не пытаются расширить свою воспитательную компетентность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья [2, 8, 16]. Причинами такой отстраненности могут быть недостаточность психолого-педагогических знаний и недооценка тяжести нарушений речи, неуверенность в успехе, желание переложить ответственность за развитие ребенка на образовательные учреждения [1, 5, 16].

О.В. Югова, описывая взрослых с пассивной позицией в воспитании детей с нарушениями развития, отмечала, что часто такие родители характеризовались отсутствием знаний об особенностях своего ребенка. При этом одни – не признавали диагноз и истинную картину его трудностей, ссылаясь на некомпетентность дефектологов, другие – соглашались с мнением специалистов, демонстрируя при этом эмоциональную холодность и отвержение, попытки переложить ответственность за реабилитацию и развитие на медицинские и образовательные организации [16]. Безусловно, перечисленные особенности родительского поведения снижают эффективность коррекционного воздействия и требуют дифференцированного подхода к членам семьи по повышению их включенности, что в свою очередь, обуславливает необходимость диагностики родительской включенности и характеристики ее вариантов.

Традиционно основными методами психологического изучения семьи являются наблюдение, анкетирование и эксперимент [9, 13, 14]. Наблюдение, являясь одним из базовых методов психолого-педагогической диагностики, позволяет оперативно получить информацию о проявлениях испытуемых в реальном времени по нескольким показателям. В ходе наблюдения специалист может собрать необходимые сведения, пользуясь определенной системой регистрации результатов. Анкета же является первой ступенью в установлении контакта и важным инструментом диагностики в работе с семьей [9].

Для изучения включенности родителей в процесс логопедической коррекции нами применялись наблюдение, анкетирование родителей и экспериментальные задания. Анкетирование проводилось с целью изучения информированности и отношения взрослых к речевым нарушениям ребенка, особенностям развития, а также позиции по вопросу их участия в коррекционной работе. На первом занятии в реабилитационном центре родителям предлагали заполнить анкету, открытые вопросы которой были объединены в четыре блока:

1. Общие сведения о семье.

Вопросы этого блока традиционны: состав семьи, образование родителей и т.п.

2. Осведомленность о речевом развитии ребенка.

Знакомы ли Вы с речевым заключением? Что в нём написано? Сообщите данные о ходе речевого развития ребенка (когда появились: лепет; первые слова; простая фраза и т.д.).

3. Отношение к ребенку и его речевым нарушениям.

Как Вы относитесь к трудностям в речи ребенка?

Какие особенности характера необходимо учитывать логопеду?

4. Позиция по вопросу коррекции речевых нарушений ребенка.

Присутствовали ли Вы на занятиях логопеда с Вашим ребенком? Как часто?

Что из увиденного вы запомнили?

Заинтересованы ли Вы в своем участии в работе логопеда?

Что Вы ожидаете от занятий с логопедом в реабилитационном центре?

Какие виды взаимодействия с логопедом были бы Вам интересны? (присутствие на занятиях, консультация, памятки, родительские практикумы, свой вариант ответа).

Анализ результатов анкетирования позволил сделать первое предположение о варианте включенности родителей и распределить на следующие четыре группы в соответствии с модифицированной нами классификацией Л.М Зальцман [7]:

«Активно включенные» родители. К ним мы отнесли тех, которые давали содержательные и развернутые ответы и проявили осведомленность в подавляющем большинстве вопросов, а также желание сотрудничать со специалистами. Как

правило, отраженные в анкете сведения, соответствовали результатам диагностики нарушений речи ребенка, проведенной логопедом.

«Включающиеся» испытуемые также пытались развернуто ответить, однако проявляли недостаточную осведомленность о речевом развитии и трудностях ребенка, затруднялись в конкретизации своих ожиданий относительно результатов реабилитационной работы, но отмечали необходимость своего участия в ней и готовность восполнять пробелы в знаниях.

«Пассивно включенные» родители давали единичные содержательные ответы, в которых отражались неадекватно завышенные притязания на эффективность коррекции. При этом они не проявляли свою заинтересованность в сотрудничестве с логопедом.

«Безразличные». Ответы родителей этой группы были предельно лаконичны и преимущественно представлены в форме «нет», «не знаю». У некоторых отсутствовали сведения о речевом развитии ребенка и ожидаемых результатах работы либо представления неточны или просто неправильны (например, отсутствие какого-то звука они объясняли ленью). Эти испытуемые часто подчеркивали негативные черты личности ребенка и демонстрировали негативное либо безразличное отношение к речевому нарушению.

Следующим методом выступало наблюдение, которое было призвано дополнить сведения о включенности семьи в процесс коррекции. Во время логопедических занятий с ребенком, предусматривающим обязательное присутствие и возможное участие родителей, фиксировались в бланк их проявления по следующим параметрам: внимательность на занятии, реакция на успех/неудачу ребенка, соглашается ли родитель на активное участие в занятии, речь, обращенная к ребенку, внимательность к комментариям специалиста, активность в получении информации. Для каждого параметра нами были выделены варианты оценки поведения родителей на логопедическом занятии.

• Внимательность на занятии:

1 балл – слушает музыку, читает книгу на занятии;

2 балла – отвлекается, не сосредоточен на занятии;

3 балла – старается внимательно смотреть и слушать, но иногда отвлекается;

4 балла – сконцентрирован на занятии, демонстрирует внимательность и сосредоточенность.

• Реакция на успех ребенка:

1 балл – не замечает успехи ребенка, так как занят;

2 балла – не выказывает радости при успехе ребенка на занятии, остается равнодушным;

3 балла – бурно выражает радость, громко хвалит ребенка, порой, мешая занятию;

4 балла – выражает радость корректно, чтобы не отвлекать ребенка, улыбается, подбадривает. В конце занятия говорит логопеду о том, что заметил интересного, нового в поведении ребенка.

- Наличие/отсутствие согласия на активное участие в занятии:

1 балл – не соглашается и уходит из кабинета или все занятия сидит на стуле с отрешенным видом;

2 балла – соглашается и на короткое время включается в занятие, затем устраняется от участия в занятии;

3 балла – проявляет неуверенность в своих возможностях, но соглашается включиться в работу. Находясь рядом с ребенком и логопедом, задания выполняет эпизодически;

4 балла – проявляет готовность принимать участие в занятии, активен на всех этапах занятия. Вместе с ребенком и логопедом выполняет артикуляционные и дыхательные упражнения, помогает в дидактических играх, графических упражнениях. Принимает активное участие по первой просьбе специалиста включиться в работу.

- Речь, обращенная к ребенку:

При наблюдении фиксировалось, как родители реагируют на попытки обращения к ним ребенка, учитывают ли в содержании своей речи уровень его развития и индивидуальные особенности, а также доброжелательность/отстраненность в общении взрослого.

1 балл – грубое обращение либо игнорирование попыток к общению со стороны ребенка;

2 балла – реагирует на обращение, но речь эмоционально отстраненная, неразвернутая, краткие реплики типа «да», «нет», «не знаю»;

3 балла – многословная и/или быстрая, малоопытна для ребенка без учета его возрастных и индивидуальных особенностей со сложными речевыми оборотами и понятиями;

4 балла – четкие простые инструкции, доброжелательный тон.

- Внимательность к комментариям логопеда:

1 балл – игнорирует все, что говорит логопед;

2 балла – слушает невнимательно, отвлекается;

3 балла – слушает достаточно внимательно;

4 балла – слушает сосредоточенно, делает записи.

- Активность в получении информации (задает ли и как часто родитель вопросы логопеду).

1 балл – вопросов не задает;

2 балла – очень редко задает вопросы, возможны 1–3 вопроса за время реабилитационных занятий;

3 балла – не проявляет инициативы, может задать вопрос после побуждения логопеда, вопросы общие, не конкретные, возможно около 4–6 вопросов за время реабилитационных занятий;

4 балла – задает вопросы, требующие детального ответа, о коррекционной направленности упражнений, возможны 7 и более вопросов.

Качественно-количественный анализ результатов наблюдения позволил расширить и уточнить характеристику вариантов включенности членов семьи в процесс логопедической коррекции.

«Активно включенные» родители принимали ребенка, адекватно оценивая его трудности,

не преувеличивая и не отрицая их. Тепло общались с ребенком, радовались успехам, сочувствовали и подбадривали при неудачах. Демонстрировали заинтересованность и инициативу в сотрудничестве с логопедом, желание принимать активное участие в коррекции недостатков речи.

«Включающиеся» взрослые проявляли незначительную и/или эпизодическую инициативу в общении со специалистом, неуверенность. Нуждались в поддержке и контроле, дополнительных пошаговых инструкциях. Присутствуя на занятиях, задавали общие вопросы логопеду по проблеме речевого развития после его побуждения.

«Пассивно включенные» родители не проявляли инициативу в общении с логопедом, на короткое время соглашаясь с предложением участия в занятиях. При первых трудностях – отказывались. Коррекцию недостатков развития ребенка считали исключительно сферой деятельности специалистов, практически не задавали вопросов.

Члены семьи, включенные в группу «безразличные» неохотно соглашались или отказывались присутствовать на занятиях, мало интересовались либо были безучастны к происходящему, игнорировали рекомендации логопеда. Общение с ребенком давалось им с трудом. Раздражались при его неудачах, но помочь не пытались.

В качестве дополнительного метода нами использовались три вида экспериментальных заданий для домашней работы родителям для выполнения с ребенком.

Задания были направлены на:

1. Развитие мелкой моторики и подготовки руки к письму. Выполнение графического задания – обводка, в соответствии с лексической темой.

2. Коррекцию произносительной стороны речи. Самостоятельное творческое изготовление звуковых дорожек для отработки нарушенных звуков.

3. Коррекцию лексико-грамматического строя речи. Во всех заданиях в помощь использовались тетради Н.Э. Теремковой.

При оценке учитывался факт выполнения задания и его своевременность.

1 балл – не выполнено задание;

2 балла – выполнено, но принес с опозданием;

3 балла – задание выполнено в срок.

Соответственно, «активно включенные» родители выполнили все задания и принесли их к назначенной дате. «Включающиеся» – представили только часть выполненного, с опозданием. «Пассивно включенные» родители выполняли чаще одно задание после настойчивых просьб логопеда. «Безразличные» – не выполняли домашние задания, объясняли занятостью, забывчивостью или никак не комментировали свое бездействие.

Таким образом, представленные диагностические средства позволили распределить родителей по вариантам их включенности в коррекционную работу. Содержательные характеристики групп родителей позволяют планировать и осуществлять дифференцированную работу по включению семьи в процесс логопедической коррек-

ции, обосновывают необходимость такой работы, в первую очередь, с «пассивно включенными» и «безразличными» родителями.

Литература

1. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
2. Болдина М.А. Проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2006. № 2 (10). С. 71–77.
3. Бондаренко Т.А. Опыт организации работы логопеда с родителями, воспитывающими ребёнка с нарушением речи // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 32. С. 128–145.
4. Гончарова В.Г., Подопригора В.Г., Гончарова С.И. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования. Красноярск: СФУ, 2014. 248 с.
5. Жаринова В.О., Мерзлякова В.П. Преодоление заикания у детей дошкольного возраста путём активного включения родителей в коррекционный процесс // Перспективы науки – 2016: материалы V международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. М., 2016. С. 116–121.
6. Закрепина А.В. Организация индивидуальной педагогической работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 1. С. 21–27.
7. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющими нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. 2006. № 2. С. 31–35.
8. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьёй, воспитывающей ребёнка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) // Дефектология. 2001. № 1. С. 60–64.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Вишневская А.А. Организация первичной психологической консультации семьи, воспитывающей ребёнка с выраженными особенностями развития эмоционально-волевой сферы // Дефектология. 2017. № 6. С. 3–9.
10. Семенова Т.Г. Организация коррекционно-логопедической работы на основе взаимодействия ДОУ и семьи: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Георгиевна Семенова. Якутск, 2008. 25 с.
11. Семенова Т.Г. Формирование готовности родителей к коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. Т. 5. № 3. С. 62–66.
12. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии // Дефектология. 2005. № 1. С. 3–10.
13. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
14. Ткачева В.В., Порошкова Е.Л. Из опыта оказания психологической помощи семье ребенка с речевыми нарушениями // Специальная психология. 2008. № 3 (17). С. 15–24.
15. Шведовская А.А. Особенности реализации различных стратегий взаимодействия в диадах «ребенок-мать» // Психолог в детском саду. 2005. № 4. С. 115–123.
16. Югова О.В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Специальное образование. 2017. № 1. С. 53–67.
17. Яговкина Л.С. Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Сергеевна Яговкина. Челябинск, 2010. 25 с.

DIAGNOSTICS OF PARENTS' INVOLVEMENT IN LOGOPEDIC PROCESS

Samoylyuk L.A., Logunova K.G., Solomennikova A.A.

Irkutsk State University, OGBUSO "Rehabilitation Centre for Children and Adolescents with Disabilities"

The article deals with the issue of identifying parents' involvement in logopedic correction work aimed at children with disabilities. Family involvement is one of the key factors that directly determines efficiency of rehabilitation. However, currently, there are very few methods to evaluate parents' involvement, which, in turn, makes it more difficult for experts to devise proper techniques of involving family into rehabilitation process. As a result of the given study, a methodology for identifying individual and group aspects of parents' involvement was developed and tested. Thus, diagnostic methods were expanded making it possible to assess parents' awareness of certain disabilities, attitude to them, willingness to co-operate with experts, as well as proper practical assistance to the child to overcome developmental issues.

Keywords: parents of children with disabilities, involvement in logopedic process, diagnostic of involvement, questionnaires, observation, experimental tasks.

References

1. Bachina O.V. The interaction between a speech therapist and the family of a child with speech disorders. Moscow, TC Sfera Publ., 2009, 64 p.
2. Boldina M.A. Problems of families with children with disabilities. // Journal of Psychology and Pedagogy "Gaudeamus", 2006, No. 2 (10), pp. 71–77.
3. Bondarenko T.A. The experience of establishing communication between a speech therapist and parents of a child with speech disorders // Collected papers from conferences of Scientific Publishing Center Sociosfera, 2011, No. 32, pp. 128–145.
4. Goncharova V.G., Podoprigora V.G., Goncharova S.I. Comprehensive medical, psychological and pedagogical assistance to people with disabilities in the context of continuous inclusive education. – Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2014, 248 p.

5. Mishina G.A. Forms of correctional pedagogic work of a speech pathologist with the family of a young child with psychophysical disorders // *Defectology*, 2001, no. 1, pp. 60–64.
6. Nikolskaya O.S., Bayenskaya E.R., Vishnevskaya A.A. Organizing a first-time counseling session for a family with a child with pronounced disorders of emotional and volitional spheres // *Defectology*, 2017, no. 6, pp. 3–9.
7. Semenova T.G. Preparing parents for correctional speech therapy work with children with speech disorders // *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova – the North-Eastern Federal University Review*, 2008, vol. 5, no. 3, pp. 62–66.
8. Semenova T.G. Organizing correctional speech therapy based on the interaction between the preschool educational organization and the family. Cand. ped. sci. diss. abstr. Yakutsk, 2008, 25 p.
9. Shvedovskaya A.A. The peculiarities of the realization of different interaction strategies within the mother-daughter dyad // *Psychologist in the Kindergarten*, 2005, no. 4, pp. 115–123.
10. Strebeleva E.A., Zakrepina A.V. Contemporary forms of assisting a family with a child with developmental disorders // *Defectology*, 2015, no. 1, pp. 3–9.
11. Tkacheva V.V. Family of a child with disabilities: diagnosis and counseling. Moscow, National Book Center, 2014, 160 p.
12. Tkacheva V.V., Poroshkova E.L. Insights from experience of providing psychological help to family of a child with speech impediments // *Special Psychology*, 2008, no. 3 (17), pp. 15–24.
13. Yagovkina L.S. Pedagogical conditions for preparing parents to support the training of children with health limitations. Cand. ped. sci. diss. abstr. Chelyabinsk, 2010, 25 p.
14. Yugova O.V. A variable model of early-stage remedial help for children with health limitations and their parents // *Special Education*, 2017, no. 1, pp. 53–67.
15. Zakrepina A.V. Organizing individual pedagogical work with parents of children attending short-stay early childhood education groups // *Training and Education of Children with Developmental Disabilities*, 2009, no. 1, pp. 21–27.
16. Zaltsman L.M. Working with parents of children with vision and intellectual disabilities // *Defectology*, 2006, no. 2, pp. 31–35.
17. Zharinova V.O., Merzlyakova V.P. Overcoming stutter in preschool children via active parental involvement in speech intervention // *Proceedings of the 5th international contest of academic research papers “Science Prospects 2016”*. Moscow, 2016, pp. 116–121.

Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий

Гончарова Елена Юрьевна,

аспирант, лаборатория дидактики и философии образования,
Институт стратегии развития образования РАН
E-mail: gjkz@mail.ru

«Умение ребёнка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей...»

Л.С. Выготский

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Автор анализирует и сравнивает возрастные характеристики в области социально-коммуникативного развития, сформированные у ребенка-дошкольника на завершающем этапе дошкольного образования и особенности развития коммуникативной компетенции у детей с ОВЗ. Выявляет основные проблемы, влияющие на развитие коммуникативных навыков у детей с особыми потребностями в обучении, и предлагает рассмотреть использование интерактивных технологий в интегрированном образовательном процессе. Материал дает характеристику понятиям «интерактивные технологии», «информационно-коммуникативные технологии» и формам их организации в дошкольном образовательном учреждении. Особое внимание уделяется информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ) в работе с детьми с ОВЗ при оптимизации воспитательно-образовательного процесса в связи с информатизацией дошкольного образования. В качестве важного условия реализации ИКТ-технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями рассматриваются соотношение максимальной вариативности и инвариантности ее составляющих, гигиенические требования к ней, формы организации, которые обеспечат непрерывность образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативные умения, дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивные технологии, информационно-коммуникативные технологии.

Одной из актуальных проблем, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школьном возрасте, является недостаточная развитость коммуникативных навыков. Так как запрос современного школьного обучения – это ученик умеющий сотрудничать и взаимодействовать с учителем и сверстниками в ходе образовательно-воспитательного процесса, умеющий решать конфликтные ситуации, высказывать и отстаивать свою точку зрения.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина отмечают, что коммуникативная деятельность формируется и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте. [3] С момента рождения ребенок живет и растет среди людей, вступая с ними в различные отношения, начиная с трехлетнего возраста, его коммуникативные навыки активно формируются. В связи с этим важно проанализировать работу по формированию коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени образования, на этапе дошкольного образования.

Обратившись к проблеме формирования коммуникативных навыков в детей с ОВЗ в дошкольном возрасте, необходимо в первую очередь рассмотреть в понятие «коммуникативные навыки».

Коммуникативные навыки – это определенный комплекс умений, владение которыми помогают ребенку включиться в полноценное общение. Педагогические исследования А.Г. Арушановой, О.С. Ушаковой, М.М. Алексеевой доказывают, что овладение коммуникативными навыками является одной из ключевых основ развития дошкольника. Сформированный уровень коммуникативных навыков, является важным показателем готовности ребенка к последующему обучению, обеспечивает эффективную адаптацию и социализацию в новой для него среде, повышает возможность успешного освоения школьной программы и развития личности в целом. [1,11]

Современные тенденции государственной политики нашей страны в области образования, представлены в нормативных актах, где подчеркивается важность формирования коммуникативных навыков у дошкольников: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепция дошкольного воспитания, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Так,

согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 г.), выпускник детского сада должен обладать следующими «возможными возрастными характеристиками в области социально-коммуникативного развития:

- инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности, в том числе и общении;
- любознательность, любопытность, умение задавать вопросы взрослым и сверстникам, интерес к причинно-следственным связям;
- активность при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, участие в организованных и спонтанных совместных мероприятиях (игровых ситуациях, играх);
- способность договариваться, учитывать интересы и чувства других детей, сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия;
- адекватность при проявлении своих чувств, адекватность самооценки, стремление разрешать конфликты с помощью речи;
- хорошее владение устной речью, использование речи для выражения своих мыслей, чувств и желаний». [8]

Перечисленными характеристиками на завершающем этапе дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития могут обладать дети, не имеющие отклонений в развитии, у детей с ОВЗ возникают определенные трудности в их освоении. В первую очередь это связано с ограниченной мобильностью детей с ОВЗ, что приводит к узким и односторонним контактам со сверстниками и взрослыми, ограниченностью общения с природой и доступа к культурным ценностям. Поэтому у дошкольников с особыми потребностями в обучении есть определенные особенности развития коммуникативной компетенции:

- отсутствие или снижение потребности в общении;
- речевые недостатки (нарушения звукопроизношения, лексико-грамматического строя и трудности построения связного высказывания) мешают правильному выражению мыслей и вызывают трудности у собеседников понимания речи ребенка с ОВЗ;
- трудности или отсутствие употребления невербальных средств общения – выразительных движений, мимики, жестов;
- в общении могут не учитывать точку зрения участников, проявлять агрессию или повышенную эмоциональность;
- в процессе взаимодействия проявляют эгоцентризм;
- могут испытывать сложности в обосновании и доказательстве своей позиции.

На основании выше перечисленного, следует, что детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья присущ низкий уровень освоения коммуникативными средствами и способами взаимодействия. Им сложно проявлять инициативу в общении, поддерживать беседу, обосновывать свою позицию, убеждать и слушать оппонентов беседы. Дети с ОВЗ не всегда владеют необходимым набором вариантов коммуникативно-речевых компетенций общения, навыком передачи информации; умением согласовывать свои действия по выполнению общих задач со всем классом, организовывать взаимоконтроль, и оказывать взаимопомощь. Дети данной группы испытывают значительные трудности выбора адекватных вербальных и невербальных средств общения. Особенно это выражено в процессе взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, в различных ситуациях в процессе игровой или свободной самостоятельной деятельности. [4]

Поэтому для результативного освоения коммуникативных навыков детей с ОВЗ присутствуют различные виды совместной деятельности с взрослыми и детьми:

- игровая деятельность (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные игры);
- исследовательско-познавательная деятельность (беседа, обсуждение, словесные игры и упражнения, экспериментирование, игровые образовательные ситуации);
- творческая деятельность (проекты, театрализованные игры, психогимнастические этюды).

Выше перечисленные методы и формы организации работы с детьми носят традиционный характер. Но, в настоящее время, подрастающее поколение живет в мире электронной культуры, и модернизировать, оптимизировать систему дошкольного образования, используя интерактивные технологии, стало необходимостью. Вследствие этого широкое использование в образовательном процессе ДОУ активных и интерактивных обучающих форм организации образовательной деятельности является одним из средств, обладающим уникальной возможностью, повышения мотивации, совершенствования обучения современного дошкольника, получение более успешных и эффективных результатов развития детей.

Интерактивный (от англ. interaction – взаимодействие) – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (техникой) [6].

Интерактивные технологии – это, прежде всего процесс диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и ребенка.

Интерактивные технологии по формам реализации подразделяются:

- межличностные, в их основе которых лежит процесс игрового и коммуникативного взаимодействия, ориентированный на общение детей не только с педагогом, но и друг с другом и на проявление доминирующей активности детей в процессе обучения;
- межличностные с использованием ИКТ, данная форма реализации сходна с межличностной. Только к процессу активного взаимодействия присоединяется техническое средство обучения, с которым во время образовательной де-

тельности может взаимодействовать один из участников процесса (компьютер, сенсорные песочницы, интерактивные игры и другое);

- на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – процесс игрового взаимодействия строиться между ребенком – педагогом – техническим средством обучения (например веб-квест, интерактивные компьютерные игры и т.п.)

Более подробно в статье остановимся на интерактивных технологиях с использованием ИКТ, для формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Информационно-коммуникационные технологии – это методы, производственные процессы и программно-технические средства, интегрированные с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. [2]

Основными базовыми положениями применения ИКТ в образовательном процессе являются:

- Индивидуализация обучения. Индивидуальный путь развития ребенка: узко поставленная задача, индивидуальный темп и длительность работы, результат максимально возможного развития.
- Использование во время образовательной деятельности только то средство ИКТ-технологии, позволяющие в процессе обучения воздействовать на необходимую область коммуникации.
- Интерактивные коммуникационных технологий открывает возможность постановки новых дидактических задач и их эффективного решения, которые невозможно решить при помощи традиционных средств обучения.

Использование данных технологий в процессе обучения дошкольников с ОВЗ раскрывает возможности развития их коммуникативных навыков, поддерживает общение с участниками во время активного взаимодействия, что способствует более эффективной интеграции детей в общество, их социализации. Данные возможности реализуются в форме взаимодействия ребенка с ограниченными возможностями здоровья с педагогом посредством использования в образовательном процессе технических средств. Отбор материально-технического оснащения в рамках интеграции образования определяется в соотношении вариативности и инвариантности его составляющих и гигиенических требований к ним.

Применение интерактивных методов в образовательном процессе ДОУ регламентируется Санитарными правилами СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», Санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами 2.2.2/2.4.1340–03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» и должно соотноситься с реализуемой образовательной программой и общим планом воспитательно-

образовательной работы с детьми. Планировать занятия с использованием электронных ресурсов необходимо, придерживаясь тематического принципа и соблюдая гигиенические требования к организации учебной деятельности предусмотренных для детей дошкольного возраста. Место занятий с применением информационно-коммуникативных технологий в режиме дня дошкольной образовательной организации, требования к оборудованию и помещениям четко определены санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами: «непосредственно образовательную деятельность с использованием компьютеров для детей 5–7 лет следует проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. После работы с компьютером с детьми проводят гимнастику для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме развивающих игр для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6–7 лет – 15 минут. Для детей с ОВЗ продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет – до 10 мин». [9, 10]

Таким образом, образовательную деятельность с использованием интерактивных технологий с использованием ИКТ для детей с ОВЗ необходимо организовывать с учетом здоровьесберегающих технологий для снижения утомляемости детей, гигиенической рациональной организации рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности, влажности и температуры воздуха в помещении. А также необходимо чередовать умственную и физическую нагрузки, осуществляя смену видов деятельности сохранных анализаторов. Учитывать, что 7–10 минут – это максимальное время, в течение которого, дети с особыми образовательными потребностями способны контролировать свое внимание. Применять последовательность организации, темп и усложнение предъявляемого учебного материала. Об этом говорится в опубликованных материалах Н.А. Одиноквой: «компьютерные игры должны тщательно подбираться с учетом возраста ребенка, имеющихся знаний умений и навыков, но, главное особенностей психофизического и индивидуального личностного развития. Поставленные цели не будут достигнуты, если игра окажется слишком сложной для освоения. Если же игра окажется слишком легкой, дети могут не проявить должного интереса и участия, важный фактор новизны будет отсутствовать. Правильное и дозированное введение компьютерных развивающих игр в процесс обучения позволит ребенку не только получить новые знания, закрепить пройденный материал, но также освоить элементарные навыки работы на ПК, что крайне важно в век глобальной компьютеризации». [7]

Следовательно, соблюдая рекомендации нормативных документов и учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка при организа-

ции образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья возможно использование интерактивных технологий с использованием ИКТ.

Данные технологии могут быть направлены и на формирование коммуникативных навыков. По мнению Т.В. Колотиловой навыки общения у детей с ОВЗ должны развиваться системно, охватывая несколько образовательных областей развития ребенка. Для формирования у ребенка с ОВЗ коммуникативной компетенции первоначально необходимо привить ему любознательность и любопытство. Что позволит расширить его кругозор, увеличить словарный запас, заложить основу для формирования чистой красивой речи, научит ребенка размышлять и анализировать, сделает уверенным в себе и собранным. Следовательно, они смогут преодолеть трудности общения, научиться выражать вслух свои мысли и доносить их до других. [5] По этой причине именно на первом этапе работы необходимо применять интерактивные методы обучения с использованием ИКТ, ориентированные на активную совместную познавательную деятельность педагога, ребенка и технических средств, их взаимодействие и общение; позволяющие создать такое образовательное пространство, в котором ребенок находит способы для максимальной самореализации. Затем возможно расширить круг взаимодействия, то есть возможна организация работы в парах: ребенок ОВЗ – ребенок с нормой в развитии – педагог – техническое средство обучения.

Начиная использовать интерактивные коммуникационные технологии в педагогическом процессе, следует знать и учитывать преимущества использования новых средств обучения, а также основные положения применения ИКТ в работе:

1. Мотивационно-познавательная сторона обучения.
2. Индивидуализация и дифференциация обучения.
3. Создание принципиально новых путей развития познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями.

Но при этом, следует сказать, что новые средства обучения, основанные на использовании интерактивных коммуникационных технологий должны использоваться наряду с традиционными средствами и быть обоснованным и продуманным на каждом этапе работы с ребенком с ОВЗ.

В настоящее время существует несколько компьютерных программ и игр, которые учитывают все необходимые требования в работе с детьми с ОВЗ, но важно их использовать на занятиях фрагментарно, учитывая особенности обучения каждого ребенка: «Игры для Тигры», «Мир за твоим окном», «Состав числа», «Состав слова», «Развивающие игры в среде «Logo», «Гарфилд – малышам. Развиваем мышление», «Гарфилд – малышам. Развиваем речь», «Гарфилд дошкольникам. Основы грамматики и письма» («Руссобит – Пабблишинг», 2005 г.), «Трое из Простоквашино», «Букварь с дядей Федором» и «Трое из Просто-

квашино. Шарик учит азбуку» («Акелла», 2006 г.). Но наиболее часто используется обучающая компьютерная игра «Букварик-смешарик» (СКА «Петербург», 2003–2007 гг.). [2]

Данные компьютерные игровые программы не только способствуют развитию коммуникативных навыков, также отражают:

- аспекты логопедической работы: развитие когнитивных функций, обогащение словаря, развитие грамматической структуры речи;
- развивают познавательные способности: способствуют расширению кругозора детей с ОВЗ, учат размышлять и анализировать, принимать решение.

Эффективностью данных методов так же является возможность организации непрерывного образовательного процесса в период отсутствия ребенка в дошкольном образовательном учреждении (период болезни, отпуска, карантина, перевод на домашнее обучение и т.п.), то есть позволит педагогам продолжить дальнейшую работу по формированию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Так как организовать образовательную деятельность или мероприятия, с использованием интерактивных игр по формированию коммуникативных навыков возможно в очной и дистанционной форме, что помогает детям с ОВЗ, находящимся по различным причинам вне ДОУ адаптироваться в обществе и чувствовать себя частью социальной среды. «Занятия, организованные в этой форме улучшают коммуникативные компетенции детей, делают их более непринужденными и общительными», считала Т.В. Кузнецова, так как к образовательной деятельности подключаются еще и родители (законные представители). Дистанционная организация интерактивных игр и веб-квестов в составе команды, состоящей из воспитанников, той группы, которую посещает ребенок, повышает сплоченность, радость достижения победы общими усилиями. [6]

Таким образом, применяя интерактивные технологии в образовательном процессе при формировании коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, данный процесс становится более разнообразным: создаются новые формы обучения и эффективные способы решения поставленных задач, у детей с ОВЗ повышается мотивация в познавательной деятельности, обучение становится более качественным. Благодаря индивидуализации обучения ребенок с ОВЗ испытывает ощущение успеха от каждого выполненного им задания, и каждый раз видит положительную оценку своего труда. Основной ценностью такой работы является постепенная этапность и планомерность расширения опыта ребенка с особыми образовательными потребностями, увеличение его социальных контактов, развитие не только коммуникативных навыков, интеллектуальные способности, но и воспитание таких качеств, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, целеустремленность, что оказывает существенное влияние на других учебных занятиях.

Литература

1. Арушанова – Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения. Методическое пособие для воспитателей» Жа, издательство Литагент «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», год 2005.
2. Дмитриева, О.И. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми / О.И. Дмитриева, Е.А. Степанова. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 149–151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4588/> (дата обращения: 26.12.2020).
3. Запорожец А. В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М: Педагогика, 1994
4. Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников / С.А. Козлова. – М.: Просвещение, 2002. – 271 с.
5. Колотилова Т.В. Особенности формирования социально-коммуникативных навыков у детей раннего возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования http://u.to/WUm_EQ
6. Кузнецова Т.В. Развитие коммуникативных умений и навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Центра (со стр.233) http://u.to/40e_EQ
7. Одиноква Н.А. Включение компьютерных развивающих игр в работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных организаций // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15 мая 2017 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2017. – С. 135–140.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
9. СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы»
10. Санитарные правила СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»
11. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во «Владос», 2003

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Goncharova E. Yu.

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Sciences

The article examines the features of the formation of communication skills in preschool children with disabilities. The author analyzes and compares the age characteristics in the field of social and communicative development, formed in a preschooler at the final stage of preschool education, and the features of the development of communicative competence in children with disabilities. Identifies the main problems affecting the development of communication skills in children with special learning needs, and proposes to consider the use of interactive technologies in an integrated educational process. The material characterizes the concepts of "interactive technologies", "information and communication technologies" and the forms of their organization in a preschool educational institution. Particular attention is paid to information and communication technologies (ICT) in working with children with disabilities while optimizing the educational process in connection with the informatization of preschool education. As an important condition for the implementation of ICT technologies in working with children with special educational needs, the ratio of the maximum variability and invariance of its components, hygienic requirements for it, and forms of organization that will ensure the continuity of the educational process are considered.

Keywords: communication skills, communication skills, children with disabilities, interactive technologies, information and communication technologies.

References

1. Arushanova – Speech and speech communication of children. Development of dialogical communication. Methodical manual for educators "Zha", publishing house Litagent "MOSAIC-SYNTHESIS", year 2005.
2. Dmitrieva, OI The use of information and communication technologies in speech therapy work with children / OI Dmitrieva, EA Stepanova. – Text: direct // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IV Intern. scientific. conf. (Chelyabinsk, December 2013). – Т. 0. – Chelyabinsk: Two Komsomollets, 2013. – С. 149–151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4588/> (date of access: 12/26/2020).
3. Zaporozhets AV, Lisina MI Development of communication among preschoolers [Text] / ed. A.V. Zaporozhets, M.I. Lisina. M: Pedagogy, 1994
4. Kozlova, S.A. Moral and labor education of preschoolers / S.A. Kozlov. – М.: Education, 2002. – 271 p.
5. Kolotilova T.V. Features of the formation of social and communication skills in young children with disabilities in inclusive education http://u.to/WUm_EQ
6. Kuznetsova T.V. Development of communication skills in children with disabilities in the conditions of the Center (from page 233) http://u.to/40e_EQ
7. Odiokova N.A. Inclusion of computer educational games in work with children with special educational needs in the context of general educational organizations // Science and society: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (May 15, 2017) / отв. ed. E.L. Sorokina. – Novosibirsk: Publishing house of ChUDPO Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, 2017. – P. 135–140.
8. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 17.10.2013 N 1155 "On the approval of the federal state educational standard of preschool education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia 14.11.2013 N 30384) // Reference and legal system "Consultant Plus".
9. SanPiN 2.2.2 / 2.4.1340–03 "Hygienic requirements for personal electronic computers and work organization"
10. Sanitary rules SP 2.4.3648–20 "Sanitary and epidemiological requirements for the organizations of education and training, recreation and health improvement of children and youth"
11. Ushakova, OS Methodology for the development of speech in children [Text] / OS Ushakova. – М.: Publishing house "Vlados", 2003

Особенность построения тренировочного процесса в бодибилдинге с учетом различных соматотипов спортсменов

Петров Дмитрий Владимирович,

многократный чемпион России по пляжному бодибилдингу, судья по бодибилдингу и фитнесу России, профессиональный спортсмен Elite PRO IFBB, независимый исследователь
E-mail: dimapetrov0501@gmail.com

Статья посвящена построению тренировочного процесса спортсменов в бодибилдинге основываясь на различных соматотипов, известных на сегодняшний день в современной науке. Приведены негативные факторы, с которыми сталкиваются большинство спортсменов, не учитывающих свой собственный соматотип при планировании тренировок и диеты. Описаны три основных соматотипа, их отличие между друг другом, а также методы их определения. Подробно указано каким образом генетическая составляющая каждого из них влияет на спортивные результаты. Автором статьи приведены основные рекомендации тренировочного процесса и диеты для каждого соматотипа в отдельности, а также описана значимость их соблюдения для достижения максимально возможных спортивных результатов.

Ключевые слова: бодибилдинг, фитнес, соматотип, здоровье.

Бодибилдинг является очень популярным видом спорта, в котором спортсмены демонстрируют пропорционально развитую скелетную мускулатуру и низкий процент подкожного жира. В виду своей неопытности на начальных этапах тренировочного процесса большинство спортсменов при занятиях бодибилдингом не придают значение соматотипу собственного тела. В отличие от телосложения, которое меняется на протяжении жизни, соматотип заложен генетически и является неизменной составляющей на протяжении всей жизни человека. Стоит отметить, что при достаточных по интенсивности физических нагрузках, стимулирующих выработку мужских половых гормонов, пропорции тела как у мальчиков, так и у девочек формируются по мужскому типу. [1]. Но именно соматотип определяет на сколько много у спортсмена будет мышечной, жировой и костной ткани. Именно поэтому, не учитывая конституцию собственного тела, спортсмены имеют трудности с получением спортивных результатов. Данная проблема является очень актуальной, ввиду того, что спортсмены начинают копировать тренировочные схемы и планы питания других спортсменов, не отдавая отчет в том, что они абсолютно не подходят им.

Основные последствия неправильно подобранной системы тренировок и питания в зависимости от соматотипа спортсмена:

1. Снижение эффективности силовых тренировок.
2. Набор излишних жировых отложений.
3. Застой в наборе мышечной массы.
4. Застой в росте силовых показателей.
5. Более медленное восстановление физического состояния.
6. Психологический стресс.
7. Получение травм на фоне общей перетренированности.

Для того, чтобы получить максимальную эффективность в тренировках, следует изучить особенности своего телосложения. Известно, что различные типы телосложения по-разному реагируют на тренинг. [2]. Следовательно, система построения тренировочного процесса должна быть у всех разной. То, что приемлемо для одного соматотипа, не подходит для другого. Именно поэтому важно подходить к составлению тренировок и питания исходя из природных данных спортсмена. Спортивная морфология обращает внимание на пропорции, соотношения длин и обхватных размеров, выраженность жировой массы, мышечного брюшка и сухожилий. [5]. Одним из инструментов для определения соматотипа служит антропометрия, которая получила достаточно широкое распространение при исследовании спортсменов. Антропόμε-

трия включает определение линейных (продольных, поперечных, переднезадних) и обхватных размеров, а также массы тела. [3]. На основе измеренных показателей тела и сравнения их с точными формулами делается вывод о соответствии к тому или иному соматотипу. В связи с тем, что в большинстве случаев соматотипы являются смешанными, то рекомендуются дополнительно использовать тест на основе визуальных данных и анкетирования. Благодаря приведенным методам можно сделать вывод о конституционном типе телосложения или характерной выраженности одного из них. На сегодняшний день признаны три конституционных типа телосложения: эндоморф, эктоморф, мезоморф, но чаще всего встречаются смешанные.

Эктоморф (*ectomorph*) – имеет худощавое телосложение с короткой верхней частью туловища и длинными конечностями: руки, ноги, ступни и ладони. Как правило имеет узкие плечи и грудной отдел. Этому соматотипу сложнее всего удается набирать мышечную массу в виду особенностей обмена веществ в его организме. Как правило представители этого типа недостаточно хорошо питаются и калорийность их рациона значительно ниже энергозатрат в течении дня. А в случае чрезмерных нагрузок организм и вовсе не успевает восстанавливаться в результате чего спортсмены часто теряют мотивацию, из-за отсутствия ожидаемых результатов.

Так как эктоморфы достаточно худощавые и имеют низкое содержание подкожного жира основной их целью является набор мышечной массы и увеличение силовых показателей. Для максимального достижения спортивных результатов эктоморфам рекомендуется:

1. Ввиду быстрого истощения гликогена, продолжительность силовой тренировки должна составлять не более 60 минут.
2. Необходимость выполнения многосуставных и базовых упражнений, которые задействуют как можно больше скелетной мускулатуры. Акцент на базовые упражнения должен составлять – 80%, а на изолированные – 20%.
3. Количество повторений в каждом упражнении должно варьироваться от 6 до 10. Большой акцент необходимо сделать на силу и более длительное восстановление между подходами.
4. Отдых между подходами должен составлять от 2 до 3 минут, для лучшего восстановления и возможности поднять в следующем подходе такой же вес.
5. Более длительное восстановление после физических нагрузок в течении недели. Интервал между тренировками должен быть составлен с учетом индивидуальных особенностей организма, но при этом тренировка не должна начинаться раньше, чем через день. Например, понедельник, среда, пятница – силовые тренировки, вторник, четверг, суббота и воскресенье – отдых от тренировок.
6. Высококалорийная диета, распределенная таким образом, чтобы 50% приходилось на углеводы, 20% на жиры и 30% на белки. Также важ-

ным моментом является подсчет общего количества калорий, для роста мышечной массы необходим профицит.

7. Свести к минимуму интенсивные аэробные тренировки для сохранения калорий, которые будут необходимы для наращивания мышечной массы после силовых тренировок.

Эндоморф (*endomorph*) – является абсолютно противоположным соматотипом относительно эктоморфа, имеет мощный костяк, широкие бедра, короткую шею, быстро набирает мышечную массу, но при этом больше всего имеет склонность к накоплению лишнего веса и часто это приводит к ожирению. В основном накопление жировой ткани происходит на груди, талии и ягодицах. В первую очередь новичкам, имеющим такой тип телосложения и значительно большую массу тела, рекомендуется похудеть, дабы избежать появления ряда заболеваний и негативных последствий, вызванных ожирением.

Основной целью эндоморфа будет являться снижение жировой прослойки, а для подготовленных спортсменов еще и сохранение при этом мышечной массы. Для максимального достижения спортивных результатов в бодибилдинге эндоморфам рекомендуется:

1. Продолжительность силовой тренировки должна составлять от 80 до 120 минут, в зависимости от тренированности спортсмена.
2. Количество повторений в каждом упражнении должно варьироваться от 12 до 20. Акцент делается на выносливость и разнообразность выполняемых упражнений.
3. Отдых между подходами должен составлять не более 90 секунд, а для подготовленных спортсменов может быть уменьшен до 60 секунд.
4. Тренировки должны быть ежедневными. Лучше всего подходит сочетание силовых и аэробных тренировок, например, понедельник, среда, пятница – силовая, вторник, четверг, суббота и воскресенье – аэробная.
5. Аэробные тренировки выполнять на эллипсоиде, велосипеде или беговой дорожке быстрой ходьбой от 3 до 5 раз в неделю. Продолжительность должна составлять 50–60 минут. Обязательным условием является контроль частоты сердечных сокращений посредством умных часов или встроенных приборов на тренажере.
6. Низкокалорийная диета, распределенная таким образом, чтобы 30% приходилось на углеводы, 25% – на жиры и 45% на белки. При снижении лишней жировой массы необходим четкий контроль и ведение дневника питания. Дефицит потребляемых калорий должен составлять около 10–15%.
7. Тщательным образом подбирать состав потребляемых продуктов. Рекомендуются продукты с низким гликемическим индексом (менее 50). Исключить потребление сахара, сладостей и любых кондитерских изделий, а также чрезмерно жирной пищи.

Мезоморф (*mesomorph*) – большая грудная клетка, удлиненный торс, прочная мускульная

структура и огромная сила. [4]. Данный соматотип легче всего справляется с набором мышечной массы, при этом может иметь чуть более выраженную жировую прослойку в отличие от эктоморфа, однако при соблюдении диеты процент жировой ткани будет достаточно низким. Для занятий бодибилдингом это самый подходящий соматотип, который имеет анатомические пропорции в середине нормируемых параметров. Не смотря на то, что мезоморфу легче всего даются результаты, ему также важно соблюдать ряд рекомендаций. Для того, чтобы их тело выглядело пропорциональным и эстетически красивым им рекомендуется тщательным образом подбирать подходящие упражнения на все мышечные группы.

Для максимального достижения спортивных результатов в бодибилдинге мезоморфам рекомендуется:

1. Выполнять постоянную периодизацию тренировочного процесса. Например, 4 недели выполняются интенсивные тренировки, далее 1–2 недели 70% от максимума. Такая комбинация дает максимальный рост силы и объема мышечных волокон.
2. Для исключения перетренированности выполнять силовые тренировки через день после предыдущей. Ежедневные тренировки в будние дни можно выполнять только опытным спортсменам под надзором тренера.
3. Включать в тренировочный процесс тренировки на быстрые и медленные мышечные волокна.
4. В случае преобладания объемов одних мышц над другими смещать акцент тренировок в сторону отстающих.
5. Продолжительность силовой тренировки должна составлять от 60 до 90 минут, в зависимости от тренированности спортсмена и тренируемых мышечных волокон.
6. Количество повторений в каждом упражнении должно варьироваться от 6 до 12 – в дни силовых тренировок. И от 12 до 20 в дни тренировок 70% от максимальной интенсивности.
7. Отдых между подходами должен составлять от 60 до 90 секунд в дни минимальной интенсивности, и от 90 до 120 секунд в дни максимально интенсивных тренировок.
8. Необходима гибкая диета, распределенная таким образом, чтобы на 1 кг веса спортсмена приходилось 2г белка и 1г жиров. Количество углеводов подбирается исходя из интенсивности тренировок и задач, которые стоят у спортсмена в данный период времени.

Вывод: не смотря на доказанное влияние соматотипа на спортивные результаты спортсменов между соматотипом и спортивным мастерством имеется тесная связь. Именно поэтому генетическая предрасположенность не является приговором для достижения спортивных результатов и не должна останавливать спортсменов, занимающихся бодибилдингом и не достигших прогресса в своих тренировках в виду не знания правильно-

го подхода. Достаточно лишь определить к какому соматотипу относится спортсмен и четко выполнять приведенные для него рекомендации. Глядя на разницу их телосложения и физиологические качества становится понятно, что тренироваться, питаться и восстанавливаться они должны по-разному. Необходимо иметь ввиду, что четко выраженный соматотип у спортсменов является более редким явлением, чем смесь нескольких одновременно. Именно поэтому правильное определение соматотипа является ключевым фактором с которого необходимо начать спортсмену, так как от этого будет зависеть на сколько точно ему будет подходить тот или иной тренировочный цикл и план питания.

Литература

1. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. – 2-е изд. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. –192с.
2. Дворкин Л.С. Тяжелая атлетика: учебник для вузов. – М.: Советский спорт, 2005. – 600 с.
3. М.Ф. Иваницкий. Учебник для высших учебных заведений физической культуры // Анатомия человека. – 2008-изд. 7. – 624с.
4. Дворкин Л.С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 383 с.
5. Дорохов Р.Н. Спортивная морфология: Учебное пособие для высших и средних специальных заведений физической культуры / Р.Н. Дорохов, В.П. Губа. – М.: Спорт Академ Пресс, 2002. – 276 с.

PECULIARITY OF ARRANGING THE BODYBUILDING TRAINING PROCESS, TAKING THE DIFFERENT SOMATOTYPES OF ATHLETES INTO ACCOUNT

Petrov D.V.

IFBB Elite PRO athlete, independent researcher

The article is devoted to arranging the bodybuilding training process of athletes based on various somatotypes known today to modern science. Negative factors faced by most athletes who do not take their own somatotype into account when planning training and diet, are given. Three main somatotypes are described, their differences between each other, as well as methods to determine them. It is described in detail how the genetic component of each of them affects athletic results. The author of the article gives basic recommendations of the training process and diet for each somatotype separately, and also describes how it is important to comply with them to achieve the maximum possible athletic results.

Keywords: bodybuilding, fitness, somatotype, health.

References

1. Seluyanov V.N. Health-improving physical culture technology. – 2nd ed. – M.: TVT Division, 2009. – 192s.
2. Dvorkin L.S. Weightlifting: a textbook for universities. – M.: Soviet sport, 2005. – 600 p.
3. M.F. Ivanitsky. Textbook for higher educational institutions of physical culture // Human Anatomy. – 2008-ed. 7. – 624p.
4. Dvorkin L.S. Power single combats: athleticism, bodybuilding, powerlifting, kettlebell lifting. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2001. – 383 p.
5. Dorokhov R.N. Sports morphology: a textbook for higher and secondary special institutions of physical culture / R.N. Dorokhov, V.P. Lip. – M.: Sport Akadem Press, 2002. – 276 p.

Некоторые черты прикладной терминосистемы, актуализирующиеся в английской и испанской терминосистеме кораблестроения

Акаева Хамсат Абасовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова
E-mail: khamsat.akaeva@mail.ru

Статья посвящена изучению тематики и деривационной структуры терминов в рамках прикладной терминосистемы. Целью работы выступает анализ основных тематических и структурных групп терминов сферы кораблестроения как преимущественно прикладной. Материалом исследования послужили терминологические единицы, отобранные из печатных изданий и интернет-сайтов по тематике исследования. Основное внимание автор уделяет сравнению терминов английской и испанской терминосистемы кораблестроения и изучению особенностей каждой из них.

А также изучению особенностей тематики и деривационной структуры терминов в рамках прикладной терминосистемы. Проводится анализ основных тематических и структурных групп терминов сферы кораблестроения как преимущественно прикладной.

Через терминосистемы сферы судостроения характеризуются продуктивные терминологические единицы, обозначающие существующие в реальности объекты – различные суда, корабли, элементы, инструменты, их историческое развитие и т.д., что также говорит о прикладном характере рассматриваемой терминосистемы.

В статье в качестве объекта исследования были представлены терминосистемы судостроения это обусловлено, прежде всего, важностью данной научно-технической области в жизни современного мирового сообщества, так как высок спрос на новые суда и ремонт существующих, перевозку на них людей и грузов и т.д. В плане лингвистики судостроительная терминология в английском и испанском языках представляет собой довольно объемный корпус терминологических единиц, разных по структуре и семантике, необходимых для эффективной коммуникации между специалистами в рамках научно-профессиональной коммуникации, а также используемых в целях обучения студентов – будущих профессионалов в сфере судостроения.

Ключевые слова: кораблестроение; тематика; структура; термин; прикладная терминосистема.

В рамках статьи мы попытаемся доказать, что английская и испанская терминосистемы кораблестроения обладают такими чертами, которые позволяют рассматривать их как преимущественно прикладные, т.е. вербализующие структуру специального (профессионального) знания, имеющие преимущественно практическое значение. *Кораблестроение* (англ. *shipbuilding, ship construction, practical shipbuilding; ship work, nautical architecture, naval architecture / construcción de barcos, construcción naval, arquitectura naval*), или *судостроение*, – это процесс создания плавучих сооружений, таких как суда, корабли и иные плавучие объекты [14]. Постройка данных объектов происходит на специализированных предприятиях – *верфях* (*dock, dockyard, shipyard, shipbuilding yard, naval yard, wharf / atarazana, astillero, picadero*) [5; 13]. Как видим, даже сама внутренняя форма некоторых терминов (например, англ. **practical shipbuilding, ship work**) свидетельствует скорее о практическом, прикладном характере анализируемой терминосистемы, о её неразрывной связи с практической деятельностью человека.

Кораблестроение (судостроение) ведет свою историю из глубокой древности в связи с возникновением у человека практической потребности в перевозке значительных по объему грузов и, соответственно, в создании судов соответствующих размеров. Как область коллективной деятельности судостроение существовало в Древнем Египте, Финикии, Древнем Китае, позже – в Византии, на Средиземноморье, в Древней Руси. Изначально ремесло по созданию плотов (*float, float-boat, float boat, wooden platform / armadía, balsa, pontón flotante*) из отдельных бревен первобытными людьми, выдолбленных из дерева или обтянутых звериными шкурами пирог, каноэ (*piroque, piragua, periaqua, periauger, canoe / piragua, canoa*) и каяков (*kayak, cayak, kajak / kayak*), перешли в постройку плавсредств (*floatation device, waterborne platform, watercraft, water craft, waterborne vehicle, waterborne vehicle, floating facility, floating craft / embarcación, flotador*) больших размеров с водоизмещающим корпусом (*displacement hull / casco de desplazamiento*) благодаря развитию умений, получению новых знаний и созданию соответствующих инструментов. Уже в то время появились основные элементы современных кораблей и судов – силовой каркас, продольные ре-

бра жесткости – киль (*keel, fin / quilla*) и стрингеры (*longitudinal, longitudinal frame, longitudinal girder, scantling, longitudinal member / trancanil, larguero, primera fila del tablazón*), поперечные ребра жесткости – шпангоуты (*frame timber, transverse frame, transverse rib, frame / armadura, cuaderna*) (в создании металлических судов – также полособульбы (англ. *bulb section, bulb flat, flat bulb iron, bulb steel, bulbflat, bulb plate*). Первые мореходные корабли характеризовались наличием палубы (*deck / puente, cubierta*), которая служила защитой от захлестывания волнами, с бимсами (*baulk, transom, balk, deck beam / bao*), пиллерсами (*pillar, deck pillar, shore, column / escora, puntal de cubierta, pilar*) и кницами (*kneepiece, knee-piece, knee plate, plate bracket, angle tie, bracket attachment, bracket plate, chock, bracket, knee piece / piem de amigo, esquinero, palomilla*), призванными дополнительно усиливать прочность корпуса в целом. Основным конструкционным материалом в связи с его доступностью и относительной легкостью обработки было дерево, на смену которому позже пришел металл. Разные суда имели более или менее похожую конструкцию, однако различались своими характеристиками, заданными судостроителями (*naval architect, boat builder, ship builder, ship constructor, shipbuilder / constructor de barcos; naviero*), – скоростью, мореходностью, грузоподъемностью и т.д.

Сама постройка судов является практическим процессом, состоящим из нескольких этапов и предполагающим применение разных методов. До 1930-х гг. корпус судна собирался на построечном месте из отдельных деталей, т.е. использовался *поддетальный метод* с применением сначала заклепок, а затем электросварки. Последнее создало условия для возникновения *секционного метода* постройки судов (*sectional method / método de sección*), при котором корпус судна изготавливался из заранее подготовленных секций. В рамках построения судна производились монтажные и другие практические работы. Позже появился *блочный метод* (*modular method, method of prefabricated sections / método de las secciones prefabricados*), при котором проводится только сборка и сварка монтажных стыков блоков, подготовка и наполнение которых происходит вне построечного места, стапели (*shipyard / atraque*) [8].

Строительство судна состоит из нескольких этапов: все начинается с его *закладки* (*laying down, gib, keel-laying / la puesta de quilla, colocación de la quilla*), затем идут *достапельный* (заготовительный и блочный – обработка металла, изготовление отдельных деталей, сборка и сварка секций и блоков), *стапельный* (сборка корпуса судна из секций и блоков, испытание его на водонепроницаемость, изоляцию помещений, монтаж трубопроводов и некоторых механизмов), *достроечный* (спуск судна на воду и его достройка на плаву, на воде, включая погрузку тяжеловесного оборудования и окончание корпусно-изолирующих работ, практическое испытание судовых систем

и механизмов) и *сдаточный* (швартовые, ходовые, ревизия, контрольный выход) этапы [6]. В английском и испанском языках выделяются четыре процесса жизни судна (кроме самой закладки), некоторые из которых совпадают с приведенными выше: (*ceremonial ship*) *launching, ship commissioning* и *ship decommissioning / botadura, puesta en servicio* и *baja*. В результате процесса построения судов получают конкретные объекты, применяемые в практической деятельности человека, – суда, корабли, прочие плавучие объекты (*vessel, boat, ship, barque, nave, argosy, ark, boat, vessel, bark, keel, prow, roadster, sail, waggon; wagon; prore, warship, craft, lady (dragster), barkey, one-compartment ship, two-compartment ship, three-compartment ship* и др. / *bajel, barco, barcos, bastimento, buque, embarcación, nave, navío, madero, vaso* и др.). Мы отмечаем значительное разнообразие наименований судов в английском и испанском языках. Приведенные лексические единицы, включая термины, несут в своей семантике фрагменты прикладного знания.

Выбор терминосистемы судостроения в качестве объекта исследования обусловлен, прежде всего, важностью данной научно-технической области в жизни современного мирового сообщества, так как высок спрос на новые суда и ремонт существующих, перевозку на них людей и грузов и т.д. В плане лингвистики судостроительная терминология в английском и испанском языках представляет собой достаточно объемный корпус терминологических единиц, разных по структуре и семантике, необходимых для эффективной коммуникации между специалистами в рамках научно-профессиональной коммуникации, а также используемых в целях обучения студентов – будущих профессионалов в сфере судостроения.

В ходе работы нами был проанализирован корпус англо- и испаноязычных терминов сферы судостроения общим объемом около 1500 единиц (по 750 единиц каждого языка), отобранных методом сплошной выборки из специальных (научно-профессиональных) электронных и печатных текстов по тематике судостроения.

Прикладной характер терминосистемы сферы судостроения может быть доказан наличием такого параметра, как *системность*. Данная характеристика, несмотря на то, что она присуща большинству терминосистем, предполагает наличие родовидовых связей между терминологическими единицами, обозначающими конкретные объекты, практические процессы и явления, а также присутствие системных продуктивных терминоэлементов, также обладающих конкретной семантикой, например, в современном английском языке: *cabin* (каюта) – *cabin boat* (лодка с каютой), *cabin boy* (каютный юнга), *cabin cruiser* (моторная яхта, закрытый прогулочный катер с каютой), *cabin head* (кокпит, верхняя часть каюты, выступающая над палубой), *cabin top* (крыша каюты) и т.д.; *keel* (киль, плоскодонное судно, угольная баржа, шпор, плоская часть боцманской дудки) – *keel angle iron* (же-

лезный угольник внутреннего киля), *keel angle iron* (железный брусок внутреннего киля), *keel bender* (мощный фланжировочный пресс), *keel bender* (пресс для загибания килевых листов), *keel board* (кильсон), *keel dome* (колпак-обтекатель), *keel draft* (наибольшее углубление) и т.д.; *boat* (судно, лодка, шлюпка, бот (вид корабля), корабль, ладья, подводная лодка и т.д.) – *accident boat* (спасательная шлюпка (на торговом судне)), *air boat* (летающая лодка), *armed support boat* (бронированное судно поддержки), *army storm boat* (судно для высадки первого броска (десанта)), *beach boat* (шлюпка, приспособленная для выбрасывания на берег), *bunder boat* (портовая шлюпка), *cabin boat* (лодка с каютой), *canvas boat* (складная парусиновая шлюпка), *coral boat* (судно для ловли кораллов), *coast-guard motor boat* (пограничный катер), *courier boat* (посыльное судно), *derrick boat* (плашкоут с подъемной стрелой), *displacement boat* (килевой катер), *drift boat* (дрифтер), *fishing boat* (рыболовное промысловое судно), *guard boat* (сторожевой миноносец), *house boat* (барка, джонка), *ice boat* (шлюпка-ледянка), *mine-laying boat* (минный заградитель), *motor cargo boat* (моторная грузовая барка), *partial double hull boat* (лодка с неполным вторым корпусом), *power boat* (моторная лодка), *sail boat* (парусная лодка), *solar-powered boat* (судно на солнечных батареях), *submarine coastal boat* (прибрежная подводная лодка), *water boat* ((самоходное) водоналивное судно) [10] и т.д.

В приведенных примерах системные термины-элементы *cabin* и *keel* выступают в качестве классифицирующих, в то время как *boat* является, главным образом, основообразующим. Однако существуют также случаи, когда последний выступает в качестве классифицирующего термины-элемента: *boat beam* (подкильная балка ростров), *boat boom* (стрела для подъема и спуска шлюпок), *boat chock* (шлюпочный бортблок, роостр-блок), *boat davit arm* (стрела шлюпбалки), *boat handling* (управление шлюпками), *boat hoisting machinery compartment* (отделение шлюпочных подъемных механизмов), *boat hook stave* (древко отпорного крюка), *boat lift* (подъемник для судов) [10] и т.д.

Терминосистема сферы судостроения характеризуется наличием продуктивных термины-элементов, обозначающих существующие в реальности объекты – различные суда, корабли, их элементы, инструменты и т.д., что также говорит о прикладном характере рассматриваемой терминосистемы.

В рамках последней преобладают такие типы понятий (категории ментального конструкта) [9], как «механизм», «искусственный локус/конструкция», «инструмент», «характеристика», «деятель», которые вербализуются посредством терминологических единиц, в то время как фундаментальные терминосистемы характеризуются преобладанием «естественных объектов / явлений», (естественных) «локусов», «идеальных феноменов» и т.д.

В качестве доказательства прикладного характера терминосистемы сферы судостроения

приведем примеры англоязычных и испаноязычных терминов, вербализующих категорию понятия «механизм» и его части / элементы: *gallery* – мостик, *gallery deck* – нижняя палуба, *back piece of rudder* – перо руля, *cab* – крытое крыло мостика, *cable channel* – труба для провода электропередачи, *fabricated parts* – готовые части (машины или конструкции) массового производства, *back header* – задний коллектор, *fabricated stern frame* – собранный ахтерштевень, *fabricated structure* – сооружение из заранее собранных элементов, *fabricated turbine cylinder* – сварной корпус турбины, *half-deck* – галфдек, *back bar / back lug* – обратный угольник, *face angle* – обратный угольник, *face bar* – подкрепляющий угольник, *cable brake* – цепной тормоз, *gaff sail* – гафельный парус, *ice trawl gallow* – ледовые траловые дуги, *keel bender* – мощный фланжировочный пресс, пресс для загибания килевых листов, *ladder* – рама, *ladderway* – сходной люк, *machinery bed* – машинная фундаментная плита, машинная фундаментная рама, *magazine flooding system* – система затопления погребов, *Obry gear* – прибор Обри, *observation deck* – верхний мостик, *quadruple expansion engine* – машина четырехкратного расширения; *puente* – мостик, *cubierta inferior* – нижняя палуба, *cubierta superior / cubierta alta* – верхняя палуба [10] и т.д.; категория ментального конструкта «искусственный локус/конструкцию», которая выступает достаточно частотной для анализируемой сферы: *daily service tank* – расходная напорная цистерна, *fabricated ship* – корабль, построенный по методу секционной сборки, *gallery deckhouse* – средняя надстройка на эсминце, *dab* – топка, *galley boat* – лодка, *ice boat* – спасательная шлюпка на полозьях, *J-boat* – быстроходный щитовой буксир, *ocean escort* – океанский эскортный корабль, *ocean flier* – быстроходное океанское судно, *ocean liner* – океанский пассажирский пароход, океанский лайнер, *quarter boat* – баркас, шлюпка, *ULCS (Ultra-Large Container Ships)* – крупнотоннажные контейнеровозы, *waiter* – транспортное судно, *yachting liner* – туристский пароход; *bote / chalupa / lancha / patera / barca* – лодка, *canoas* – каноэ, *yola* – ялик, *buque / barco de vapor* – теплоход [10] и т.д.

Также встречаются такие типы категорий ментального конструкта, как «инструмент»: *back-handed rope* – трос обратной свивки, *easing away line* – трос, взятый серьгой за петлю якорной цепи; *ice shaver* – ледяной скребок, *jack* – клапан, *jack switch* – переключатель, *jack-screw* – домкрат, *kedge anchor* – завозный якорь, становой якорь, *ladder winch* – рамоподъемная лебедка, *vacuum air-pump* – вакуумный насос; *bomba de vacío / bomba de aire / bomba de vacío* – вакуумный насос, *piola* – тонкий канат, образованный двумя или тремя витыми нитями [10] и т.д.; «характеристика» *ease of steering* – послушность рулю, *habitability* – удобство размещения, бытовые условия, *naked hull resistance* – сопротивление воды движению голого корпуса, *saddle backing* – седловатость, *laden by the head* – груженный на нос, *laden by the stern* – груженный на корму,

laden on even keel – нагруженный равномерно, загруженный на ровный киль [10] и т.д.

Преимущественно прикладной характер терминосистемы также подтверждает наличие терминов, вербализующих категорию ментального конструкта «**деятель**». Так, например, в текстах и словарях встречаются такие термины, как: *cabin boy* – каютный юнга, *able bodied seaman* – матрос 1-го класса, *machinist's mate* – главный машинный старшина, *magazine powderman* – подносчик зарядов в погребе, *shipowner* – владелец судна, *shipbuilder / naval architect / boat builder / ship constructor* – кораблестроитель, судостроитель, судостроительная организация, *shipwright* – рабочий-судостроитель; *constructor de barcos / naviero* – судостроитель [10] и т.д.

В целом, в результате анализа терминологического материала было выявлено, что в рассматриваемой области кораблестроения (судостроения) количество понятий (и, соответственно, вербализующих их терминов), отсылающих к референтам искусственной среды, намного преобладает по отношению к понятиям естественной среды.

В пользу прикладного характера терминосистемы нефтедобычи свидетельствует наличие значительной доли **номенов, профессионализмов и профессиональных жаргонизмов**, разговорных элементов, например, в английском языке: *all out* – полная мощность / полный вперед!, *to back* – выбирать на ветер, *back wave* – «усы», волна, образуемая судном на ходу, *cable clamp* – закрепок кабеля, *ear* – входное отверстие вентилятора, *ear-nut* – барашек, *face* – обрабатываемая поверхность, *lake* – эмалевая краска [10] и др.

Наличие аббревиатурованных терминологических единиц весьма характерно для прикладных терминосистем, когда возникает необходимость в экономии времени на письме и при устной научно-профессиональной коммуникации. Особенно ярко это проявляется в английском языке, например: *s.s.* – *steam ship* – пароход, *m.v.* – *motor vessel* – теплоход, *m.f.* – *motor ferry* – паром, *ULCS* – *Ultra-Large Container Ship* – крупнотоннажный контейнеровоз, *ICB* – *Ice Class Barge* – баржа ледового класса, *ABS* – *American Bureau of Shipping* – Американское Бюро судоходства, *AS* – *Annual survey* – ежегодное освидетельствование, *BC* – *Bulk Carrier* – навалочное судно (балкер), *BHP* – *Brake horse power* – эффективных лошадиных сил, *CAP* – *Capacity* – емкость, *CBM (CUM)* – *Cubic metre* – кубический метр, *CP (C/P)* – *Charter Party* – чартер, *CR* – *Crane* – кран, *DBDS* – *Double bottom / double sides* – двойное дно и двойные борта, *DD* – *Drydocking* – доковое освидетельствование, *DERR* – *Derrick* – грузовая стрела, *DIMS* – *Dimensions* – габариты, размеры, *DISPL* – *Displacement* – водоизмещение, *DRFT* – *Draft* – осадка, *DWAT* – *Deadweight all told* – полный дедвейт, *DWCC* – *Deadweight cargo capacity* – грузоподъемность, *DWT* – *Deadweight* – дедвейт, *GO* – *Gasoil* – газойль (сорт топлива), *GR* – *Grain* – зерновая (при обозначении вместимости), *GRT* – *Gross*

register tons – брутто регистровых тонн, *IGS* – *Inert Gas System* – система инертного газа (противопожарная, на танкерах), *INT (P)* – *Intermediate Survey (passed)* – промежуточное освидетельствование (пройдено), *LBP* – *Length between perpendiculars* – длина между перпендикулярами, *LCT* – *Landing Craft* – десантное судно, *LCT* – *Locally controlled tonnage* – флот (судно), контролируемый местным судовладельцем, *LDT* – *Light displacement tonnage* – водоизмещение порожнем, *LOA* – *Length over all* – длина наибольшая, *M/E* – *Main engine* – главный двигатель, *MT (MTS)* – *metric tons* – метрических тонн, *MTDW* – *Metric tons deadweight* – дедвейт в метрических тоннах, *NM* – *Nautical Mile* – морская миля, *NRT* – *Net register tons* – нетто регистровых тонн, *SBT* – *Segregated ballast tanks* – Изолированные балластные танки, *SDBC* – *Single deck bulk carrier* – однопалубный навалочник (балкер), *SDWT* – *Summer deadweight* – дедвейт при осадке по летнюю грузовую марку, *SID / SINGLE* – *Singledecker* – однопалубное судно, *SS P* – *Special Survey passed* – очередное освидетельствование пройдено, *StSt / SS* – *Stainless Steel* – нержавеющая сталь, *TDW* – *Tons of Deadweight* – тонны дедвейта, *TEU* – *Twenty-foot Equipment Unit* – двадцатифутовый контейнер, *TWEEN* – *Tweendecker* – твиндечное судно, *TWPH* – *Tonnes of water per hour* – тонн воды в час (условная производительность насоса) [10; 11] и т.д.

В рассматриваемой англо- и испаноязычной терминологии сферы судостроения наличествуют детерминологизированные единицы, которые обычно называют видовые термины, что свидетельствует о прикладном характере соответствующей терминосистемы. Например: *ship / barco* / *корабль*, *boat / bote / лодка*, *cable / cable / канат*, *цепь*, *yacht / yate / яхта* и др.

Мы рассмотрели некоторые черты терминосистемы сферы кораблестроения (судостроения), которые позволяют говорить о ней как об имеющей преимущественно прикладной характер. Анализ конкретных терминологических единиц, их формальной и содержательной структуры, типов репрезентируемых понятий показал, что сфера судостроения тесно связана с практической деятельностью человека – созданием судов, кораблей и прочих плавучих средств. Сегодня данная сфера остается актуальной, а с лингвистической точки зрения приобрела в свой арсенал значительный объем аббревиатурованных единиц.

Литература

1. Алимуратов О.А. Характерные особенности динамики концептосферы индивида // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2004. № 4. С. 123–133.
2. Алимуратов О.А. От концептосферы к лексике и обратно: проблемы метонимического моделирования ментального пространства языковой личности // Когнитивные исследования языка. 2010. № 7. С. 233–241.

3. Алимуратов О.А., Бруданина А.В. Опыт моделирования динамики формирования и вербализации концепта: теоретико-методологические подходы и практические приложения (на материале концепта PARTING, вербализуемого средствами английского языка // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 3. С. 105–110.
4. Алимуратов О.А., Раздвев А.В. Некоторые антропоцентрические параметры терминологической номинации (на материале терминов-эпонимов сферы нанотехнологий) // Когнитивные исследования языка. 2016. № 27. С. 580–591.
5. Верфь // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890–1907.
6. Ищенко В.Ф. Учебное пособие. Судовые электромонтажные работы. Испытание электрооборудования. Северодвинск: Севмашвтуз, 2007. 171 с.
7. Каратышова М.А., Алимуратов О.А. Красота в языке: гендерный и прагмалингвистический анализ комплиментарного речевого поведения: монография. Пятигорск, 2010. 200 с.
8. Кузнецов В.П. Речные деревянные суда. Л.: Речной транспорт, 1956. 232 с.
9. Лату М.Н., Хачересова Л.М. Типология англоязычных терминов по моделям номинации в соответствии с классификацией элементов научного знания // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 2. С. 72–78.
10. Multitran. Электронный словарь. URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 01.09.2020).
11. Наиболее употребительные сокращения и термины, встречающиеся в описаниях судов на английском языке. URL: https://www.trans-service.org/ru.php?section=info&page=sokr_os (дата обращения: 01.09.2020).
12. Раздвев А.В. Основные характеристики языка для специальных целей // Университетские чтения – 2010. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2010. С. 90–95.
13. Судостроение // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890–1907.
14. Судостроение // Морской энциклопедический словарь / Дмитриев В.В. СПб.: «Судостроение», 1994. Т. 3. С. [216] (стб. 2). 487 с.

SOME FEATURES OF APPLIED TERM SYSTEM ACTUALIZED IN ENGLISH AND SPAIN TERM SYSTEM OF SHIPBUILDING

Акаева Кн.А.

Grozny State Oil Technical University named after M.D. Millionshikov

The article devotes the studying the topic's peculiarities of derivational structures in applied term's systems. The aim of the work is

the analysis of main topic and term structural groups the sphere of shipbuilding as applied primarily. The studying material was the term units taken from printed publications and internet sites. The main attention author pays to the comparison of the shipbuilding terms and studying the peculiarities of each of them, also studying the subject's features and derivative structures of applied term systems. The analysis of subject and structural groups of terms in the field of shipbuilding is presented as applied primarily. Through the term systems of shipbuilding are characterized the productive term elements meaning current real objects: different kinds of boats, ships, the elements, the instruments, and their historical backgrounds and so on, that is also tells us about its applied character discussed problem. In the article as the object of researching were presented the shipbuilding's term systems. First of all, it was stipulated for the importance of given scientific and technical fields of life of modern world community, so as the high demand for new vessels and repairing old ones, transporting people and loads and so on. From linguistic side, shipbuilding terms in English and Spain languages are the large set of terminological units, different for their structure and meanings, necessary for effective relation between specialists in the frame of scientific and professional communication, also using for teaching students for future profession in the sphere of shipbuilding.

Keywords: shipbuilding, subject, structure, term, applied term system.

References

1. Alimuradov O.A. Characteristic features of the dynamics of the concept sphere of the individual // Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University. 2004. No. 4. pp. 123–133.
2. Alimuradov O.A. From the concept sphere to the vocabulary and back: problems of metonymic modeling of the mental space of a linguistic personality. 2010. No. 7. P. 233–241.
3. Alimuradov O. A., Brudanina A.V. Experience of modeling the dynamics of the formation and verbalization of the concept: theoretical and methodological approaches and practical applications (based on the material of the concept of PARTING, verbalized by means of the English language // Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University. 2009. No. 3. pp. 105–110.
4. Alimuradov O. A., Razduev A.V. Some anthropocentric parameters of terminological nomination (based on the material of terms-eponyms of the sphere of nanotechnology) // Cognitive studies of language. 2016. No. 27. P. 580–591.
5. Verf // Encyclopedic dictionary of Brockhaus and Efron: in 86 t. (82 t. and 4 add.). SPb., 1890–1907.
6. Ishchenko V.F. Textbook. Ship electrical installation works. Testing of electrical equipment. Severodvinsk: Sevmashtvuz, 2007. 171 p.
7. Karatyshova M. A., Alimuradov O.A. Beauty in language: gender and pragmalinguistic analysis of complimentary speech behavior: monograph. Pyatigorsk, 2010. 200 p.
8. Kuznetsov V.P. River wooden vessels. L.: River transport, 1956. 232 p.
9. Latu M. N., Khacheresova L.M. Typology of English-language terms by nomination models in accordance with the classification of elements of scientific knowledge // Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University. 2012. No. 2. pp. 72–78.
10. Multitran. Electronic dictionary. URL: <https://www.multitran.com/> (accessed: 01.09.2020).
11. The most common abbreviations and terms found in the descriptions of ships in English. URL: https://www.trans-service.org/ru.php?section=info&page=sokr_os (date accessed: 01.09.2020).
12. Razduev A.V. The main characteristics of the language for special purposes // The University of reading in 2010. Materials of scientific and methodological readings of PSLU. 2010. S. 90–95.
13. Shipbuilding // Encyclopedic dictionary of Brockhaus and Efron: in 86 tons (82 t. and 4 additional). SPb., 1890–1907.
14. Shipbuilding / Marine encyclopedic dictionary / Dmitriev V.V. SPb.: "Shipbuilding", 1994. Vol. 3. S. [216] (the STB. 2). 487 p.

3 de китайского языка. Исследование с применением социолингвистического эксперимента

Вихрова Анастасия Юрьевна,
кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник,
Институт стран Азии и Африки, Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова
E-mail: avikhrova@gmail.com

Исследование проблемы употребления частиц de китайского языка имеет как теоретическое, так и практическое значение. Во-первых, необходимо системно и подробно объяснить употребление каждого из трёх de (的, 得, 地), поскольку этот аспект грамматики китайского языка неизменно вызывает вопросы у изучающих язык. Во-вторых, для правильного употребления частиц de, необходимо узнав историю их возникновения и развития частиц, иначе вместо осознанного понимания, можно получить автоматическое зазубривание, которое неизменно ведет к ошибкам в употреблении. Данное исследование находит и практическое применение: его результаты можно использовать в процессе обучения грамматике китайского языка учащихся старших классов общеобразовательных школ и студентов ВУЗов. Социолингвистический эксперимент придает исследованию достоверность и представляет интерес для углубленно изучающих китайский язык.

Ключевые слова: китайский язык, служебные слова, эксперимент, частицы.

Китайский язык, будучи языком изолирующего строя, имеет не очень широкий спектр грамматических возможностей. То, для чего в русском языке используется суффиксы или приставки, в китайском языке приходится путем добавления служебных слов и частиц. Что же такое служебные слова применительно к грамматике китайского языка? Это слова, которые полностью или частично утратили свое лексическое значение и служат для связи слов в предложении, выражают отношения между предметами, могут добавлять эмоциональную окраску или передавать добавочный смысл и экспрессивные оттенки.

Но для начала стоит вернуться немного назад и посмотреть, какое определение частям речи давали китайские лингвисты. Известный китайский исследователь Ван Ли говорил: «Согласно «Словарю современного китайского языка» (现代汉语词典), части речи – это «грамматические классы слов». Это определение верное. Однако если мы пойдем дальше и спросим: «А что такое грамматические классы?», то тогда потребуется более точное определение. Кроме приведенного, существуют еще два наиболее часто встречающихся определения... Согласно первому из них, частями речи называются слова, выделяемые в некоторые классы по форме, значению и функции... Если следовать рассматриваемому определению, то можно сказать, что в китайском языке части речи отсутствуют, так как в нем нет ни склонения существительных, ни спряжения глаголов и т.п... Есть и другое определение: частями речи называются слова, объединенные в некоторые классы по выражаемому ими значению и по их функции в предложении. Здесь понятие формы отбрасывается и говорится лишь о значении и функции. Значение – предмет лексики, функция – предмет грамматики. Данное определение соединяет понятия значения и функции. Если следовать этому определению, то совершенно очевидно, что в китайском языке имеются части речи». [1, стр. 37]. Там же мы находим упоминание служебных слов (结构助词 jiégòuzhùcí). Ван ли говорил, что в учебниках часто говорится, что такие служебные слова как 的 得 地 не являются служебными словами – «это не что иное, как суффиксы...» [1, стр. 43].

На практике преподавания китайского языка несложно заметить, что существуют такие служебные слова, которые представляют особые трудности для изучающих порой даже вводят их в заблуждение. Примером таких слов являются служебные слова 的 得 地. Будучи омофонами (фонетическими омонимами), на слух они неразличимы, однако несут совершенно разные грамматические функции.

В современных учебниках китайского языка даётся следующее определение служебным словам 的, 得, 地.

В учебнике «Практический курс китайского языка» [4 с. 457] сказано, что «служебное слово 的 является показателем атрибутивной связи (связи между определением и определяемым) и ставится после определения перед определяемым, выраженным существительным.» Например:

漂亮的姑娘在看着大大的书

Piàoliang de gūniang zài kànzhe dàdà de shū.

«Красивая девушка в данный момент читает большую книгу.»

Кроме того, служебное слово 的 опредмечивает прилагательное или глагол, превращает его в именную оборот:

小 xiǎo «маленький» – 小的 xiǎo de «нечто маленькое».

卖 mài «продать» – 卖的 mài de «проданное».

看 kàn «смотреть» – 看的 kàn de «увиденное».

蓝 lán «синий» – 蓝的 lán de «что-то синее».

В предложении может замещать существительное, становясь в позицию подлежащего. Например:

蓝的是我的本子, 不是课本。

Lán de shì wǒ de běnzǐ, búshì kèběn.

«Синее – это моя тетрадь, а не учебник».

Там же [4, с. 457] подчеркивается, что «得 – это показатель результативной связи. Ставится после глагольного и качественного сказуемого перед дополнением, обозначающим оценку действия или степень признака (состояния)».

Например:

这些老马都跑得真快!

Zhèxiē lǎo mǎ dōu pǎo de zhēn kuài!

«Все эти лошади бегут так быстро!»

Одними из первоначальных (глагольных) значений слова 得 являются:

1) получать, добывать; обретать; завладеть; завоёвывать

种瓜得瓜, 种豆得豆。

Zhòng guā dé guā, zhòng dòu dé dòu.

«Посеешь тыкву – получишь (соберёшь) тыкву, посеешь горох – получишь горох.»

2) получать в результате (вычисления); получается в итоге, будет:

三加五得八。

Sān jiā wǔ dé bā.

«Три плюс пять будет (получим) восемь.»

Обратим внимание, что во всех примерах здесь слово 得 имеет второй тон, поскольку выступает в роли глагола, а не служебного слова. Именно «обращение к собственной семантике показателя 得 показывает, что «приобретение» в потенциальной конструкции предполагает приобретение результата, а в оценочной конструкции – приобретение оценки.» Так говорится в книге Тань Аошуань [5, стр. 335].

Служебное слово 地 оформляет обстоятельство образа действия и ставится перед глагольным сказуемым [4 с. 458]. В учебнике «Практический курс китайского языка» говорится, что «ког-

да в качестве обстоятельства образа действия, определяющего глагольное сказуемое, выступает двусложное или многосложное прилагательное или многосложное устойчивое словосочетание, после него обычно ставится служебное слово 地. При этом на 地 оформляется не любое двусложное прилагательное, а в основном прилагательные, характеризующие лицо (а не неодушевленный предмет), его эмоциональное состояние или волевое усилие (установку)» [4, с. 112]. Например:

我对李先生高兴地说话。

Wǒ duì Lǐ xiānshēng gāoxìng de shuōhuà.

«Я радостно говорил господину Ли.»

Основное различие между этими двумя конструкциями (конструкцией с 地 и конструкцией с 得) состоит в том, что наречия в конструкции с 地 описывают манеру, настроение или метод, с помощью которого выполняются действие; но прилагательные в конструкции с 得 описывают степень или результат действий. Например:

1) 他很快地喝完了水。Tā hěn kuài de hē wánle shuǐ. «Он очень быстро допил воду».

2) 他水喝得很多。Tā shuǐ hē de hěn duō. «Воды он выпил очень много».

В последнее время распространились случаи вольного употребления служебных слов 的 得 地. В социальных сетях, мессенджерах, газетах, журналах, порой даже на вступительных экзаменах в китайские ВУЗы допускается использования любого из de. Например, вполне возможно встретить такое предложение: 他说汉语说的跟中国人一样。Tā shuō hànǔyǔ shuō de gēn zhōngguó rén yíyàng. «Он говорит по китайски как китаец» (хотя правильно использовать в этой фразе оценочное 得). Никого не смутит так же такое предложение: 我们一家人努力的工作。Wǒmen yì jiā rén nǔlì de gōngzuò. «Мы всей семьей усердно работаем». По всей видимости, происходит упрощение языка, обусловленное ускорением ритма жизни – в онлайн ресурсах немногие будут задумываться о грамматике, вместо этого напишут то, что первое пришло на ум.

Для того, чтобы разобраться в этом явлении, было принято решение провести социолингвистический эксперимент. В нем приняло участие 30 китайцев (представителей материкового Китая). Все испытуемые были носителями нормативной произносительной нормы современного китайского языка 普通话 pǔtōnghuà. Испытуемые были разделены на 2 группы: в первой группе (назовем ее «Группа А») находились китайцы от 18 до 30 лет, активные пользователи соцсетей, имеющие высшее образование или находящиеся в процессе его получения. Во второй группе (назовем ее «Группа В») находились китайцы от 30 до 50 лет – образованные представители различных профессий, в основном вовлеченные в интеллектуальный труд. Абсолютно все испытуемые были городскими жителями. В «Группе А» было 19 человек (12 мужчин, 7 женщин). В «Группе В» было 11 человек (6 мужчин, 5 женщин). Перед обеими группами стояла следующая задача: им было предложено прочитать 100 предложений, в которых бы-

ли использованы служебные слова 的得地 (в каждом предложении по одному служебному слову). В 50 предложениях были допущены ошибки в их использовании, в 50 служебные слова выполняли свои грамматические функции. После прочтения испытуемым нужно было исправить ошибки в употреблении 的得地 (испытуемые не были осведомлены сколько ошибок допущено в предложениях). Данную процедуру необходимо было повторить три раза – таким образом, испытуемые имели возможность передумать, изменить свое решение. Результаты были следующими: в «Группе А» из 50 «неправильных» предложений было исправлено 14, что составляет 28% от общего числа. Что интересно, в 50 «правильных» предложениях испытуемые так же нашли ошибки – они исправили 5 предложений из 50, что составляет 10% от общего числа «правильных предложений». Таким образом, «Группы А» получила 69 (69%) «правильных» предложений.

«Группа В» получила несколько другой результат. Все предложения из 50 «правильных» были оставлены без изменений, тогда как было исправлено 42 предложения. Таким образом, общее количество исправленных предложений составило 92 предложения (92%).

Данный социолингвистический эксперимент показал, что хотя в последнее время и наметилась тенденция к упрощению грамматического употребления 的得地, однако о полной их взаимозаменяемости говорить еще крайне преждевременно, даже если речь идет о представителях молодежи.

Литература

1. Ван Ли «Части речи» – Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXII. – М., 1989. – С. 37–53;
2. Горелов В.И. «Грамматика китайского языка» – издание 2-е дополненное – М.: «Просвещение», 1982. – 256 с.
3. Задоевко Т.П., Хуан Шуин «Начальный курс китайского языка. Часть II» – 5 изд., испр. и доп. – М.: Издательство ВКН, 2015. – 384 с.;
4. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. «Практический курс китайского языка: в 2 т. Т. 2» – 12-е изд., испр. – М.: Издательство ВКН, 2016. – 752 с.;
5. Тань Аошунь «Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка)» / Московский гос. ун-т: Ин-т стран Азии и Африки. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 896 с.
6. Чжу Сяопин «Грамматика китайского языка» – М.: Издательство Шанс, 2019. – 272с.

3 DE OF CHINESE LANGUAGE. SOCIOLINGUISTIC EXPERIMENT RESEARCH

Vikhrova A. Yu.

Moscow State University M.V. Lomonosov

The study of the problem of using the de particles in the Chinese language has both theoretical and practical significance. First, it is necessary to systematically and thoroughly explain the use of each of the three de (的, 得, 地), since this aspect of Chinese grammar invariably raises questions for language learners. Secondly, for the correct use of the particles de, it is necessary to know the history of their origin and development of the particles, otherwise, instead of conscious understanding, you can get automatic memorization, which invariably leads to errors in use. This study also finds practical application: its results can be used in the process of teaching the grammar of the Chinese language to high school students and students of universities. A sociolinguistic experiment lends credibility to the study and is of interest to advanced Chinese learners.

Keywords: Chinese, service words, experiment, particles.

References

1. Wang Li "Parts of Speech" – New in foreign linguistics. – Issue. XXII. – M., 1989. – S. 37–53;
2. Gorelov V.I. "Grammar of the Chinese language" – 2nd revised edition – M.: "Education", 1982. – 256 p.
3. Zadoenko TP, Huang Shuying "Initial course of the Chinese language. Part II" – 5th ed., Rev. and additional, – Moscow: VKN Publishing House, 2015. – 384 p.;
4. Kondrashevsky A.F., Rumyantseva M.V., Frolova M.G. "Practical course of the Chinese language: in 2 volumes. Vol. 2" – 12th ed., Rev. – M.: Publishing house VKN, 2016. – 752 p.;
5. Tan Aoshuan "Problems of hidden grammar: Syntax, semantics and pragmatics of the language of the isolating system (for example, the Chinese language)" / Moscow State University. un-t: Institute of Asian and African countries. – M.: Languages of Slavic culture, 2002. – 896 p.
6. Zhu Xiaoping "Grammar of the Chinese language" – Moscow: Chance Publishing House, 2019. – 272s.

Характерные черты экспрессивного синтаксиса в романе Э. Гилберт

«Ешь, молись, люби»

Воейкова Анна Андреевна,

кандидат филологических наук, кафедра «Иностранных языков № 3», Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: a.voejkova@list.ru

Балабас Наталья Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранных языков № 3», Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: balnani@mail.ru

Борисова Инна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, кафедра зарубежной филологии, Московский городской педагогический университет
E-mail: ivb66@yandex.ru

Данная статья посвящена анализу экспрессивного синтаксиса на материале современной прозы. В качестве материала исследования взят роман известной американской писательницы Э. Гилберт «Ешь, молись, люби». Цель исследования – установить и определить характерные черты экспрессивного синтаксиса данного автора. В ходе анализа автор публикации опирается на традиционный набор средств экспрессивного синтаксиса (эмоционально окрашенные словосочетания, парентетические внесения, парцеллированные, параллельные и усилительные конструкции, инверсию, эллипсис и т.д.), прослеживая их роль и использование в данном произведении. Однако помимо этих средств, роман изобилует такими особенностями экспрессивного синтаксиса, которые можно отнести к оригинальной авторской манере. Они играют важную роль в создании характерной для Э. Гилберт диалогической манеры повествования, стиля изложения максимально приближенного к разговорной речи, экспрессивно окрашенной пунктуации. Все это, безусловно, повышает выразительность самого романа и актуализирует когнитивно-эмоциональное восприятие со стороны читателя.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, словосочетание, эмоциональность, художественный текст, Э. Гилберт.

Одной из основных функций человеческого языка, как знаковой системы, является коммуникация, направленная на выражение как своих мыслей, так и чувств. Таким образом, экспрессивность языка – это «способность выражать эмоциональное состояние говорящего, его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности» [2, с. 7].

Изучением этой области лингвистики занимается эмотиология – междисциплинарная сфера науки, в фокусе внимания которой находится связь языка и эмоций. О популярности и значимости подобных исследований говорят многочисленные работы таких авторов, как В.И. Шаховского, А. Вежбицкой, С.А. Агаповой, С.В. Ионовой, Ю.С. Степанова, Г.Г. Матвеевой, В.Г. Гака и других [13; 3; 1; 9; 11; 10; 6].

Само понятие «экспрессивность» включает в себя следующие компоненты: 1) образность (обобщенное видение мира, его предметов и явление, отличающееся исторической и национально-культурной спецификой, а также образностью); 2) интенсивность (намеренное усиление проявлений признаков, доводимое до высшей степени выражения); 3) экстенсивность (выведение на первый план количественных характеристик).

Экспрессивность обнаруживается и подвергается подробному анализу на самых разных уровнях языковой системы (фонетическом, грамматическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом, прагматическом) и на примере текстов почти всех функциональных стилей.

В рамках данной работы объектом нашего исследования является экспрессивный синтаксис, а, соответственно, предметом – та специфика выражения экспрессии языка Э. Гилберт в синтаксических единицах, которая позволяет сделать текст художественного произведения выразительным, ярким и запоминающимся для читателя.

Согласно О.А. Турбиной, на формирование категорий экспрессивного синтаксиса оказывает влияние вторжение эмоциональности в коммуникативно-когнитивные процессы, что, в свою очередь, приводит к изменению характера обычных мыслительных операций. В результате происходит эмоциональное осмысление денотативной ситуации, переоценка пропозиции и нарушение механизмов актуализации. В конечном итоге мы имеем изменение грамматической (синтаксической) структуры высказывания [12, с. 5–6].

Таким образом, категория экспрессивного синтаксиса трактуется с точки зрения способности выражать и проявлять эмоции, а также волевые

усилия говорящего. В художественном произведении таким говорящим является автор, и, с точки зрения прагматики, эмоциональность текста – это не что иное, как заинтересованность пишущего в том, чтобы произвести впечатление на читателя, вызвать в нем чувство эмпатии, и, как следствие, актуализировать его когнитивно-эмоциональное восприятие текста.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы определить в чем заключаются характерные особенности экспрессивного синтаксиса языка известной американской писательницы Э. Гилберт.

Материалом исследования послужил ее роман-бестселлер – «Ешь, молись, люби».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- выделить и отобрать набор средств экспрессивного синтаксиса, использованных данным автором;
- установить какие из этих средств являются общеупотребительными, включенными в уже ставшие традиционными классификации средств выражения экспрессивного синтаксиса, а какие относятся к авторской манере изложения;
- проанализировать насколько они задействованы в усилении экспрессивности языка этого произведения.

Актуальность подобного исследования заключается в том, что в последнее время продолжается рост внимания специалистов к проблемам языковой экспрессии [4, с. 5–17], и современные тексты представляют собой богатый материал для продолжения работы в рамках этой тематики.

Новизна публикуемой работы состоит в том, что роман Э. Гилберт «Ешь, молись, люби» впервые становится предметом изучения с точки зрения проблематики экспрессивного синтаксиса, и полученные результаты могут найти практическое применение в различных прикладных лингвистических и /или литературоведческих курсах по современной западной прозе.

В рамках данного анализа мы опираемся на набор средств экспрессивного синтаксиса, предложенный О.В. Александровой в работе «Проблемы экспрессивного синтаксиса» [2]. Согласно классификации этого автора, к таким средствам относятся: эмоционально окрашенные словосочетания, парентетические внесения, парцеллированные, параллельные и усилительные конструкции, инверсию, эллипсис, а также преобладание тех или иных типов предложений (риторических вопросов, восклицательных предложений и т.д.). Одним из мощных инструментов экспрессивного синтаксиса является, безусловно, пунктуация.

История, рассказанная в романе, является автобиографичной. Элизабет (Лиз) Гилберт – писательница, отправляющаяся в путешествие длиною в год. За это время она посещает Италию, Индию и Индонезию (о. Бали). Покидая свой родной Нью-Йорк, она чувствует себя абсолютно несчастной

после неудачного брака, мучительного развода, болезненного расставания с новым другом и, в целом, общего ощущения несостоявшейся жизни. Однако проведя год в путешествиях вдали от дома, ей удалось стать другим человеком: обрести новых интересных друзей, встретить настоящую любовь, восстановить пошатнувшееся здоровье и обрести внутреннюю гармонию. Таким образом, данное произведение пронизано драматизмом и высоким накалом страстей, что не может не найти отражение в языке романа.

Обратимся к основной синтаксической единице – **словосочетанию**. О.В. Александрова выделяет следующие типы словосочетаний: коннотативные (их функция заключается в способности не только сообщать информацию, но и воздействовать на читателя), клишированные/идиоматические, а также особая группа, обусловленная экстралингвистическими факторами (знанием социолингвистических особенностей функционирования данного языка) [2, с. 16–21].

Коннотативные словосочетания в романе «Ешь, молись, люби» позволяют читателю почувствовать живое присутствие автора и его эмоциональное отношение к провальному браку (*failed marriage*), ужасающему, бесконечному разводу (*devastating, interminable divorce*), новому страстному роману (*passionate love affair*), достойному восхищения возлюбленному (*gorgeous young man*). Себя героиня описывает как «самую любвеобильную форму жизни на планете» (*the planet's most affectionate life-form*), а свои путешествия считает «беспечными» (*careless*). Ее друг, Ричард из Техаса, предстает перед нами человеком с развязной походкой (*cool, ain't-no-big-hurry kind of walk*), с самоуверенным видом покерного игрока с большим стажем (*a lifelong high-rolling poker player*). Ее новый дом на о. Бали – восхитительное место (*miraculous space*), с пленительным садом (*enchanted garden*) и живописными розовыми орхидеями (*spectacular pink orchid*). Подобные коннотативные словосочетания (одночленные и многочленные) оказывают сильное эмоциональное воздействие, вызывая в воображении читателя яркие образные картины.

Авторская речь максимально приближена к разговорному неформальному стилю, напоминая дружескую беседу с читателем, в том числе благодаря клишированным и идиоматическим словосочетаниям: “*I pulled myself together enough to go on*” [14, с. 18]; “*Here are the facts: single mom, precocious child, hand-to-mouth business*” [14, с. 360].

В романе есть примеры и третьего типа словосочетаний (по О.А. Александровой). Они хорошо понятны и эмоционально окрашены для читателей, знакомых с англо-американской культурой (знаковыми фильмами, популярными актерами и певцами): “*He was very good-looking, in a kind of Sting-meets-Ralph-Fiennes's-younger-brother sort of way*” [14, с. 355]; “*The medicine man was a small guy...whose resemblance in every way to the Star Wars character Yoda cannot be exaggerated*” [14, с. 33]. Использование разговорных клише, сленга,

сниженной лексики также придает повествованию дополнительную экспрессию: *"God bless Brazilians"* [14, с. 377]; *"Dear God, it had been ages"* [14, с. 355]; *"I'm the biggest bullshitter in Ubud"* [14, с. 357].

Эмоции автора прекрасно выражают **парантетические внесения**, представляющие собой некие вводные конструкции и элементы, не связанные грамматически с самим предложением и, по сути, не меняющими его смысла. Их функция пересекается с категорией модальности, так как они передают отношение говорящего к сообщаемому и несут субъективный экспрессивно-оценочный характер. Пользуясь разработанной классификацией [2], приведем примеры подобных внесений:

1) отсылка: *"As I have said, I discovered Giovanni a few weeks after I'd arrived in Rome"* [14, с. 8];

2) экземплификация: *"Giovanni is ten years younger than I am, and – like most Italian guys in their twenties – he still lives with his mother"* [14, с. 7];

- 3) делиберативность, позволяющая выражать:
- сомнение (*"Given all this, I'm not sure how much of the Balinese worldview I'm going to be able to incorporate into my own worldview"* [14, с. 302]);
 - сожаление (*"... and then I have hung on to the relationship for a long time (sometimes far too long) waiting for the man to ascend to his own greatness"* [14, с. 380]);
 - радость (*"Elaborate spiritual ceremonies are conducted all throughout life, in order to protect the soul from the 108 vices (108 – there's that number again!)"* [14, с. 300]);
 - собственное мнение (*"I think that the Neapolitans are the easiest people for me to understand in Italy"* [14, с. 103]);
 - коррекцию, уточнение (*"He was – is – a gorgeous young man"* [14, с. 22]).

Парцеллированные, усилительные и параллельные конструкции традиционно выполняют экспрессивную функцию, способствуя семантическому вычленению определенных элементов текста, вынесению их в более сильную (маркированную) позицию.

Так, парцеллированные конструкции нередко используются автором для отображения потока сознания героя: привлечения внимания к тому, что вызывает в нем глубокое переживание (волнение, страх, восторг и т.д.). Интонационные паузы, возникающие при этом, парцеллируют единую синтаксическую конструкцию [7]. Вот как Лиз описывает Дэвида, в которого была влюблена: *"A rebel poet-Yogi from Yonkers. God's own sexy rookie shortstop. Bigger than life. Bigger than big. Or at least he was for me"* [14, с. 22]. Читая отрывки, посвященные итальянской кухне, мы чувствуем то колоссальное удовольствие, которое героиня испытывает от нее, живя в Италии: *"After the spaghetti, I tried the veal. Oh, and also I drank a bottle of house red. Just for me. And ate some warm bread. With olive oil and salt. Tiramisu for dessert"* [14, с. 45].

Усилительные и параллельные конструкции также придают высказыванию дополнительную

эмпатичность и выражают, например, пылкость чувств: *"I do love that great teacher of peace who was called Jesus"* [14, с. 16]; всепоглощающую тоску, вызванную одиночеством: *"I am alone. I am all alone. I am completely alone"* [14, с. 10]; мучительные размышления героини о причинах ее душевного смятения: *"Was it psychological? Was it genetic? Was it cultural? Was it astrological?"* [14, с. 63]; скрытые мотивы ее поступков: *"Not only to spend a week with my friend Yudhi, but also as a response after my big night with Felipe, to get my head around the new reality"* [14, с. 386].

Будучи аналитическим по способу выражения грамматических значений, английский язык характеризуется фиксированным порядком слов. Следовательно, любое отклонение в этом порядке (**инверсия**) сигнализирует о намерении автора подчеркнуть значимость определенного элемента предложения и, тем самым, «усилить выразительность речи» [8, с. 183]. Примерами инверсии в романе «Ешь, молись, люби» является вынесение дополнения или обстоятельства в начальную позицию в предложении: *"To which the savvy observer might inquire: "Then why did you come to Italy?""* [14, с. 7]; *"Out on the dance floor I ran into my friend Stefania, and we danced together, hair flying everywhere"* [14, с. 355]. Другим характерным примером является постановка части составного глагольного сказуемого в позицию перед подлежащим: *"Nor would I ask anybody to believe that I am capable of reporting an unbiased version of our story"* [14, с. 14].

Одной из ярких особенностей авторского повествования Э. Гилберт является «разговорный» стиль речи, отличающийся особой простотой языка, максимально приближенного к бытовой манере изложения. Этому способствует особое построение предложений: **простые двусоставные неосложненные синтаксические конструкции** (*"Now we are at my door. We face each other. He gives me a warm hug"* [14, с. 9]), **эллипсис** (*"A lovely evening of new idioms and fresh mozzarella"* [14, с. 9]), обилие **восклицательных** (*"And I was flirting!"* [14, с. 354]; *"What a catastrophe!"* [14, с. 13]) и **вопросительных предложений** (в том числе **риторических вопросов**) (*"I couldn't wake him to share in my distress – what would be the point?"* [14, с. 13]; *"Of course God already knows what I need. The question is – do I know?"* [14, с. 234]).

Другой характерной особенностью анализируемого произведения можно считать стремление автора к такому синтаксическому построению отдельных частей текста, которое в итоге создает у читателя «эффект неожиданности». Синтаксис подобных фрагментов содержит, как правило, параллелизм, полисиндетон, а также повтор отдельных элементов или целых частей предложения. Так, узнав, что ее друг Дэвид имеет духовного учителя (гуру), Лиз начинает мечтать о том же. Она воображает, как эта гуру будет приходить к ней домой (*"this Indian woman would come to my apartment"* [14, с. 31]), выбирать для нее отрывки для чтения

“and she would give me reading assignments” [14, с. 31]), как они будут сидеть, пить чай и разговаривать о божественном (“and we would sit and drink tea and talk about divinity” [14, с. 31]). Однако слова Дэвида быстро ставят все на свои места: эта гуру – символ божественности и просветления и десятки тысяч ее последователей никогда не встречались с ней лично. Такой неожиданный поворот позволяет нам почувствовать весь комизм ситуации и самоиронию автора по поводу собственной мечтательности.

Другой пример раскрывает напряженные противоречия между героиней и ее бывшим мужем, обвинявшим ее в эгоизме и слишком сильной увлеченностью профессией, что не позволяло ей завести детей. Они много спорили о том, кто будет заботиться о детях (“Who would take care of the babies?” [14, с. 123]), кто сидеть с ними дома (“Who would stay home with the babies?” [14, с. 123]), кто обеспечивать их (“Who would financially support the babies?” [14, с. 123]), кто вставать среди ночи, чтобы покормить (“Who would feed the babies in the middle of the night?” [14, с. 123]). И лишь слова одной из ее подруг заставили Лиз посмотреть на ситуацию другими глазами: дело было не в детях, ведь, по сути, этих воображаемых детей пока даже не существовало (“Why don't you leave those so-called children out of the discussion? They don't even exist yet, Liz” [14, с. 123]). Для Лиз эта простая констатация факта прозвучала как неожиданное откровение и помогла понять, что их брак был несчастлив, и они просто искали этому оправдания.

Таким образом эффект неожиданности вызывает у читателя эмоциональный отклик, помогая почувствовать всю иронию или горечь описываемых событий.

Интересно отметить, что манера изложения в романе напоминает не монолог, а диалог автора с читателем, где автор – обычный человек, с его радостями, горестями, ошибками и искренними размышлениями. Характерно, что подобный стиль повествования как нельзя лучше соответствует особенностям американского национального характера, которому свойственна простота и прямолинейность в общении [5, с. 9]. Между читателем и Э. Гилберт нет барьеров, искусственно созданной дистанции в виде трудно понимаемой лексики, узкой терминологии, сложных (и зачастую) «запутанных» громоздких синтаксических построений, глубокомысленных философских рассуждений. Это именно дружеский диалог, что неоднократно подчеркивается и самим автором. К примеру, вот она обращается с вопросом к своему читателю: “...the drama of David – the guy I fell in love with as I was taking leave of my marriage. Did I say that I “fell in love” with David?” [14, с. 22]; “He was playing a character I had invented, which is somewhat telling. In desperate love, it's always like this, isn't it?” [14, с. 22]. Вот она как будто говорит сама с собой: “But I had to get back there. Didn't I? Hadn't he foretold it?” [14, с. 36]; “I am not at peace. Why am I so agitated? I had a nice night, didn't I?” [14, с. 358]. А вот ав-

тор ведет мысленный разговор с другим персонажем – Ричардом из Техаса: “...and so soon I start brooding (just like old times) about my ex-husband, my divorce... I thought we were done with this topic, Groceries” [14, с. 359]. Таким образом, мы видим, что авторское повествование – не монолог, это безусловно разноплановый диалог, эффективности которого в немалой степени способствует оригинальная **пунктуация**.

Пунктуация Э. Гилберт эмоционально «нагружена», она передает целый спектр авторских чувств. Так, наибольшее распространение в романе имеет использование заглавных букв. И их помощью героиня выражает радость и облегчение от того, что ее зачислили сразу на второй уровень на курсах итальянского языка (“The skinny Italian teacher selects my class level: Level TWO” [14, с. 56]), удивление и непонимание того, зачем одинокая Лиз покупает себе дорогое нижнее белье (“For WHOM??? Out on the street after my delirious hours of lingerie shopping, I remembered this line and repeated it to myself in a whisper: “Per chi?”” [14, с. 140]), надежду и трепетное ожидание услышать от своего бывшего возлюбленного просьбу вернуться к нему снова (“I'm trying to ignore the part of me that is dying to find that he has replied: “COME BACK! DON'T GO! I'LL CHANGE!”” [14, с. 112]), ярость, вызванную местным мальчишкой, который мешает ей остаться наедине с собой и своими мыслями (“I'm not talking because I'm on a friggin' spiritual journey, you nasty little punk – now go AWAY!”” [14, с. 435]), иронию и сарказм по поводу того, как мужчины «любят» женские истерики (“...and soon he was retreating under fire of my weeping pleas of, “Where are you going? What happened to us?” (Dating tip: Men LOVE this.)” [14, с. 25]).

Для выделения особо важных и значимых мыслей автор прибегает к подчеркиванию отдельных частей предложения: “I will protect you until you die, and after your death I will still protect you” [14, с. 71].

Еще одним характерным приемом является умолчание, графически выражаемое при помощи многоточия, позволяющее читателю самому закончить мысль автора: “And it's still such a wonderful possibility that he might actually do it right now ... and he might just bend down...and...and...” [14, с. 9].

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы. Роман Э. Гилберт «Ешь, молись, люби» отличается эмоциональным драматическим содержанием, для выражения и понимания которого в немалой степени служат синтаксические средства. Помимо традиционного «арсенала» средств (коннотативные, клишированные/идиоматические и «экстралингвистические» словосочетания, парентетические вставки, различные усилительные конструкции, инверсия, эллипсис и т.д.), автор использует свои собственные способы повысить синтаксическую тональность. К ним можно, к примеру, отнести диалогический характер повествования, использование «эффекта неожиданности», а также выразительные маркеры пунктуации.

Литература

1. Агапова, С.Г. Прагмалингвистический аспект английской диалогической речи / С.Г. Агапова. – Ростов-на-Дону: АПСН, 2003. – 235 с.
2. Александрова, О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка: учебное пособие / О.В. Александрова. – М.: Высшая школа, 1984. – 211 с.
3. Вежбицкая, А. Язык, культура, познание / А. Вежбицкая. – М.: «Русские словари», 1997. – 416 с.
4. Междисциплинарные исследования сознания: 30 лет спустя / Е.П. Велихов, А.А. Котов, В.А. Лекторский, Б.М. Величковский // Вопросы философии. – 2018. – № 12. – С. 5–17.
5. Воейкова А.А. Национально-культурная специфика рекламных текстов: аксиологический аспект (на материале русской и американской рекламы): автореферат дис. ...к. филол. наук: 10.02.19 / Воейкова Анна Андреевна; Институт языкознания РАН. – М., 2009. – 23 с.
6. Гак В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста / В.Г. Гак // Вестник Московского университета. – Сер.9. Филология. – № 3. – 1997. – С. 87–95.
7. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е.М. Галкина-Федорук // Сборник статей по языкознанию – М.: Издательство МГУ, 1958. – С. 103–124.
8. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.В. Гальперин. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 350 с.
9. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: дисс... к. филол.н.: 10.02.19 / Ионова Светлана Валентиновна. – Волгоград, 1998. – 197 с.
10. Матвеева Г.Г. Лексическая экспрессивность в языке: учебное пособие по спецкурсу / Г.Г. Матвеева. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1986. – 92 с.
11. Степанов Ю.Г. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.Г. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
12. Турбина О.А. Природа эмотивного синтаксиса и его категорий / О.А. Турбина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика. – Том 10. – № 2. – 2013. – С. 4–9.
13. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка): дисс... к. филол.н.: 10.02.19 / Шаховский Виктор Иванович. – М., 1988. – 400 с.
14. Gilbert E. Eat, Pray, Love / E. Gilbert. – New York: Riverhead Books, 2006. – 445 p.

THE CHARACTERISTIC FEATURES OF EXPRESSIVE SYNTAX IN THE NOVEL “EAT, PREY, LOVE” BY E. GILBERT

Voeikova A.A., Balabas N.N., Borisova I.V.

Plekhanov Russian University of Economics, Financial University

The following article deals with expressive syntax of modern fiction. The example of fiction under consideration is the novel “Eat, Prey, Love” of a world-renowned writer E. Gilbert. The aim of the following research is to identify the characteristic features of expressive syntax found in this novel. The author of this article makes use of the common set of units of expressive syntax (emotionally colored collocations, parentheses, parcelling, parallel and emphatic structures, inversion, ellipsis, etc.). These units are tracked down and analyzed in the given novel alongside with those ones which are characteristic of E. Gilbert’s unique style of writing. The latter ones are essential for her dialogue-type writing style, which bears a lot of similarities with conversational speech, and emotionally-colored punctuation. All the above-mentioned features enhance the emotional impact of the novel and increase the cognitive perception of the reader.

Keywords: expressive syntax, collocation, emotional impact, fiction, E. Gilbert.

References

1. Agapova S.G. Pragmalinguistic aspect of English dialogical speech / S.G. Agapova. – Rostov-on-Don: APSN, 2003. – 235 p.
2. Alexandrova, O.V. Expressive syntax problems. On the material of the English language: textbook / O.V. Alexandrova. – M.: Higher school, 1984. – 211 p.
3. Vezhbitskaya, A. Language, culture, knowledge / A. Vezhbitskaya. – M.: “Russian dictionaries”, 1997. – 416 p.
4. Interdisciplinary research of consciousness: 30 years later / E.P. Velikhov, A.A. Kotov, V.A. Lektorsky, B.M. Velichkovsky // Questions of Philosophy. – 2018. – No. 12. – S. 5–17.
5. Voeikova A.A. National and cultural specificity of advertising texts: axiological aspect (based on Russian and American advertising): abstract of dis. ...to. philol. Sciences: 10.02.19 / Voeikova Anna Andreevna; Institute of Linguistics RAS. – M., 2009. – 23 p.
6. Gak VG Emotions and evaluations in the structure of statements and text / GV. Gak // Bulletin of Moscow University. – Ser. 9. Philology. – No. 3. – 1997. – P. 87–95.
7. Galkina-Fedoruk EM On expressiveness and emotionality in language / EM. Galkina-Fedoruk // Collection of articles on linguistics – Moscow: Moscow State University Publishing House, 1958. – pp. 103–124.
8. Galperin I.R. Essays on the style of the English language / I.V. Halperin. – M.: Publishing house of literature in foreign languages, 1958. – 350 p.
9. Ionova S.V. Text emotiveness as a linguistic problem: diss... to. philol.n.: 10.02.19 / Ionova Svetlana Valentinovna. – Volgograd, 1998. – 197 p.
10. Matveeva G.G. Lexical expressiveness in the language: a textbook for a special course / G.G. Matveeva. – Sverdlovsk: Publishing House of the Ural University, 1986. – 92 p.
11. Stepanov Yu.G. Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience / Yu.G. Stepanov. – M.: School “Languages of Russian culture”, 1997. – 824 p.
12. Turbina O.A. The nature of emotive syntax and its categories. Turbine // Bulletin of the South Ural State University. Series: linguistics. – Volume 10. – No. 2. – 2013. – S. 4–9.
13. Shakhovskiy V.I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system (on the material of the English language): diss... to. philol.n.: 10.02.19 / Shakhovskiy Viktor Ivanovich. – M., 1988. – 400 p.
14. Gilbert E. Eat, Pray, Love / E. Gilbert. – New York: Riverhead Books, 2006. – 445 p.

Языковая личность российских политиков в онлайн-пространстве: коммуникативные стратегии взаимодействия с аудиторией молодого поколения на материале письменной (текстовых постов) и устной (видео) речи в социальных сетях

Евстигнеева Мария Евгеньевна,

аспирант, кафедра общего языкознания, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: mbobyleva93@mail.ru

В современном мире политика становится все более публичной. Конечно, одним из главных факторов, определяющих эту тенденцию является развитие новых средств коммуникации, в частности, социальных сетей. Социальные сети становятся основным инструментом коммуникации политиков с молодой аудиторией, и для достижения целей этой коммуникации используются определенные коммуникативные стратегии, презентующие языковую личность политика и создающие образ данного политика у молодой аудитории в рамках политического интернет-дискурса.

В статье предпринимается попытка выявить, проанализировать и объяснить основные и наиболее успешные стратегии, тактики, языковые средства и риторические приемы, используемые российскими политиками разного возраста, территориальной принадлежности и политических взглядов при ведении личных аккаунтов в социальных сетях и коммуникации с молодой аудиторией.

Ключевые слова: политический дискурс, языковая личность, интернет-коммуникация, социальные сети.

При рассмотрении языковой личности политика в дискурсивном пространстве социальных сетей, прежде всего, следует обозначить рамки определения политического дискурса и интернет-дискурса, так как языковая личность политика в интернете находится в точке, где пересекаются эти два вида дискурса.

Дискурсивные исследования и исследования политического дискурса в частности являются достаточно молодым направлением и находятся на стыке дисциплин: лингвистики, социологии, психологии, политологии. Пользуясь термином «дискурс», мы, вслед за Т.А. ван Дейком, Ю.Н. Карауловым и В.В. Петровым, понимаем его как сложное многогранное единство языка, речи, коммуникативной ситуации и множества экстралингвистических факторов, включающих социологические, психологические, культурные, политические (особенно в случае политического дискурса) и другие аспекты [13]. Одним из самых известных подходов к изучению дискурса является концепция критического анализа дискурса Т.А. ван Дейка. Ван Дейк рассматривал политический дискурс и дискурс СМИ как инструмент манипулирования и доминирования властных элит как адресанта над адресатом в виде массового читателя/слушателя. В его исследованиях много внимания уделяется дискурсу СМИ и средствам, которыми они пользуются для осуществления доминирования и внедрения в массовое сознание нужных им идей (расизм, сексизм, определенные политические воззрения) [3]. В XX веке политический дискурс стал объектом внимания многих западных исследователей различных направлений: лингвистов, социологов, психологов, политологов. В России «полнокровные» исследования политического дискурса стали возможны лишь с конца XX – начала XXI века, когда проявления гласности и демократии стали более ощутимы, чем раньше. Переход от советского номенклатурного и крайне ритуализированного «langue de bois» («деревянного языка») [11] к подобию диалога между властью и народом стал следствием и одним из видимых признаков развития демократии и гражданского общества в России. Н. Вахтин и Б. Фирсов [4] напрямую связывают степень диалогичности политического дискурса с уровнем развития гражданских демократических институтов. И, тем не менее, российский политический дискурс, даже при очевидном «потеплении» в лице лидеров позднего

СССР и ранней РФ (например, Горбачева, Ельцина и Путина), которые стали пионерами прямого обращения к гражданам страны в формате тет-а-тет как в физическом, так и в коммуникативном/лингвистическом плане, оставался уделом публичной политики, официальной повестки правящей партии, действующей по своим ритуальным обычаям, ведь основным каналом трансляции этого дискурса было телевидение, которое, в свою очередь, представляет собой структуру с четкими правилами и ограничениями. С появлением Интернета как нового канала связи, появился и новый вид дискурса (интернет-дискурс), главной чертой которого стало отсутствие каких-либо ограничений, цензуры, контроля, редакционной политики и, как следствие, полной речевой вседозволенности и свободы и, вслед за ним, начал оформляться и новый подвид интернет-дискурса, который можно обозначить как политический интернет-дискурс.

В современных реалиях вполне естественен процесс политической активности в интернет-пространстве, ведь сегодня это практически единственная площадка для выражения политической позиции для любого гражданина, не ограниченная абсолютно никакой цензурой или редактурой (за редким исключением). Важнейшим явлением в рамках интернет-коммуникации стали социальные сети. Социальные сети с дискурсивной точки зрения представляют собой феномен коммуникативного пространства, позволяющего без ограничения осуществлять коммуникацию между людьми, независимо от их социального статуса, роли, территориального местонахождения или возраста, лишь при наличии личного аккаунта. Тем не менее, стоит отметить, что, при формальном отсутствии возрастных ограничений на пользование социальными сетями, они традиционно считаются в большей степени молодежной средой.

В последние годы наблюдается тенденция к использованию социальных сетей, представителями государственной власти. Стремление политиков и чиновников находиться постоянно на связи с аудиторией обусловлено, во-первых, требованием самого времени и общества, живущего в этих реалиях. Интернет в этом случае становится аналогом «улицы», то есть частично заменяет митинги и форумы. Во-вторых, стремление к публичности в виртуальном пространстве вызвано желанием упрощения, сокращения формальной дистанции, выстраивания более «горизонтальных» связей, и дебюрократизации политических, общественных и административных процессов [14]. И, наконец, использование социальных сетей в политических целях обусловлено стремлением к расширению аудитории сторонников того или иного политика в сторону граждан молодого возраста (14–35, если считать рамки «молодого возраста» с точки зрения законодательства или 18–40, если нижним порогом считать возраст электоральной активности, а высшим – экономическую и профессиональную активность).

Еще одна тенденция, определяющая современный политический дискурс и политический

интернет-дискурс, в частности, заключается в том, что «носителями» политического дискурса можно считать всех лиц, имеющих отношение к сфере политики, а не только членов партий, парламентариев и должностных лиц. Само понятие «политик» как языковая личность, активно присутствующая в пространстве публичного политического дискурса, трансформируется в соответствии с новыми реалиями общественного устройства. С развитием Интернета и социальных сетей, как уже было сказано, у чиновников появилась необходимость присутствовать в информационном поле постоянно, хотя в определенный период должность губернатора считалась скорее «кабинетной», чем публичной (в период, когда главы городов назначались распоряжением федерального уровня, а не избирались путем демократических выборов). Пропорционально этот процесс «выхода из тени» действует и для оппозиции: лицо, не имеющее официального политического статуса с точки зрения бюрократического процесса (то есть, например, не являющегося членом парламентских партий или других институтов власти), но ведущее активную политическую деятельность и имеющее постоянную широкую активную аудиторию сторонников, считается политиком. В официальном политическом дискурсе такое явление называют «несистемная оппозиция». Таким образом, современный политик – это лицо, состоящее или не состоящее в той или иной партии, занимающее или не занимающее какую-либо должность в системе государственной власти, но осуществляющее политическую деятельность, принимающее участие в электоральном процессе в качестве кандидата и имеющее некоторую аудиторию сторонников, а значит, присутствующее в поле политического дискурса и оказывающее то или иное воздействие на аудиторию.

Таким образом, языковая личность политика в социальных сетях становится одним из ключевых понятий для современного исследования области политического дискурса. Понятие языковой личности находится на стыке дисциплин, объединяя лингвистические, психологические, социальные, этические и другие факторы. Среди российских исследователей наиболее полно концепцию языковой личности сформулировал Ю.Н. Караулов. Языковую личность он определяет как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [6, с. 25–41]. Таким образом, как справедливо отмечает М.Г. Цуциева, главным параметром анализа языковой личности является порождаемый ею текст [12].

Говоря о языковой личности, реализующей себя в интернет-пространстве, некоторые исследователи используют понятие «виртуальная личность» [9], давая ей несколько определений: от полностью вымышленного виртуального персонажа до «дополнительной» личности, созданной с целью поддержания личности реальной. Последняя характеристика точнее всего определяет

ту ипостась языковой личности политика, которая реализуется в интернет-пространстве. И, как уже было сказано, наиболее удобным инструментом для реализации «виртуальной личности» политика становятся социальные сети.

Языковая личность, как и психологический портрет, проявленная в общественном пространстве через аккаунт в социальной сети, в современных реалиях является важной частью личности индивида в реальной, «оффлайн»-жизни. Таким образом, исследовать языковую личность политика/чиновника в социальных сетях становится не менее важным и актуальным постольку, поскольку она находится как бы ближе к аудитории (особенно молодой), к «народу», своим нахождением в онлайн-пространстве как бы вставая с ним на одну ступень. Стоит отметить, что характерной особенностью этой языковой личности так или иначе остается некоторая формализованность (хотя и не постоянная), сохранение «дистанции», приватности, самоцензуры. Это в целом является правом любой языковой личности в интернете, не только политика или чиновника: человек в своем аккаунте в социальной сети показывает и говорит только то, что хочет показать и сказать, и не более. С одной стороны, виртуальная языковая личность дает нам дополнительный источник для анализа языковой личности реальной, позволяя составить более полный речевой портрет (особенно при сравнении этих двух проявлений). С другой, нельзя упускать из виду, что виртуальная языковая личность может не совпадать с реальной и даже противоречить ей.

Языковая личность, как в личной коммуникации, так и в виртуальном пространстве социальных сетей, реализует себя посредством коммуникативных стратегий. Согласно Т.Е. Янко, коммуникативная стратегия включает в себя: 1) выбор глобального речевого намерения; 2) отбор компонентов семантики предложения и экстралингвистической конституции, которые соответствуют модифицирующим коммуникативным значениям; 3) определение того, какой объем информации придется на одну тему, одну тему и т.д.; 4) соотношение квантов информации о ситуации с состояниями сознания собеседников и фактором эмпатии; 5) определение порядка следования коммуникативных составляющих; 6) настройку коммуникативной структуры предложения на определенном коммуникативный режим (диалогический, нарративный, режим озвучивания письменного текста, стиль (эпический, разговорный) и жанр [16]. Важной частью анализа коммуникативной стратегии часто бывает определение мотивов, движущих языковой личностью в той или иной речевой ситуации. «Мотивы могут быть выявлены только объективно, путём анализа деятельности <...> коммуникативные стратегии как разновидность человеческой деятельности имеют глубинную связь с мотивами, управляющими речевым поведением личности...» [5]. Мотивы имеют более сложную психологическую природу. Как считает А.Н. Леонтьев, мотивы, в отличие от целей, субъектом не созна-

ются, однако отражаются в виде эмоциональной окраски действий [8].

Коммуникативная тактика представляет собой «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [7], то есть, коммуникативную тактику можно считать набором языковых средств, с помощью которых на практике реализуется коммуникативная стратегия, которую, в свою очередь, говорящий закладывает имплицитно.

Д.Р. Аكوпова выделяет следующие коммуникативные стратегии: стратегию на понижение (включает в себя тактики, выражающие отрицательное отношение к предмету коммуникации: тактика «анализ-минус», тактики обвинения, безличного обвинения, обличения, оскорбления, угрозы), стратегию на повышение (включает в себя тактики «анализ-плюс», презентации, отвода критики) и стратегию театральности (включает тактики побуждения, размежевания, обещания) [1]. В то же время, О.Н. Паршина считает презентацию/самопрезентацию стратегией и включает в нее такие тактики, как отождествление (обозначение символической принадлежности к данной социальной группе) и солидаризацию [10]. В данном исследовании мы рассматриваем презентацию/самопрезентацию как стратегию, так как она включает в себя множество разнообразных тактик, а также имеет схожие черты со стратегией театральности. Также О.Н. Паршина выделяет стратегию борьбы за власть, которую Д.Р. Аكوпова определяет как стратегию на понижение: она включает в себя тактики обвинения и оскорбления [10]. Отдельно следует выделить манипулятивную стратегию, которая включает в себя множество тактик, риторических и демагогических приёмов, которые объединяет одно: стремление неявно, скрыто заставить слушателя встать на позиции говорящего, принять его точку зрения, согласиться с его взглядами, а также побудить его к действию. Не давая субъективных оценок, мы, тем не менее, не можем не согласиться, что умелое владение манипулятивной стратегией является одним из основных факторов успешности политика и его коммуникативной компетенции.

В целях описания портрета (успешной) языковой личности политика в процессе взаимодействия с молодой аудиторией в ситуации интернет-коммуникации, выявления основных и наиболее успешных коммуникативных стратегий и тактик, был проведен анализ аккаунтов в социальных сетях (Instagram и Вконтакте) двенадцати известных политиков из разных регионов Российской Федерации разного возраста (от 34 до 64 лет) и разных политических взглядов, которых условно можно разделить по следующим категориям:

1. Губернаторы разных регионов и разного возраста: 64 года (Санкт-Петербург, представитель партии «Единая Россия»), 56 лет (Ленинградская область, «Единая Россия»), 62 года (Москва, «Единая Россия»), 50 лет (Московская область, «Единая Россия»), 34 года (Калининград, «Единая Россия»), 39 лет (Хабаровск, ЛДПР), 45 лет (Псковская область);

2. 1 представитель региональной законодательной власти (Законодательное собрание города Санкт-Петербурга), беспартийный, оппозиция: 46 лет;
3. 1 представитель «несистемной оппозиции», беспартийный: 41 год; 1 представитель «несистемной оппозиции»: 44 года; 1 представитель «несистемной оппозиции» (до 2004 года – председатель Правительства РФ): 63 года.
4. 1 представитель власти муниципального уровня (муниципальный округ города Москвы), беспартийный, оппозиция: 37 лет;

С целью сохранения объективной и беспристрастной иллюстрации различных факторов, из которых складывается (успешная) языковая личность, в примерах анализа мы сознательно избегаем каких-либо маркеров, указывающих на реальную личность политика.

На основе анализа коммуникативного поведения перечисленных личностей в их аккаунтах в социальных сетях, можно выделить основные используемые ими коммуникативные стратегии, тактики, приёмы и языковые средства. Наиболее широко в политическом интернет-дискурсе социальных сетей представлены следующие стратегии:

1. Стратегия презентации/самопрезентации.

«На минувшей неделе участвовал в заседании федерального оперативного штаба... Готовность к массовой вакцинации была в центре внимания коллег», «Переговорил с министром культуры...», «обсудили перспективы региональной модели цифровой трансформации...» [17], «С молодежным активом обсудили возможности для приложения сил и энергии молодых, работу волонтеров» [18], «Вручил благодарственные письма руководителям предприятий и организаций...» [25], «У меня в описании инстаграмма стоит «этот гражданин», «иной политик», «различный активист». Это такая распространенная шутка про меня» [20], «По всей России прошли новые мирные акции протеста. Власти предприняли беспрецедентные меры подготовки к протесту: фактически ряд городов 31 января оказались на военном положении. Против мирных протестующих применялись дубинки, газ, электрошокеры» [26].

Следует отметить, что данная стратегия применяется губернаторами и молодого, и старшего возраста в форме констатации фактов, предоставления отчетности о проделанной работе, которую мы можем обозначить как «тактику отчета». В случае молодых оппозиционных политиков стратегия презентации часто представлена тактиками обличения, оскорбления, обвинения, когда речь идет о событиях и фактах, либо, при рассмотрении частного случая презентации – самопрезентации, используются юмористические и, как правило, безличные замечания о себе («про меня говорят...», «это такая шутка...»), а также приветствия, признания и имитация живого, интерактивного диалога «Всем привет из спецприемника в Бирюлёво» [23], «До дома к 20–00 добраться не успел. Там, где зажгли фонарики...

Люблю тебя, Петербург» [22]. В целом, можно сказать, что интернет-дискурс молодых оппозиционных политиков является крайне эмоциональным, как в сторону негативных эмоций, так и позитивных: они используют эмоционально окрашенную лексику и для оскорбления, и для выражения благодарности и поддержки. При этом, в примере [26] мы можем наблюдать запись оппозиционного политика старшего возраста (63) в личном аккаунте в социальной сети «ВКонтакте», в которой явно используется «тактика отчетности», выраженная теми же языковыми средствами, что и факты, констатируемые губернаторами о проделанной работе, но в негативном ключе. Таким образом, можно сделать вывод, что такая тактика и такой формат ведения социальных сетей свойственны людям старшего возраста и, возможно, не зависит от политических взглядов, но обусловлен советским политическим бэкграундом.

2. Стратегия на понижение, выраженная в основном тактикой оскорбления у молодых оппозиционных политиков:

«Чего бояться бункерные воры...» [20], «Шпана из подворотни была и осталась» [24], в рамках которой используются лексические средства с негативным, даже уничижительным значением. Более «мягкая» тактика обличения, без прямого называния предмета обличения в случае молодого губернатора: «Я тоже бунтарь и люблю поспорить, но они не куклы. Я, случается, говорю не подумав, но разве можно сказать про этих людей «напялил китель»?» [19], выраженная использованием риторического вопроса и обращением к прецедентному тексту: заявлению оппозиционного политика. В данном примере также используется тактика солидаризации: «я тоже бунтарь».

3. Стратегия театральности, использующая тактику побуждения (прямого/непрямого) является одной из основных для языковой личности оппозиционного политика:

«Выходите на улицы... выходите не за меня, выходите за себя и за свое будущее» [20], «Завтра выбор простой... И очевидный, если хочешь себя уважать. И всякие призывы и отъёмы здесь не важны. Каждый решает сам. Я выхожу [время и место митинга]» [22]. В последнем примере стратегия театральности сочетается с манипулятивной стратегией, выраженной с помощью условного придаточного предложения («если хочешь себя уважать»), а также простого предложения в настоящем времени «Я выхожу», что придает высказыванию твердости и имеет целью подать личный пример и, таким образом, призвать к действию.

4. Стратегия удержания власти, выраженная тактиками признания существования проблемы, акцентирования положительной информации, разъяснения, комментирования, указания на путь решения проблемы, присутствует, в основном, в ответах губернаторов на комментарии подписчиков: «Я в курсе их наглости, но разрешений от нас нет», «согласен. Тема

проблемная. Для этого здесь и повесил, чтобы обсудить» [18], а также как частный аспект стратегии самопрезентации: «Даже в самые сложные дни пандемии мы не закрывали продовольственные магазины, работали городские ярмарки с фермерскими продуктами» [21]. Среди молодых губернаторов тактика признания проблемы и указания на путь ее решения является часто используемой для самопрезентации в социальных сетях: «Остаются три направления, по которым контракция не превышает 5%... особенно неторопливо включаются в работу муниципалитеты... если администрация района не шевелится – будет лишаться не только господдержки, но и части согласованного финансирования» [25], «специалисты комитета по ТЭК у нас начали объезд и мониторинг поздно. Заправок. Поздно... поэтому здесь неуд...» и в ответах на комментарии подписчиков с просьбами решения проблем: «проработаем», «принято», «сделаем запрос», «направили поручения», «готов разобрать любую ситуацию [коррупции]... напишите о чем речь...» [18, 19, 25].

Одним из важнейших инструментов оценки успешности данных стратегий является анализ комментариев, что составляет еще один, особенный аспект языковой личности политика в социальных сетях. Использование «тактики отчетности» зачастую вызывает негативную реакцию в комментариях, варьирующуюся от требований решить проблемы (часто не относящиеся к предмету записи политика): например, в комментарии под записью о реставрации здания присутствует комментарий «лучше бы улицы от снега почистили, чем красоту сюда постить!», до прямых оскорблений автора. При этом, использование тактики признания проблем при ответе на подобные комментарии влечет за собой появление новых комментариев, как правило, с выражением благодарности и пожеланий успехов. Анализ аккаунтов политиков в социальных сетях показал, что к такому подходу к коммуникации склонны губернаторы регионов молодого возраста (до 45 лет), а также один региональный губернатор старше 50 лет. Комментарии подписчиков в аккаунтах политиков в социальных сетях являются важной частью его речевого портрета и в определенной степени формируют языковую личность «извне». Исследование этого аспекта требует дополнительных инструментов, так как трудность анализа комментариев состоит в том, что современные технологии позволяют создавать ситуации коммуникации политика с подписчиками искусственно, с помощью аккаунтов, созданных и контролируемых командой политика и размещающей согласованные комментарии, что можно предположить при анализе некоторых аккаунтов. Так или иначе, такой искусственно сконструированный дискурс, создающий иллюзию непринужденной коммуникации политика с подписчиками в социальных сетях, можно, при определенных условиях, считать одним из средств, ис-

пользуемых в рамках стратегии самопрезентации и стратегии театральности.

Таким образом, рассмотрев основные теоретические концепции, касающиеся политического интернет-дискурса, языковой личности политика, коммуникативных стратегий и тактик языковой личности политика в социальных сетях и проанализировав аккаунты в социальных сетях политиков разного возраста, территориальной принадлежности и политических взглядов, мы можем сделать следующие выводы и предположения:

1. Вне зависимости от возраста, территории и политических взглядов, основной коммуникативной стратегией политика в социальных сетях является стратегия презентации. Ее тактики могут отличаться в зависимости от политических взглядов: представители государственной власти чаще используют тактику, которую можно обозначить как «тактику отчета», которая выражается в постоянном использовании глаголов в форме прошедшего времени первого лица единственного числа («провел заседание», «съездил», «лично проверил», «побывал») и первого лица множественного числа («обсудили», «запустили проект», «недавно открыли», что, при отсутствии личного местоимения, может оказывать двоякий эффект: с одной стороны, придает оттенок разговорности, с другой, не указывает на субъект, что может также говорить о желании снять с субъекта действия ответственность), а также номинализированные конструкции (например, «готовность к вакцинации», «поддержка прокурорского корпуса», а также безличные номинализированные конструкции с инверсией «дорожное и транспортное будущее агломерации сегодня обсудили на координационном совете»), что свойственно политикам старшего возраста (50+), и оценивается молодежью негативно, особенно при отсутствии ответов, разъяснений и уточнений от автора в комментариях. Оппозиционные политики в рамках стратегии презентации используют тактику обличения, оскорбления: «жаба, сидящая на трубе», «таракан», «садисты», «судья-убийца» и т.п., а также тактику прямого или непрямого побуждения к действию «выходите на улицы», «не дайте себя запугать» [20, 22, 23, 24] в рамках стратегии театральности. Стратегия театральности является частым атрибутом оппозиционного интернет-дискурса, использует лозунговый жанр и метафоры («я требую освобождения», «свободу», «отпускай», «Россия будет свободной», «слуги народа стали хозяевами жизни», «я обращался...с попытками воззвать к рассудку. Но... это как увещивать бешеного волка стать вегетарианцем») [20, 22, 24]. Также следует отметить, что лозунги в социальных сетях часто представлены в виде хэштегов.
2. Наибольшим успехом у молодой аудитории пользуются тактики разъяснения, комментирования, а также признания существования проблемы, что свойственно в большей степени бо-

лее молодым политикам. Применение данной тактики политиками старшего возраста также воспринимается положительно и делает личность политика в глазах молодежи более «доступной» и близкой. Положительную реакцию молодежной аудитории вызывают даже краткие комментарии автора, говорящие о признании проблемы: «принято», «согласен», «обсудим», «взяли в работу».

3. Интересен также факт, что наличие сленга и заимствований в речевом портрете политика в социальных сетях не оказывает эффекта, на который он мог рассчитывать (в рамках тактики отождествления, например). Как правило, такие языковые средства воспринимаются как нечто противоестественное и чужеродное (комментарии подписчиков: «*Говорите по-русски*», «*к чему эти выражения?*»). Нейтрально или положительно, как правило, воспринимается разговорная, бытовая, даже просторечная лексика. Кроме того, в результате анализа тактики оскорбления, обличения в оппозиционном интернет-дискурсе мы можем предположить, что использование языковых средств с оскорбительным, уничижительным оттенком виртуальной языковой личностью оппозиционного политика делает его ближе к аудитории чисто лингвистически, так как данные выражения применяются многими, но, что касается социального эффекта, использование таких тактик не вызывает уважения и положительного отношения аудитории к нему, что выражается, в том числе, и в комментариях. Возможно, оскорбление оппонента в социальных сетях, особенно с оттенком уничижения, высмеивания имеет целью десакрализацию власти, представляя собой символическое «очеловечивание» и «свержение» представителей правящей партии, что и объясняет противоречивые реакции аудитории.
4. Еще одним фактором коммуникативной успешности языковой личности политика у аудитории молодого возраста является использование юмора, особенно в рамках тактики солидаризации. Ярким примером использования данной тактики является ответ губернатора одного из регионов на комментарий подписчика с положительной оценкой работы губернатора. На комментарий «...*колоссальная работа! Действительно, браво*», губернатор ответил «*спасибо. Правда на сон мало остается*» [18], тем самым, презентуя себя в качестве «простого гражданина», который, «как и все», много работает и мало спит.
5. Важно отметить тот факт, что языковая личность политика в социальных сетях определяется объемом и населенностью управляемой территории: чем более густо населен субъект, находящийся в ведении данного политика, тем менее диалогичен его дискурс. Наименее диалогичны в своих социальных сетях губернаторы крупных городов: Санкт-Петербурга и Москвы.

Данный вывод дополняется фактом того, что обоим губернаторам более 60 лет, и, возможно, низкий уровень диалогичности их дискурса обусловлен возрастным фактором. Это предположение подтверждается также и отсутствием диалога с аудиторией в аккаунте оппозиционного политика того же возраста [26]. Интересно здесь то, что и оппозиционный политик «федерального масштаба» (то есть, не привязанный к какой-либо конкретной территории), несмотря на остро либеральный, оппозиционный дискурс в стратегии самопрезентации, также обладает низким уровнем диалогичности [20]. Уровень диалогичности языковой личности политика в социальных сетях, несомненно, является важным фактором его коммуникативной успешности, особенно среди молодежной аудитории.

6. Языковая личность политика, помимо стратегий, тактик и языковых средств, используемых ею непосредственно, то есть, изнутри, формируется также комментариями, которые другие пользователи оставляют под их записями, то есть, внешней средой. На основе анализа некоторых диалогов политика с его аудиторией, комментирующей его записи, можно предположить существование некоторого искусственно сконструированного дискурса, который команда политтехнологов формирует с целью создания определенного имиджа политика. Это предположение требует проведения дополнительных междисциплинарных исследований: как лингвистических, дискурсивных, так и исследований в области социологии и коммуникации.
7. Языковая личность некоторых политиков в социальной сети может быть более или менее схожа с его реальной языковой личностью. То есть, имеет место предположение о том, что некоторые аккаунты политиков в социальных сетях ведутся другим человеком. В этом случае также требуются дополнительные исследования с более глубоким анализом в рамках междисциплинарного интегрального подхода.

Литература

1. Акопова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2013, № 6 (1), с. 403–409.
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы/Сост. В.М. Сергеева и П.Б. Паршина; Общ. ред. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1986.
3. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Пер. с англ. Кожемякин Е.А., Перверзев Е.В., Амапов А.М. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», URSS, 2013.
4. Вахтин Н., Фирсов Б. «Синдром публичной немоты». История и современные практики пу-

бличных дебатов в России. М.: Новое лит. обозрение, 2017.

5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: URSS ЛКИ, 2012.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2003.
7. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и вузов. М.: «Издательство ПРИОР», 1998.
8. Леонтьев А.Н. Мотивы, Эмоции и Личность. // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
9. Лутовинова О.В. Виртуальная языковая личность: к определению понятия // Мир науки, культуры, образования. № 1 (50), 2015.
10. Паршина О.Н. Российская политическая речь. Теория и практика. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
11. Серии П. Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинализаций. Пер. с французского В.И. Селиванова. // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999.
12. Цуциева М.Г. Языковая личность политика как динамический феномен дискурса и текста. // Проблемы языкознания и теории коммуникации, 2013.
13. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М.: Издательство «ФЛИНТА», 2020.
14. Шатин И.М. Коммуникативные стратегии российской политической власти в интернет-пространстве (2008–2011 гг.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук, 2012.
15. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография. Волгоград: Перемена, 2000.
16. Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М.: Языки славянской культуры, 2001.
17. https://vk.com/a_beglov
18. https://www.instagram.com/drozdenco_au/
19. <https://www.instagram.com/aaalikhanov/>
20. <https://www.instagram.com/navalny/>
21. <https://www.instagram.com/mossobyandin/>
22. <https://www.instagram.com/maximreznikliberal/>
23. https://www.instagram.com/ilya_yashin/
24. https://www.instagram.com/d_gudkov/
25. https://www.instagram.com/m.v_007/
26. <https://vk.com/mmkasyanov>
27. https://www.instagram.com/degtyarev_info/
28. <https://www.instagram.com/andreyvorobiev/>

THE LINGUISTIC PERSONA OF RUSSIAN POLITICIANS ONLINE: COMMUNICATIVE STRATEGIES OF INTERACTION WITH THE AUDIENCE OF THE YOUNGER GENERATION BASED ON WRITTEN (TEXT POSTS) AND ORAL (VIDEO) SPEECH IN SOCIAL MEDIA

Evstigneeva M.E.
Saint-Petersburg State University

In the modern world, politics is becoming more and more public. Of course, one of the main factors determining this trend is the development of new means of communication, in particular, social networks. Social networks are becoming the main tool for communicating politicians with a young audience, and to achieve the goals of this communication, certain communication strategies are used to present the politician's linguistic persona and create an image of this politician among a young audience within the framework of political Internet discourse.

The paper attempts to identify, analyze and explain the main and most successful strategies, tactics, linguistic means and rhetorical techniques used by Russian politicians of different ages, territorial affiliations and political views when maintaining personal accounts on social networks and communicating with a young audience.

Keywords: political discourse, linguistic persona, Internet communication, social networks.

References

1. Akopova D.R. Strategies and tactics of political discourse. // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky, 2013, No. 6 (1), p. 403–409.
2. Blakar R.M. Language as an instrument of social power // Language and modeling of social interaction: Translations / Comp. V.M. Sergeev and P.B. Parshina; Common ed. V.V. Petrova. Moscow: Progress, 1986.
3. Van Dyc T.A. Discourse and Power: Representation of Dominance in Language and Communication / Per. from English Kozhemyakin E.A., Pereverzev E.V., Amatov A.M. – M.: Book House "LIBROKOM", URSS, 2013.
4. Vakhtin N., Firsov B. "Syndrome of public silence". History and modern practices of public debates in Russia. M.: New lit. review, 2017.
5. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: URSS LKI, 2012.
6. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. M.: Editorial URSS, 2003.
7. Klyuev E.V. Speech Communication: A Textbook for Universities and Universities. M.: "PRIOR Publishing House", 1998.
8. Leontiev A.N. Motives, Emotions and Personality. // Psychology of Personality. Texts. / Ed. Yu.B. Gippenreiter, A.A. Bubbles. M.: Publishing house Mosk. University, 1982.
9. Lutovinova O.V. Virtual linguistic personality: to the definition of the concept // World of science, culture, education. No. 1 (50), 2015.
10. Parshina ON Russian political speech. Theory and practice. M.: Book House "LIBROKOM", 2012.
11. Serio P. Russian language and analysis of the Soviet political discourse: analysis of nominalizations. Per. from French V.I. Selivanov. // Squaring of Meaning: French School of Discourse Analysis. Moscow: JSC IG Progress, 1999.
12. Tsutsieva M.G. The linguistic personality of a politician as a dynamic phenomenon of discourse and text. // Problems of linguistics and communication theory, 2013.
13. Chudinov A.P. Political linguistics. Moscow: FLINT Publishing House, 2020.
14. Shatin I.M. Communicative strategies of Russian political power in the Internet space (2008–2011). Abstract of the dissertation for the degree of candidate of political sciences, 2012.
15. Sheigal E.I. Semiotics of Political Discourse: Monograph. Volgograd: Change, 2000.
16. Yanko T.E. Communicative strategies of Russian speech. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2001.
17. https://vk.com/a_beglov
18. https://www.instagram.com/drozdenco_au/
19. <https://www.instagram.com/aaalikhanov/>
20. <https://www.instagram.com/navalny/>
21. <https://www.instagram.com/mossobyandin/>
22. <https://www.instagram.com/maximreznikliberal/>
23. https://www.instagram.com/ilya_yashin/
24. https://www.instagram.com/d_gudkov/
25. https://www.instagram.com/m.v_007/
26. <https://vk.com/mmkasyanov>
27. https://www.instagram.com/degtyarev_info/
28. <https://www.instagram.com/andreyvorobiev/>

Языковые группы баварского диалекта и его специфика

Баймухаметова Клара Ишмуратовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, институт гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
E-mail: klara0109@yandex.ru

Киреева Ирина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации, АНОВО «Московский международный университет»
E-mail: arina_68@bk.ru

Существенную роль в развитии современного немецкого языка играет многообразие диалектов, использование которых в речи характерно как для Германии, так и для других немецкоязычных стран, что обуславливает актуальность исследования в статье.

Цель исследования состоит в анализе языковых групп баварского диалекта и специфики его использования, а также значимости в современном немецком языке. Статья подготовлена на основе теоретического обзора и анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. Подробно рассматриваются языковые группы баварского диалекта и его особенности. Анализируется роль применения баварского диалекта для отражения новых фонетических и лексико-грамматических оттенков слов и комплексного расширения активного словаря немецкого языка. Исследуется лингвокультурологическое значение диалекта в языковой картине немецкоязычных стран. Установлено, что диалект является способом создания новых слов. Результаты исследования позволяют утверждать, что баварский диалект есть лишь разновидность общепринятого варианта немецкого языка, но он может способствовать объединению людей в плане общения, связанных между собой территориальным признаком.

Ключевые слова: языковые группы, немецкий язык, обиходно-разговорный тип языка, территориальный вариант общезыковой системы коммуникативных средств, баварский диалект, лексическая специфика.

В языковой системе Федеративной Республики Германия (ФРГ) на современном этапе выделяются три основные формы языка, получившие наиболее частое употребление на всей территории страны, а также в других немецкоязычных странах. К ним относятся литературный язык как норма немецкого языка и обиходно-разговорный тип языка, использующийся преимущественно в быту. Актуальность изучения немецких диалектов, и, в частности, баварского, обуславливается тем, что это явление изучено лингвистической наукой не до конца. Однако в лексической системе литературного немецкого языка диалекты занимают особое место, оказывая значительное влияние на его формирование и развитие.

Проблеме формирования и развития основных форм немецкого языка, языковых групп и диалектов посвящены отдельные труды отечественных ученых (О.В. Байкова, М.Н. Валл, Н.Б. Вахтин, А.И. Домашнев, В.Д. Лютикова, В.Б. Меркурьева, Н.И. Филичева и др.). Например, в монографии О.В. Байковой представлены немецкие островные диалекты в условиях языковой интерференции [1]. М.Н. Валл рассматривает фонологические системы немецких диалектов [2]. Н.Б. Вахтин описывает сущность стандартного литературного языка, взаимосвязь литературного языка и диалекта, специфику диалекта и регистра [3]. А.И. Домашнев уделяет особое внимание современному немецкому языку в его национальных вариантах [4].

По мнению В.Д. Лютиковой, «...диалект – это территориальный вариант общезыковой системы коммуникативных средств, который используется частью этнического коллектива на данной местности и характеризуется известной функциональной ограниченностью» [4, с. 15]. В своем исследовании мы будем придерживаться данного утверждения. Диахронический аспект диалекта в немецкоязычной художественной литературе представлен в работе В.Б. Меркурьевой [6]. Кроме того, В.Б. Меркурьевой исследован диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах, отношения комплементарности и изоморфизма [7].

Учебное пособие Н.И. Филичевой по диалектологии современного немецкого языка знакомит нас с новейшей проблематикой и актуальными задачами в данной научной области и содержит синхронное описание главных структурных и функционально-типологических особенностей немецких диалектов [8].

Проанализировав вышеуказанные источники по проблеме исследования в статье, мы пришли к выводу о том, что аспекты решения данной проблемы чаще рассматриваются с точки зрения теории и в меньшей степени на практике.

В качестве объекта исследования выступают труды немецких ученых У. Кноор и Н. Niebaum, в которых представлены словарь немецких диалектов и основные положения по диалектологии немецкого языка [9, 10].

В ходе изучения указанных выше исследований было выявлено и установлено, что баварский диалект подразделяется на три крупные языковые группы, а именно: северобаварский диалект, среднебаварский диалект, южнобаварский диалект.

Рассмотрим общепринятую систематизацию и наиболее яркие примеры отличий вышеуказанных языковых групп баварского диалекта.

Так, северобаварский диалект отличается наличием «свернутых дифтонгов» (*voraus lagen mhd. uo, ië und üe*), а также гласных (*Langvokale â, ô, ê und œ*).

Например: *Bruder, Brief* (стандартный немецкий язык) – *Brouda, Brejf* (северобаварский диалект); *Jahr, Ohr*, (стандартный немецкий язык) – *Jôua, Ôua* (северобаварский диалект).

На среднебаварском диалекте говорят в крупных городах Дунайского региона. В среднебаварском диалекте прежде следует выделить такие изоглоссы как: *ui* vs. *üü* (< ahd. *il*); *â* vs. *oa* (< ahd. *ar*); *oa* vs. *â* (< ahd. *ei*); *o* vs. *à* (< ahd. *au*). Они характеризуют западный и восточный среднебаварский диалект.

Например: *viel* (стандартный немецкий язык) – *vui, vüü* (среднебаварский диалект); *Spiel, spielen* (стандартный немецкий язык) – *Schbui, schbuiin; Schbüü, schbüün* (среднебаварский диалект); *ich fahre, wir fahren* (стандартный немецкий язык) – *i fâ, mia fâma i foa, mia foan* (среднебаварский диалект); *Gefahr, gefährlich* (стандартный немецкий язык) – *Gfâ, gfâli Gfoa, gfeali* (среднебаварский диалект).

Южнобаварский диалект ярко представлен в Тироле. Особые отличительные признаки южнобаварского диалекта: перенос «к» в аффрикат «кх», замена «s» на «sch», наличие уменьшительно-ласкательного суффикса «-le», распространенность суффикса «-li», произношение «s» в конце слова как «t», *ick* (вместо *ich*) и другие.

Например: *Spätzle, Grüßle; Grüßli, Züri; dat, wat*.

Выше нами была исследована специфика фонетики баварского диалекта. Заметим, что баварский язык отличается мягкостью произношения.

Для баварского диалекта характерен дифтонг «oa». Он заменяет типичный для литературного немецкого языка дифтонг «ai». Вместо «*ich heiÙe*» звучит «*i hoas*». Не менее характерными для баварцев являются дифтонги «oi» и «ui», которыми они заменяют каждую вторую гласную. Например, «*foilsch*» вместо «*falsch*». Или «*buidl*» вместо «*das Bild*». Суффикс «-l» «*build*» служит и для образования уменьшительно-ласкательной формы во многих других словах, а форма эта – неизменный атрибут баварского диалекта [9, с. 16].

На следующих примерах можно видеть, насколько сильно отличаются друг от друга баварский диалект и немецкий язык.

Рассмотрим пример, ярко иллюстрирующий самобытность баварского диалекта:

«*Ich habe Geld gefunden*» (стандартный немецкий язык). – «*I hà/hàb a Gèid/Gòid/Gòld gfundn/gfuna*» (баварский диалект).

Словообразовательная специфика баварского диалекта определяется традицией территориальной лексики в литературной речи, что находит свое подтверждение в работах У. Кноор и Н. Niebaum [9, 10].

Баварский диалект в функциональном и коммуникативном планах находится во взаимодействии с другими региональными диалектами, которые оказывают на него непосредственное влияние.

Анализ работ вышеуказанных немецких авторов позволяет утверждать, что баварский диалект используется в различных сферах жизни людей, но в своей основе отражает повседневную окружающую действительность. Тематически она относится в основном к следующим группам:

- еда (*Böstkartoffeln* – общенемецкое слово *Bratkartoffeln*);
- растения (*Orange* – общенемецкое слово *Apfelsine*);
- животный мир (*Hendl, Henne* – общенемецкое слово *Huhnj Kaikäfexl – Marienkäfer*);
- жилище и домашняя утварь (*aufputzen' – aufwische*»; *Randstein – Bordstein*);
- люди и их поведение в обществе (*stad* – общенемецкое слово *artig*; *Augendeckel – Augenlid*);
- работа и обучение (*Hacke* – общенемецкое слово *Beil*; *kehren – fegen*);
- временные параметры (*Frühjahr* – общенемецкое слово *Frtlhlihg*; *heuer – dieses Jahr*);
- праздничные мероприятия и формы приветствия (*Servua – Auf Wiedersehen*; *Christbaum – Weihnachtsbaum*);
- спортивные мероприятия и игровая деятельность (*radeln – Radfahren*; *schleifen – rutschen (auf dem Eis)*);
- предметы одежды (*Kappe, Haube – Mütze*; *Schuhbandl, Schuhband – Schnürsenkel*) [9, с. 36–40].

Характерной чертой баварского диалекта являются также определенные семантические различия, применяемые для общего употребления в речи. Так, существительное «*Stiege*» употребляется в баварской обиходно-разговорной речи с нейтральным значением «*лестница в доме*». В общенемецком употреблении используется существительное «*Treppe*» [10, с. 137]. Таким образом, лексическая единица используется в обиходно-разговорной речи на баварском диалекте со своими специфическими значениями, не характерными для общенемецкого употребления.

Словообразовательные особенности, связанные с использованием суффиксов *-erl, -ei, -1* являются характерной чертой обиходно-разговорного языка в баварском диалекте.

Это можно увидеть на следующих примерах:

- «*Hunderl*» – «*собачка*»;

– «*Flascherl*» – «*бутылочка*» [10, с. 147].

Изучив вышеуказанные примеры территориальной лексики в составе баварского обиходно-разговорного языка, мы можем, в целом, выделить следующие группы, отражающие его специфику, и позволяющие идентифицировать употребление языка как баварское: лексические баваризмы, словообразовательные баваризмы и семантические баваризмы.

В заключение можно сказать, что процесс образования новых слов характерен для лексической системы литературного немецкого языка. В лексической системе современного немецкого языка присутствует многообразие языковых форм, наиболее интересной из которых, является баварский диалект как один из факторов словообразовательного процесса литературного немецкого языка.

Баварский диалект является так же и способом развития лингвокультурологической картины немецкоязычных стран.

Литература

1. Байкова, О.В. Немецкие островные диалекты в условиях языковой интерференции: монография / О.В. Байкова. Киров: Издательство Вят ГТУ, 2009.
2. Валл, М.Н. Фонологические системы немецких диалектов / М.Н. Валл, И.А. Канакин. Новосибирск: Наука, 1986.
3. Вахтин, Н.Б. Социоллингвистика и социология языка / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин. СПб: Издательство «Гуманитарная Академия», 2004.
4. Домашнев, А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. / А.И. Домашнев. Л: Наука: Ленинградское отделение, 1983.
5. Лютикова, В.Д. Языковая личность: идиолект и диалект: дис...д. филолог. наук / В.Д. Лютикова. Екатеринбург, 2000.
6. Меркурьева, В.Б. Диалект в немецкоязычной художественной литературе (диахронический аспект), / В.Б. Меркурьева // Проблемы истории и типологии германских языков и культур. Новосибирск: Издательство НГУ, 2002. – С. 35–54.
7. Меркурьева, В.Б. Диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах: отношения комплементарности и изоморфизма: дис...д. филолог. наук / В.Б. Меркурьева. Иркутск, 2005.
8. Филичева, Н.И. Диалектология современного немецкого языка: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / Н.И. Филичева. Москва: Высшая школа, 1983.
9. Knoop, U. *Worterbuch Deutscher Dialekte. Eine Sammlung von Mundartwörtern aus zehn Dialektregionen im Einzelvergleich*, in

Sprichwörtern und Redewendungen. / U. Knoop Koln, Gutersloh, Munchen: Parkland Verlag, 2001.

10. Niebaum, H., *Einführung in die Dialektologie des Deutschen* / H. Niebaum, J. Macha // *Germanistische Arbeitshefte* 37 Tubingen: Niemayer, 1999.

LANGUAGE GROUPS OF THE BAVARIAN DIALECT AND ITS SPECIFICITY

Baymukhametova K.I., Kireeva I.A.

Moscow State Linguistic University, Moscow International University

A significant role in the development of the modern German language is played by the variety of dialects, the use of which in speech is characteristic both for Germany and for other German-speaking countries, which determines the relevance of the research in the article.

The purpose of the study is to analyze the language groups of the Bavarian dialect and the specifics of its use, as well as its significance in modern German. The article has been prepared on the basis of a theoretical review and analysis of domestic and foreign literature on the research problem. The language groups of the Bavarian dialect and its features are discussed in detail. The role of the use of the Bavarian dialect for the reflection of new phonetic and lexical – grammatical shades of words and the complex expansion of the active vocabulary of the German language is analyzed. The linguoculturological meaning of the dialect in the linguistic picture of the German-speaking countries is investigated. It has been established that dialect is a way of creating new words. The results of the study suggest that the Bavarian dialect is only a variety of the generally accepted version of the German language, but it can help unite people in terms of communication, related to each other by a territorial feature.

Keywords: language groups, German, everyday spoken type of language, territorial variant of the general language system of communicative means, Bavarian dialect, lexical specifics.

References

1. Baikova, OV *German insular dialects in the conditions of language interference: monograph* / OV Baikova. Kirov: Publishing house Vyat GTU, 2009.
2. Wall, MN *Phonological systems of German dialects* / MN Wall, IA Kanakin. Novosibirsk: Science, 1986.
3. Vakhtin, NB *Sociolinguistics and sociology of language* / NB Vakhtin, EV Golovko. SPb: Publishing House "Humanitarian Academy", 2004.
4. Domashnev, A.I. *Modern German in its national variants*. / A.I. Domashnev. L: Science: Leningrad Branch, 1983.
5. Lyutikova, V.D. *Language personality: idiolect and dialect: dis ... d. philologist. Sciences* / V.D. Lyutikova. Yekaterinburg, 2000.
6. Merkurieva, VB *Dialect in German-language fiction (diachronic aspect)*, / VB. Merkurieva // *Problems of history and typology of Germanic languages and cultures*. Novosibirsk: NSU Publishing House, 2002. – S. 35–54.
7. Merkurieva, VB *Dialect and literary language in German-language dramas: the relationship of complementarity and isomorphism: dis ... d. philologist. Sciences* / V.B. Merkuriev. Irkutsk, 2005.
8. Filicheva, NI *Dialectology of the modern German language: a textbook for institutes and faculties of foreign languages* / NI Filicheva. Moscow: Higher School, 1983.
9. Knoop, U. *Worterbuch Deutscher Dialekte. Eine Sammlung von Mundartwörtern aus zehn Dialektregionen im Einzelvergleich*, in *Sprichwörtern und Redewendungen*. / U. Knoop Koln, Gutersloh, Munchen: Parkland Verlag, 2001.
10. Niebaum, H., *Einführung in die Dialektologie des Deutschen* / H. Niebaum, J. Macha // *Germanistische Arbeitshefte* 37 Tubingen: Niemayer, 1999.

Дорога как культурная универсалия в прозе А.П. Чехова

Кондратьева Виктория Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)
E-mail: viktoriya_vk@mail.ru

Молнар Ангелика,

доктор филологии, доцент Института славистики, Дебреценский университет
E-mail: molnar.angelika@arts.unideb.hu

В статье рассматривается архетип дороги в прозе А.П. Чехова с точки зрения семантико-функционального аспекта. На материале произведений писателя раскрываются особые смыслы образа дороги через взаимодействие этого топоса с мифологемами жизни и смерти; оппозицией «свой»/ «чужой» и связанными с ним общекультурными мотивами путешествия-преодоления, поисков истины и счастья, а также литературные мотивы упряднения, вхождения в социум.

В произведениях А.П. Чехова находят прежде всего воплощение традиционные архетипические смыслы – дорога как жизненный путь человека, как пространство взросления, становления, осознания себя. С этим связаны особые темпоральные качества этого топоса, проявляющиеся активнее, чем в других пространственных единицах: движение в пространстве обнажает временные изменения и ассоциируется с течением человеческой жизни. Также установлено, что в художественном мире А.П. Чехова архетип дороги обладает своеобразными семантическими вариантами, основанными на сочетании укоренившихся в литературе смысловых начал топоса с особенностями авторского видения. По сути, писатель дал свою интерпретацию всех наиболее распространенных типов дорожного сюжета.

Ключевые слова: Чехов, проза, архетип, дорога, пространство.

Введение. Дорога является существенной частью ментального пространства мировой культуры. Этот архетипический образ сложен с точки зрения семантико-функционального аспекта, так как означает не только физически протяженное пространство, но и многозначно осмысливается в фольклоре и литературе разных народов, отражая прежде всего отношения человека с миром, с самим собой, представления человека о мире, становясь особой категорией бытия и значимым элементом модели мироздания.

В традиционной картине мира дорога всегда была связана с топологией жизненного пространства, его ценностной иерархией, моделями поведения, социальной ориентацией. Дорога – один из архетипов, с которым связываются представления о способах освоения пространства и маркировки мира, в частности представления о своем и чужом мирах.

Символично-метафорические смыслы образа дороги актуальны как для архаической культуры, так и для современной, они находят отражение в обрядово-ритуальной культуре, фольклорных и литературных текстах. Совокупность представлений, связанных с дорогой в разных национальных культурах, синтезируется и воплощается в мифологеме пути/дороги.

Исследование и его результаты. В произведениях А.П. Чехова прослеживается культурный текст, основанный на художественной коннотации устоявшихся моделей, сюжетов, мотивов. Среди констант, которые являются общими для различных писателей, особое место занимает образ дороги, смыслы которого раскрываются через взаимодействие с мифологемами жизни и смерти; оппозицией «свой» / «чужой» и связанными с ним общекультурными мотивами путешествия-преодоления, похищения и поисков, а также литературные мотивы упряднения, вхождения в социум и пр.

Сам образ дороги в прозе и драматургии А.П. Чехова может быть явным, обрисованным как физическое пространство, или фигурировать в тексте опосредовано.

В рассказе «Тяжелые люди» (1886) образ дороги не занимает центральное место, но именно с ним связаны поворотные моменты в повествовании: выход (побег) из дома (и в начале повествования, и в его финале) становится для главного героя Петра своего рода избавлением от гнета жизни в семье. Железная дорога осмысливается им буквально как путь спасения, освобождения, путь, который приведет его в особый мир Москвы, где «горят фонари, стучат экипажи, читаются лекции» [5, С. V, с. 327] и нет давящей тоски. Романтические

картины приключений, встречи с богомолками, столкновения с разбойниками или обретения настоящей любви связаны в сознании молодого человека именно со странствиями по дороге. А история непростой жизни мимо проехавшей знакомой старухи-помещицы заставляет героя иначе посмотреть на свою жизнь и сложные отношения с отцом. Дорога становится в рассказе особым пространством размышлений и рефлексии, находясь в котором герой осознает себя. Петр не добивается значительных успехов в попытке объясниться с отцом, но важно, что молодой человек принимает решение, определяющее его будущую жизнь.

В рассказе «На пути» (1886) уже в названии актуализируется образ дороги и связанные с ним мотивы встречи и расставания. Начинается рассказ с описания комнаты, которая называется «проезжающей». В особой номинации этого помещения опосредованно звучит мотив дороги, а также указывается на промежуточность положения. Это одновременно пространство движения, а также это пространство встреч, открытий и расставаний. Время и пространство концентрируются именно в этой точке.

В маленькой «проезжающей» перед читателем разворачивается широкая панорама жизненного пути Лихарева: поиск истины, преодоление препятствий, обретение веры в свои силы, многочисленные потери и разочарования. Дорога приобретает экзистенциальный характер: путь знания, путь веры («веровал всегда») и путь действия. Н.И. Петровская видит в названии конечной точки пути героя символический знак тупиковости: «Намек на тупиковую ситуацию в жизни Лихарева указывает ... название станции – Клинушки, куда он собирается вскоре направиться. Слово “клин”, означающее острое, опасное, в чеховском тексте становится знаком поджидающих Лихарева бед и лишений. Вспоминается русская пословица “Куда ни кинь, все клин”, сообщающая о безысходности сложившегося положения» [1, с. 179]. По мнению Н.Е. Разумовой «пространство в рассказе «На пути» становится трагической метафорой жизни человека: бессмысленные блуждания, заводящие в глухой тупик смерти» [2, с. 56]. Однако перед нами сильная личность, которая не утратила веры: «На этом свете хороших людей гораздо больше, чем злых» [5, С. V, с. 473]. Глубоко символическим в этом смысле заключительный образ рассказа: «Скоро след от полозьев исчез, и сам он, покрытый снегом, стал походить на белый утёс, но глаза его всё ещё искали чего-то в облаках снега» [5, С. V, с. 477]. Путь героя, прежде всего духовный, не окончен, подобно утёсу он устоит, потому что вера его не покинет.

В повести «Степь» (1888) все описанные события связаны с перемещением по степной дороге. В этом произведении образ дороги обозначен явно, он организует всю фабулу, которая начинается словом «выехали» и завершается словом «приехали». Путь героя по степи становится осью повествования.

Каменные бабы из древности, рассказы Пантелея о далёком прошлом и картины настоящей жизни, наблюдаемые Егорушкой, становятся составляющими одного огромного мира. Чехов использует своеобразный художественный приём: настоящее и недавнее и далекое прошлое словно наслаиваются друг на друга. Происходит своеобразное уплотнение времени. Такая структура времени сопрягается с образом дороги, именно движение по степной дороге обуславливает смену картин, и именно это пространство вбирает в себя прошлое, настоящее и, следуя логике, будущее, время числимое и неисчислимое, бытовое и бытийное.

За четыре дня, которые провёл Егорушка в степи, он проделал путь от патриархальной старины, где арестантам в острог носят жареную говядину, в мир паровозов, барж, локомотивов и товарных вагонов. Отдалённое прошлое и настоящее связаны одной единой цепью, и звенья её мало чем отличаются друг от друга.

Если в рассказе «На пути» физический путь не показан, а акцент ставится на духовном преображении героя, то в повести «Степь» дорога композиционно организует все произведение и становится наряду со степью центральным пространственным образом. Физическое перемещение по степной дороге символически отражает путь внутреннего взросления маленького Егорушки. Подобный сюжет часто встречается в фольклоре.

Дорога в «Степи» – это путь в другую жизнь для героя, и в то же время дорожные впечатления, случайные встречи делают ее способом открытия мира, понимания жизни, людей. Это важный аспект семантики топоса, нашедший свое воплощение у Чехова. Дорога с сопрягающимися с ней компонентами становится особой формой выражения жизни.

В рассказе «Счастье» (1887) степная дорога или степной шлях также сопрягается с образом степного мира, в частности с образами курганов-степняков, и одновременно входит в смысловое сцепление с историей России и народными преданиями о хранящихся в земных недрах степи кладах. Так, именно степной шлях, рядом с которым находятся герои, провоцирует упоминание о последнем пути Царя Александра I. А далее эта дорога начинает обрастать другими полуисторическими, полуфольклорными деталями. Так, объездчик упоминает два клада, имеющие конкретные истории: первый клад связан со строительством флота Петром I, второй же – с событиями 1812 года, когда французы награбленное добро решают зарыть в Донецкой степи. Легенды, поверья, исторические факты способствуют тому, что степная дорога становится частью пространства приазовской степи, отражающей общерусскую память, с широким историческим и культурным фоном.

Семантика образа степной дороги (степного шляха) осложняется упоминанием Млечного пути. Между земной и небесной дорогами выстраиваются пространственные отношения по принципу

параллели. И одновременно выстраивается вертикаль: степной шлях – низ, Млечный путь – верх. Такое сопряжение образов двух дорог порождает особые смыслы в повествовании: степь не замыкается в самой себе, этот образ охватывает всю систему координат и воплощает идею русского или, может быть, вообще земного бытия, простора и безграничности. Так создается законченная, словно закругленная пространственная модель мира. И в результате степь со степным шляхом выступает не просто местом действия, а метафорой мира, в котором протекает человеческая жизнь.

Рассказ «На подводе» (1897) еще одно из произведений А.П. Чехова, в основе которого лежит описание поездки. На первый план художественной системы произведения, в частности его пространственно-образной системы, выходит образ дороги, который композиционно организует весь текст.

Уже в начале рассказа намечается традиционный для образа дороги мотив перехода. С одной стороны, он обусловлен передвижением главной героини, с другой – со временем описываемых событий: это апрель (середина весны), утро (начало нового дня), то есть период, когда природа переходит из одного состояния в другое. Но вопреки общей атмосфере обновляющегося и пробуждающегося мира, героиня погружена в тяжелые размышления о жизни, в которой нет радости, любви и надежды.

Вся теперешняя жизнь у Марьи Васильевны ассоциируется только с этой дорогой. Так в рассказе становится актуальным символическое осмысление дороги, характерное для традиционной культуры: физическое перемещение вписывается «в сюжет жизненного пути» [6, с. 62]. Переходное пространство парадоксальным образом становится для чеховской героини из временного постоянным. Известно, что «в семиотических исследованиях последних десятилетий дорога предстает как пространственная модель небытия» [3, с. 92]. Приемами жизни молодой учительницы стали однообразие, тоска, несправедливость, боль и грязь. Для мира, в котором пребывает главная героиня и который она воспринимает особым образом, характерны признаки мортальности. Смысловые оттенки, порождаемые в результате взаимосвязи деталей, ненавязчиво вносят в эмоциональный фон произведения ноту драматизма.

Одним из характерных представлений для фольклорно-мифологического сознания является понимание, что «человек должен пройти путь смерти, пространствовать в буквальном смысле слова, и тогда он выходит обновленным, вновь ожившим, спасенным от смерти» [4, с. 506]. И обновление героини в рассказе Чехова намечается, оно почти реализуется в эпизоде переправы. Видение из прошлого, образ покойной матери, вызывает ощущение счастья. В сознании Марьи Васильевны воскресают картины из прошлой счастливой жизни: живые родители, звуки рояля, и она сама молодая, красивая, нарядная. Неслучайно

именно после переправы, в конце пути, девушка вдруг ощущает себя обновленной. Переход подходит к своему финальному моменту. Это согласуется с фольклорно-мифологическим принципом: героиня фактически совершила переход в другой мир и в другое состояние. И этот переход совершается в связи с осознанием самой себя. Именно теперь она улыбается помещику Ханову, «как равная и близкая» ему [5, С. IX, с. 342]. Однако до конца ситуация перехода не реализуется.

Заключение. Итак, в произведениях А.П. Чехова, как правило, встречаются труднопроходимые проселочные дороги. Важное место занимают степные дороги, где герои движутся медленно, делают остановки, иногда разворачиваются назад, встречаются и расстаются, размышляют о жизни. Однако на первый план, на наш взгляд, выходят прежде всего традиционные архетипические смыслы – дорога как жизненный путь человека, как пространство взросления, становления, осознания себя. Движение в пространстве обнажает временные изменения и ассоциируется с течением человеческой жизни.

В художественном мире А.П. Чехова архетип дороги проявляется во всем своем смысловом богатстве и одновременно обладает своеобразными семантическими вариантами, основанными на сочетании укоренившихся в литературе смысловых начал топоса с особенностями авторского видения. По сути, писатель представил свою интерпретацию всех наиболее распространенных типов дорожного сюжета.

Литература

1. Петровская, Н.И. Функциональная значимость эпиграфа в рассказе А.П. Чехова «На пути» // Таганрогский вестник. Материалы междунаучно-практической конференции «Степь» А.П. Чехова: 120 лет». Таганрог, 2008.
2. Разумова, Н.Е. Творчество А.П. Чехова в аспекте пространства / Н.Е. Разумова. – Томск: ТГУ, 2001.
3. Страхов, А.Б. О пространственном аспекте славянской концепции небытия / А.Б. Страхов // Этнолингвистика текста: Симиотика малых форм фольклора. – [Вып. 1] – М.: Ин-т славяноведения и балканистики, –1988. – С. 92–94.
4. Фрейденберг, О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейденберг. – М.: Наука, 1978.
5. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / А.П. Чехов; гл. ред. Н.С. Бельчиков. – М.: Наука, 1974–1988.
6. Щепанская, Т.Б. Культура дороги в русской мифоритуальной традиции XIX–XX вв. / Т.Б. Щепанская – М.: «Индрик», 2003.

ROAD AS A CULTURAL UNIVERSAL IN A.P. CHEKHOV'S PROSE

Kondrateva V.V., Molnar A.

Taganrova Institute named after A.P. Chekhov, University of Debrecen

The paper deals with the archetype of a road in A.P. Chekhov's prose from the point of view of semantic and functional aspect. On the basis of the writer's works some specific senses of the road image are exposed through interaction of this topos with mythologemes of life and death; opposition "us"/"them" and associated with it general cultural motives of travel with the process of overcoming difficulties, search for the truth and happiness, and also literary motives of abolition and socialization.

In the works of A.P. Chekhov, first of all, traditional archetypal meanings are embodied – the road as the life path of a person, as a space of maturation, personality formation, perception of oneself. Special temporal qualities of this topos are associated with it. They are manifested more actively here than in other spatial units: motion in space exposes temporal changes and is associated with the course of human life. It was also established that in A.P. Chekhov's art world the archetype has peculiar semantic variations based on a combination of semantic principles of the topos rooted in literature with the features of the author's vision. In fact, the writer gave his own interpretation of all the most common types of a road plot.

Keywords: Chekhov, prose, archetype, road, space.

The reported study was funded by RFBR and FRLC, project number № 20-512-23010

References

1. Chekhov, A.P. Complete works and letters: in 30 v. Works: in 18 v. / A.P. Chekhov; editor-in-chief. N.S. Belchikov. – M.: Nauka, 1974–1988.
2. Freudenberg, O.M. Myth and Literature antiquity / O.M. Freudenberg. M.: Nauka, 1978.
3. Petrovskaya, N.I. Functional importance of the epigraph in A.P. Chekhov's short story "On the way" // Taganrog Bulletin. Materials of int. scientific and practical conference "The Steppe' by A.P. Chekhov: 120 years". Taganrog, 2008.
4. Razumova, N.E. A.P. Chekhov's works from the point of view of space / N.E. Razumova. – Tomsk: TSU, 2001.
5. Shchepanskaya, T.B. Culture of a road in Russian mythic and ritual tradition of XIX–XX c. / T.B. Shchepanskaya – M.: "Indrik", 2003.
6. Strakhov, A.B. About space aspect of Slavic concept of non-existence / A.B. Strakhov // Ethnolinguistics of a text: semiotics of folklore's small forms. – [Issue. – 1] – M.: Institution of Slavic and Balkan studies, – 1988. – C. 92–94.

Сравнительное исследование фонологических характеристик китайских и английских пословиц

Лун Чжичао,

доцент, заместитель декана факультета иностранных языков
Шэньянского политехнического университета
E-mail: zclong2008@126.com

Большинство пословиц произошло из разговорной речи простых людей. Практически работая в повседневной жизни, люди создали множество пословиц. [1, с. 34]. И английские, и китайские пословицы используют лаконичный, яркий и образный язык для обобщения различных переживаний и законов жизненной борьбы, а также для выражения мысли и мудрости простых людей. Многие пословицы цитируются в стихах и текстах не только потому, что в них есть поэтические чувства, но и из-за их прекрасного ритма. В статье сравниваются английские и китайские пословицы с точки зрения фонологии. Из этого исследования мы можем обнаружить, что между английскими и китайскими пословицами есть как сходство, так и различия. Фонологические особенности внесут большой вклад в выразительную и эмоциональную силу пословиц.

Ключевые слова: фонологические признаки, рифма, ритм, сравнительное исследование.

Introduction: Since many Chinese proverbs contain set phrases of four characters, they read more smoothly and can give the best sound effects. That is why it becomes so easy for the common people to imitate and memorize them, and spread them far and wide. Though English proverbs have no such basic form of word combination, characteristically, they are short and pithy, and sound pleasing to the ear, too.

To obtain euphony and rhythm, proverbs employ various kinds of phonological techniques.

A. Rhyme

Rhyme is one of the main devices of achieving phonetic beauty in both Chinese and English. It makes the language echoic and euphonious by use of same or similar phoneme.

1. The same means in Chinese and English proverbs

Both Chinese and English proverbs have end rhyme, that is, the same sound is repeated at the end of sentences or lines. This is the most commonly used device of rhyme. For example:

(1) Of all the seventy-two trades, farming is the most important. [2, p.111]

(2) When the cat's away, the mouse may play.

(3) A fence needs the support of three stakes and an able fellow needs the help of three other people. [3, p.163]

(4) What soberness conceals, drunkenness reveals.

(5) When the wind is in the east, it is neither good for man nor beast.

2. Similar phonological devices of Chinese and English proverbs

a. Shuang sheng and Alliteration

By shuang sheng, we mean the initial consonants of two or more neighbored characters are same. In alliteration, the same consonant sound is repeated at intervals in the initial position of words. Alliteration is more commonly used in English proverbs than shuang sheng is used in Chinese proverbs. For example:

(1) Lovers live by love, as larks live by leeks.

(2) Maidens must be mild and meek, swift to hear and slow to speak.

(3) Nobody is more carefree than a bachelor. [4, p.87]

(4) Fortune favors fools.

b. Die yun (vowel rhyme) and Assonance

Die yun means two or more neighbored characters have the same vowel. Assonance is the "echoing" or "resemblance" of vowel sounds in the stressed syllables of a sequence of words. For example:

(1) Smart all one's life but foolish for once.

(2) It is easy to dodge a spear in the open, but hard to guard against an arrow shot from hiding.

(3) Creditors have better memories than debtors. [5, p.236]

(4) Small rain lays great dust.

(5) A stitch in time saves nine.

3. Special rhymes of English proverbs

Since English words are greatly different from Chinese characters in phonetic structure, their means of rhyme are also different. There are more English rhymes than Chinese.

a. Eye Rhyme

As the term suggests, it is in rhyme when looking instead of reading. For example:

(1) Harm watch, harm catch.

(2) Nothing brave, nothing have.

(3) The tongue breaks bone, though itself has none. [6, p.79]

b. Consonance

In consonance, only the end consonants of the words in rhyme are the same.

(1) The ass that brags most eats least.

(2) Hope for the best, prepare for the worst. [7, p.124]

(3) Vows made in storms are forgotten in calms.

c. Pararime

The first and last consonants of the words in rhyme are correspondingly same, but the vowels between are different.

(1) It is not lost that comes at last.

(2) The soul is not where it lives, but where it loves.

[8, p.155]

(3) Do on the hill as you would do in the hall.

d. Reverse rhyme

The first consonant and vowel of the words is same, just contrary to rhyme. For example:

(1) All things thrive at thrice.

(2) Good fame is better than a good face.

(3) All roads lead to Rome.

B. Rhythm

Rhythm is another phonetic device of proverbs. It comes from symmetrical syllables, identical sentence structure, harmonious level and oblique tone (Chinese proverbs), stressed syllables (English proverbs) and regular pauses. Although not so metrically strict as classical poems, proverbs are much more rhythmical than ordinary sentences.

Since the rhythm of Chinese and English is calculated differently, they will be introduced separately.

1. The rhythm of Chinese proverbs

a. The level and oblique tones of Chinese proverbs

To give a sense of rhythm Chinese proverbs employ their own tonal patterns – the arrangement of level and oblique tones. Chinese characters have four tones. Very roughly speaking according to modern practice the first and second tones are called level tones; the third and fourth tones are called oblique tones. Level and oblique tones are often appropriately arranged in a proverb so as to avoid dull and awkward sound effects. If we use “—” to indicate a level tone, and “/” to indicate an oblique tone, the tonal patterns of the following proverbs can be represented as follows:

Proverbs of three characters:

(1) Xian Xiao Ren, Hou Jun Zi. (Meaning: Be a calculating villain first and a magnanimous gentleman afterwards.) The tonal pattern is —/—, /—/.

Proverbs of four characters:

(2) Shi Bu Guan Xin, Guan Xi Zhe Luan. (Meaning: Remain aloof from things or you will get muddled in it. The tonal pattern is //—, —//.

Proverbs of five characters:

(3) Gua Tian Bu Na Ji, Li Xia Bu Zheng Guan. (Meaning: Don't bend to pull on your shoes in a melon patch; don't reach to adjust your hat under a plum tree – don't do anything that may arouse suspicion. The tonal pattern is ——//, ///—.

Proverbs of six characters:

(4) Tian You Bu Ce Feng Yun, Ren You Dan Xi Huo Fu. (Meaning: In nature there are unexpected storms and in life unpredictable vicissitudes. The tonal pattern is —/—/—, —//—/—.

b. The types of rhythm of Chinese proverbs

Different regular pauses distinguish different rhythmic types.

The rhythm of three-character proverbs is “21”, “12” or “111”.

“21”: (1) Bu Pa /Guan, Zui Pa /Guan. (Meaning: Don't worry about official; only worry about officiating”.

“12”: (2) Zhu /Bu Chi, Ke /Bu Yin. (Meaning: If the host doesn't begin to eat, the guests won't take a drink.

“111”: (3) Jiu /Luan /Xing, Se /Mi /Ren. (Meaning: Wine and beauties bewitch one.)

The rhythm of four-character proverbs is usually “22”, a few is “31”.

“22”: (4) Ri You /Suo Si, Ye You /Suo Meng. [9, p.139] (Meaning: What you think about in the daytime, you will dream about at night.

“31”: (5) Po Chu De /Shui, Shuo Chu De /Hua. Spilt water and uttered words.

The rhythm of most five-character proverbs is “212” “23” or “32”, a few is “41”.

“212”: (6) Jia Tu /Huan /Ye Tu, Yi Mu /Ding /Liang Mu. (Meaning: One mu of family earth equals two of uncultivated earth.)

“23”: (7) Jin Shan /Wu Guo Shan, Jiao Shan /Shan Guo Wu. (Meaning: Jin Mountains are surrounded by huts; huts are surrounded by Jiao Mountains.)

“32”: (8) You Yuan De /Bao Yuan, You Chou De /Bao Chou. (Meaning: It's time to revenge.)

“41”: (9) Da Bu Duan De /Qin, Ma Bu Duan De /Lin. (Meaning: Fighting or namecalling won't break off the relations between relatives or the friendship between neighbors.

The rhythm of most six-character proverbs is “222”, a few is “33”, “231” or “42”.

“222”: (10) Zhi Xu /Zhou Guan /Fang Huo, Bu Xu /Bai Xing /Dian Deng. (Meaning: The magistrates are free to set fires, while the common people are forbidden even to light lamps.)

“33”: (11) Bu Qi Ma /Bu Shuai Jiao, Bu Da Shui /Bu Diao Xiao. [10, p.274] (Meaning: If you don't ride a horse, you won't fall off; if you don't draw water, you won't drop the bucket.)

“231”: (12) Zhi Li /Bao Bu Zhu /Huo. (Meaning : - Fire can't be wrapped up in paper – there is no hiding the facts.

“42”: (13) Na Le Ren De /Shou Duan, Chi Le Ren De /Zui Duan. (Meaning: A person who accepts gifts or an invitation to dinner is not likely to act impartially.

The rhythm of seven-character proverbs is “223”, “322” or “232”.

“223”: (14) Tian Xia /Dao Li /Qian Qian Wan, Mei Qian /Bu Neng /Ba Shi Ban. (Meaning: Even though there are thousands of principles in the world, you can't get anything done without money.)

“322”: (15) Di Zhu De /Suan Pan /Yi Xiang, Nong Min De /Yan Lei /Zhi Tang. (Meaning: At the rattling of the landlord's abacus, the peasants' tears run down.)

“232”: (16) Da Shi /Man Bu Liao /Zhuang Xiang, Xiao Shi /Man Bu Zhu /Lin Ju. (Meaning: One can't keep a big secret in a village or a small one from one's neighbors.)

2. The rhythm of English proverbs

Many English proverbs have rigid rhyme scheme. If we regard a proverb as one or two lines of a poem, we can see the rhythm of the proverb is almost in accordance with various meters of English poems. In exemplifying the following proverbs, “/” is to show the division of feet; “-” is to mark a stressed syllable; “^” is to mark an unstressed syllable.

a. Iambic Dimeter

(1) An(^) e(-)/vil crow(-), an(^) e(-)/vil(^) egg(-).

(2) Di(^)vide(-) /and(^) rule(-).

b. Trochaic Dimeter

(1) Lo(-)sers /see(-)kers(^), /fin(-)ders(^) /kee(-) pers(^).

(2) Be(-)st is(^) /chea(-)pest(^).

c. Iambic Trimeter

(5) Excep(-)/tion pro(-)ves /the(^) Rule(-).

(6) An(^) ou(-)nce /of(^) wit /that(^)'s bou(-)ght /is worth(-) /a(^) pound(-) /that(^)'s tau(-)ght.

d. Trochaic Trimeter

(7) Ne(-)ver(^) /mix(-) your(^) /li(-)quor(^).

(8) Love(-) is(^) /full(-) of(^) /trou(-)ble(^).

e. Iambic Tetrameter

(9) A(^) pen(-)/ny(^) saved(-) / is a(^) pen(-)ny(^) gained(-).

(10) He(^) that (-) /would (^) live(-) /in(^) peace(-) / and(^) rest(-), /must(^) hear(-), /and(^) see(-), /and(^) say(-)/the(^) best(-).

(11) Re(^)mem(-)/ber(^) /man(-) /and(^) keep(-) / in(^) mind(-), /a(^) faith(-)/ful(^) friend(-) / is(^) hard(-) / to(^) find(-).

(12) Muck(-) and(^)/mon(-)ey(^) /go(-) to(^)/ge(-) ther(^).

(13) Speak(-) the(^)/truth(-) and(^)/shame(-) the(^) /de(-)vil(^).

Conclusion: From the above comparative study of phonological features between Chinese and English Proverbs, we may know proverbs are usually vivid and forceful, they read more smoothly and sound more pleasing to the ear, because they contain euphony in their combinations and strongly accented rhythms in their sentences. With the development of language, both English and Chinese are bound to assimilate many good proverbs from each other. Proverbs assimilated from other languages are like new blood and will greatly enrich the language.

A COMPARATIVE STUDY OF PHONOLOGICAL FEATURES BETWEEN CHINESE AND ENGLISH PROVERBS

Long Zhichao

Shenyang Ligong University

Most proverbs came from the colloquial speech of the common people. Through the practical work in their daily life people have created a lot of proverbs. [1, p.34] Both English and Chinese proverbs use a terse, vivid and figurative language to generalize various experiences and laws in the struggle of life, and to express the thought and wisdom of the common people. Proverbs are like music to the ears. That many proverbs are cited into poems and lyrics is not only because they have poetic sentiment but also because of their beautiful rhythm. In this thesis, English and Chinese proverbs are compared from the aspect of phonology. From this study, we may find there are both similarity and differences between English and Chinese proverbs. The phonological features will contribute much to the expressive and emotional power of proverbs.

Keywords: phonological features, rhyme, rhythm, comparative study

References

1. Houghton, Patricia. *A World of Proverbs*. England: Blandford Press, 1981.
2. Rohsenow, John S. *ABC Dictionary of Chinese Proverbs* Honolulu, University of Hawaii Press, 2002.
3. Yin Binyong. *Proverbs 100*. Sinolingua Teaching Press, 1999.
4. Fang Jiakai. *The Appreciation of English Idioms*. Shanghai Jiaotong University, 1998.
5. Qin Naizheng, Cui Mingqiu. *A Collection of English and Chinese Proverbs*. New World Press, 1984.
6. Wang Fuxiang, Cai Jian. *500 Use of English Proverbs*. Foreign Languages Press, 2001.
7. Sang Simin. *Proverbs and Translation*. Changchun press, 1999.
8. Feng, Cuihua. *Figure of Speech*. The Commercial Press, 1983.
9. Wen Duanzheng, Zhou Jian. *A Study on 20th Century Chinese Idioms*. Shuhai Press, 1999.
10. Wu Jingrong, Cheng Zhenqiu. *New Era Chinese-English Dictionary*. The Commercial Press, 2001.

Специфика информирующих документов деловой письменности XVII века (на материале документов «Аптекарского приказа»)

Олехнович Ольга Георгиевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет
E-mail: olgaolech@yandex.ru

Архипова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет
E-mail: ira.arkhipova@gmail.com

Статья посвящена исследованию информирующих документов «Аптекарского приказа» XVII века. Мы ограничились текстами медицинского характера, поскольку рассматриваемый период считается начальным периодом формирования медицинской терминологии. Выделяются и описываются характерные особенности таких жанров, как *опись*, *роспись*, *список*, *перечень*, *реестр*. При всей имеющейся тенденции к дифференциации информирующих документов, еще не сложилось достаточное количество формальных признаков, позволяющих точно их идентифицировать. В основном указанные жанры функционируют как синонимы. В документах «Аптекарского приказа» чаще всего встречаются *список* и *роспись*. В основу различий этих документов положен признак *одушевленности/неодушевленности*. *Список* представлен наименованиями лиц (медицинский персонал Аптекарского приказа, раненые и больные). *Роспись*, также как и *опись*, *перечень*, *реестр* включают в основном названия предметов (медицинские инструменты, лекарственные средства и лекарственное сырье). Каждая тематическая группа, представленная в документах, имеет более или менее устойчивый тезаурус и отличается расположением компонентов. По отношению к документному тексту в качестве жанровых параметров рассматриваются фрагменты текста (их содержание и речевая структура), выполняющие функцию реквизитов. Кроме того, документы отличаются объемом информации – одни лексически более информативны, другие представлены скудным содержанием. Несмотря на то, что семантические различия информирующих документов еще формируются, они не отражаются на релевантности.

Ключевые слова: информирующий документ XVII века, опись, роспись, список, перечень, реестр.

В последнее время заметно возрастает количество работ, посвященных изучению истории терминов и терминосистем. Е.И. Голованова отмечает появление нового направления когнитивно-исторического терминоведения, которое «выделилось из состава собственно-исторического терминоведения в связи с осмыслением особого предмета исследования, постановкой ряда новых проблем, выработкой специфических путей и способов изучения терминологических единиц» [2, с. 51].

Исследования когнитивно-исторического терминоведения предполагают наблюдения за процессами терминообразования отдельной отрасли знаний в их динамике – от номинации терминов и тематических групп, их функционирования в составе специального текста до соотношения терминов и знания в их эволюции.

Наиболее интересным с точки зрения терминотворчества является период становления науки, когда формируется ее тезаурус в составе определенного текста. Объектом нашего исследования будут тексты медицинского содержания XVII века, поскольку этот период считается созданием новой дисциплины – медицины, которая испытывала необходимость в медицинской документации. Все документы находились в ведении созданного государственного медицинского учреждения «Аптекарского Приказа», которое распоряжалось всем медицинским и аптечным делом. Вся деятельность приглашенных в Россию специалистов из-за границы строго документировалась, огромное количество лекарственных средств, поступающих в Россию, оформлялось специальными документами, ввозимый медицинский инструментарий сопровождался описями.

Материалом для исследования являются рукописи Аптекарского приказа, основная часть которых хранится в Российском государственном архиве древних актов в г. Москве – Фонд 143, 2724 ед. хр., 1629–1716 гг. [5].

Часть рукописей была опубликована Н.Е. Мамоновым в С.-Петербурге в 1881–1885 гг. в «Материалах по истории медицины в России», вып. I–IV [4].

До XVII века в качестве медицинской литературы в России использовались в основном компилятивные тексты – лечебники и травники.

В рассматриваемый период стали появляться совершенно новые жанры медицинской документации: *сказка*, *рецепт*, *роспись*, *опись*. Создаваясь в рамках приказно-деловой документации текст, относящийся к медицине, с одной стороны, отли-

чался относительной устойчивостью своей структуры; с другой, – своим медицинским содержанием. Большой интерес в этом отношении представляют информирующие документы, в которых фигурирует практически вся известная медицинская лексика XVII века.

Из указанных источников были выбраны только документы, имеющие непосредственное отношение к медицине.

Большинство исследуемых документов, которые мы относим к информирующим документам, имеют самоназвания – *список, опись, роспись, перечень, реестр*.

Из 2477 ед. хр. нами было отобрано более 70 документов: оп. 1–8 (из 229 ед. хр.); оп. 2. – 42 (из 1638 ед. хр.), оп. 3–21 (из 610 ед. хр.). Это около 3% от общего количества документов. На первый взгляд, это немного. Но, если посмотреть на содержание этих документов, то обращает на себя внимание разнообразие представленной в документах медицинской лексики.

Прежде чем обратиться к описанию документов, рассмотрим названия основных жанров. Вопрос о жанровой принадлежности имеет особую научную значимость, так как неверное определение ослабляет их релевантные признаки.

Проблема классификации памятников дел письменности периода XVII века освещалась в трудах отечественных исследователей: Волкова [1], Качалкина [3] и др., поддерживающих основные идеи этих исследователей. Большинство авторов *описи, росписи, списки, реестры* относили к информирующим. В основном указанные жанры функционируют как синонимы.

В документах «Аптекарского приказа» чаще всего встречаются *роспись* и *список*. Отметим, что основная часть документов *роспись* содержит перечень предметов, а *список* чаще всего имеет отношение к лицам.

На некоторую разницу значений этих слов указывал еще Срезневский. За основу различий он принимал признак одушевленности / неодушевленности. Так, *роспись* «перечисленье, перечеть на письме (предметов)» [7, с. 178], а *сьписъюкъ* «перечень (лиц)» [7, с. 793].

Что касается остальных документов – *опись, перечень, реестр*, то они являются, скорее, синонимами к слову *роспись*. Лишь некоторые документы выходят за рамки указанных значений. В частности, *опись* – список учетного характера. Это значение подтверждается в Словаре XVII века «Список, перечень чего-л., составленный с целью учета, опись» [6, с. 18].

Все информирующие документы по своей структуре относительно единообразны – они содержат формализованные начальный, конечный протоколы и основную часть.

Полный начальный протокол включал в себя четыре реквизита: дату подачи документа (1), заголовков (2), адресата, который обычно содержал указание на имя и титул того, к кому направлялся документ (3), цель (4):

170-го сентября въ 7-й день (1). Роспись (2) что отпущено въ полкъ къ боярину и воеводамъ ко кн[я]зю Юрию Алексеевичу (3) для лечьбы государевых ратных раненых всяких чинов людей (4).

Наименование документа обычно сопровождало приложение в виде косвенного дополнения без предлога – **Список докторов Аптекарского приказа** [5, оп. 2, ед. хр. 1176], **Алфавитный перечень лекарств** [5, оп. 1, ед. хр. 1], **Реестр лекарств** [5, оп. 2, ед. хр. 898].

Обычно косвенно дополнение сопровождалось определением в виде причастия (**Роспись лекарств, отпущенных датскому королевичу Вольдемару** [5, оп. 1, ед. хр. 209], **Роспись лекарей, назначенных в полк кн. Я.К. Черкасского 7157 году** [5, оп. 2, ед. хр. 670], **Список лекарей Аптекарской палаты, находящихся на службе в полках** [5, оп. 2, ед. хр. 1610], **Росписи купленных товаров Аптекарским приказом** [5, 3, 265]), реже – приложением в виде косвенного дополнения с предлогом (**Список чинов Аптекарского приказа на получение денежного жалованья и месячных кормовых денег за сентябрь–март 181 г.** [5, оп. 2, ед. хр. 976]), еще реже встречались более сложные конструкции – **Роспись компонентов для лекарства, отпущенных аптекарям** [5, оп. 3, ед. хр. 542].

Неполный начальный протокол встречался крайне редко и мог исключать только 3 или 4 часть реквизита (**Список докторов Аптекарского приказа (1677 г.)** [5, оп. 2, ед. хр. 1176]).

Конечный протокол помимо названия документа (1) и формулы имени собственного адресанта (2) содержал еще и формулу, констатирующую принятие или подписание (3) адресантом документа (**По сей росписи (1) принял (3) подъячий Федка Григорьевъ (2)** [5, оп. 2, ед. хр. 452]).

Документные жанры рассматриваемой группы объединены общей коммуникативной направленностью. Это очень близкие по своему назначению, но совершенно разные по содержанию. Несмотря на разные названия, они выполняли одну и ту же функцию – включали перечень наименований как правило одной лексической группы, поэтому использование различных наименований в рассматриваемый период особой разницы не имело. Термины и номенклатурные образования в жанре такого рода не несут особой функциональной нагрузки.

В основной части в каждом документе представлена определенная тематическая группа медицинской лексики – это могли быть названия лекарственного сырья (**Роспись о приеме в Новую Аптеку и остатке на аптекарском огороде под Новонемецкой слободой трав, кореньев и цветов** [5, оп. 3, ед. хр. 492]), лекарственных средств (**О покупке лекарств «за морем» и доставке их в Москву. Приложена Роспись лекарств, которые намечено купить за морем» с указанием цен на них (на латинском и русском яз.)** [5, оп. 3, ед. хр. 491]; названия медицинских инструментов (**Опись (список) медицинских инструментов, находящихся в приказе в шкафу у боярина Никиты Ивано-**

вича Романова [5, оп. 2, ед. хр. 1366]), названия специалистов (**Роспись докторов, аптекарей, алхимистов, лекарей, учеников, подъячих, истопников Аптекарского приказа, призванных в Новую столовую палату к руке царей Ивана и Петра Алексеевичей 14 апреля...** [5, оп. 3, ед. хр. 549]).

В документах представлено три подгруппы клинической терминологии – названия специалистов, больных и названия медицинских инструментов.

Что касается названия специалистов, то они упоминаются в основном в списках (**Список чинов Аптекарского приказа на получение денежного жалованья и месячных кормовых денег за сентябрь–март 181 г.** (март 1672) 17 л. [5, оп. 2, ед. хр. 976]), реже – в росписях (**Росписи аптекарских чинов 186–197 гг.** 1 л. (фев. 1667/1668; 1668/1689) [5, оп. 3, ед. хр. 14]). В основном в документах представлены заимствованные неологизмы – названия лиц по специальностям с обязательным указанием фамилии и имени – *докторь, медицина* (в значении ‘фельдшер’), *окулисть, алхимисть, аптекарь, дистилляторь*; и новообразования на основе слова *лекарь* – *чепучинный лекарь, или чепучинного дѣла лекарь; гортанной лекарь, или гортанного дѣла лекарь*.

Учет раненых обычно фиксировался в росписях, где указывались фамилии и имена раненых и характер ранений (**Росписи раненых дворян, рейтар, солдат, стрельцов, драгун и др. служилых людей, присланных на лечение в Аптекарский приказ 21 л.** (дек. 1670–январь. 1671) [5, оп. 2, ед. хр. 924], **Росписи стрельцов и солдат разных полков раненых под Динабургом (совр. Даугавпилс) до приступа и на приступе отпущенных кн. Ю.Н. Ромадановскому** (1 сент. 1657) [5, оп. 2, ед. хр. 296], (777). Некоторые списки раненых отмечаются в составе других документов, но в этой статье мы их не учитывали.

Отметим еще одну терминоподгруппу, которая в XVII в. впервые выделилась в отдельную – названия медицинских инструментов. Сначала использовалось «снасть» как самостоятельное слово (**Роспись снастямъ, что куплены в Амбурхе** [5, оп. 2, ед. хр. 1122], **велено купить за морем лекарю лекарских снастей...** [5, оп. 2, ед. хр. 1185]). У Фасмера «снасть др.-русс. *Снасть* «орудия, снаряд; сбруя; вооружение, доспехи» [8, с. 697.] «Инструмент» впервые фиксируется в документах позже, в 1681 году, – *... дано инструментовъ...* [5, оп. 2, ед. хр. 1248].

Какое-то время и то, и другое слово употреблялись как дублеты и служили опорным словом для номенклатурных наименований: *снасть, чем прижигают раны* [5, оп. 2, ед. хр. 1248] и *инструментъ, чем прижигают раны* [5, оп. 2, ед. хр. 1249].

Практически все медицинские инструменты значились в **росписях** и публиковались на немецком языке с переводами на русский язык (**Роспись снастямъ, что куплены в Амбурхе. Пересмотреть и перевести.** [5, оп. 2, ед. хр. 1122]). Все названия инструментов на русский язык переводились, при этом использовались в основном собственные

языковые средства. Реже для перечисления использовались другие жанры документов – **опись (список)** [5, оп. 2, ед. хр. 1366]).

Роспись как жанр пока стихийно определяет номенклатурный список известных в рассматриваемый период инструментов, указывает их разновидность, тем самым в какой-то степени помогает выявить характер оперативных вмешательств.

Отметим некоторые термины в *росписи* медицинских инструментов за 1692 г. – *ланцеты кровопущаные; клещи; снасти, что в ранах осматривают; буравы; клещи костоправные; клещи большие зазубренные; пилка зубная; лопатка лекарская; снасть костоправная с веревками; клещи родильные; ножницы двойные, что раны разрезают; пилы, что зубы трут и др.* [5, оп. 3, ед. хр. 1366]. Характерно, что каждое название располагается на отдельной строке в произвольном порядке. Позднее номенклатурные образования будут располагаться в алфавитном порядке по родо-видовым признакам.

В названиях медицинских инструментов на первом этапе используются описательные конструкции с указанием: на использование (*клещи родильные, топорикъ рудометной, пилка, чем кости перетирают*); на размеры (*пила большая, брызгалка средней статьи*); на материал (*ложка медная, трубка деревянная, брызгалка оловянная*); на особенности строения (*шильце троеугольное, клещи съ журавлиной нос*).

Некоторые номенклатурные образования объединяют несколько особенностей: размеры и особенности строения (*пила болшая двойная, клещи большие зазубренные, брызгалка самая малая медная*); размеры и функцию (*пила большая – чемъ кости оттираютъ*); особенности строения и функцию (*ножницы двойные, что раны разрезают; нож кривой, чъмъ около костей обръзываютъ; топорикъ рудометной, чъмъ раны прыщутъ; снасть костоправная с веревками; клещи съ журавлиной носъ, чъмъ ротъ растворяютъ*); материал и особенности строения (*трубка медная тройная, брызгалка оловянная съ тремя трубками въ влагищахъ*); материал и функцию (*трубка оловянная прыскательная*) и др.

Наряду с русскими названиями появляются иноязычные слова со специализированным значением: *ланцет, шурупъ*.

Фармацевтическая терминология, являясь составной частью медицинской терминологии, включала в свой состав терминологию еще не выделившихся в отдельные отрасли других дисциплин (биологии, минералогии, химии и др.), поэтому их репрезентация в информирующих документах очень разнообразна в виде большого количества вариантов. Ее можно разделить на несколько тематических групп – лекарственное сырье растительного (*трава попутникова* (подорожника), *корень проскурнику большого* (алтея) и животного происхождения (*корну церви* (рога оленя), *раковые глаза*); названия продуктов первичной обработки – масел (*масло мятное*), смол (*гума изъ святого дерева*) и камедей (*трагаканть*).

Основу фармацевтической терминологии в большей степени стали составлять приготовленные лекарственные средства, которые сначала вывозились из-за границы, а затем после открытия аптек впервые *lege artis* 'по всем правилам' создавались в России.

К ним относятся названия лекарственных средств, полученных химическим путем. В документах встречаются названия *неорганических веществ* – соединения железа (*крокусъ мартисъ* 'железа оксид', *купоросъ зеленой* 'железа сульфат'); соединения меди (*купоросъ лазоревой* 'меди сульфат', *яръ-медянка* 'меди ацетат'); соединения азота (*селитра*, *водка крепкая* 'азотная кислота'); соединения ртути (*сулема* 'ртути хлорид', *Меркуриумъ преципитатумъ* 'ртути амидохлорид'); соединения свинца (*сахаръ сатурни* 'свинца ацетат'; *миніумъ* 'свинца перекись', *литаргириумъ* 'свинца оксид'), соединения серы (*духъ купоросной* 'серная кислота', *купоросное масло* 'концентрированная серная кислота'); соединения цинка (*бѣлый купоросъ* 'цинка сульфат', *туція* 'цинка оксид'); названия *органических веществ* (*уксусъ*, *сладкое купоросное масло* 'эфир', *эсенція*, *духъ* 'спирт', *соль амоніакомъ* 'аммиак', *амилюмъ* 'крахмал').

В некоторых *росписях* указываются и русские, и латинские наименования (*селитра* < лат. *Salis nitri* [5, оп. 2, ед. хр. 706] > *саль нитри* [5, оп. 2, ед. хр. 679]; лат. *Mercurium sublimatum* > *Меркуриумъ сублиматумъ* [5, оп. 2, ед. хр. 800]; *соль прунелли* < лат. *salis prunellæ* 'смесь из селитряной кислоты и серы' > *соль прунелли* [5, оп. 2, ед. хр. 706]).

Среди неологизмов мы находим названия лекарственных форм, на основе которых создается большое количество номенклатурных образований – сироп (*сыропъ фіялковой*), экстракт (*экстрактъ зѣмляного дыму* 'дымянки'), сок (*сокъ солодкого дубца*), оксимель 'уксусомед' (*аѣзимелла сцвилитикомъ* 'морского луку'); декокт 'отвар' *декоктъ питими* 'повилики'; юлеп (*юлепъ розарумъ*).

Фармацевтическая номенклатура обычно фигурирует в *росписях* и грамматически представлена в форме род.п. ед. реже мн. числа с указанием количества (оно указывается справа от названия). Если лекарство закупается, то еще правее напротив каждого дополнительно указывается его цена. Все названия обычно располагаются на отдельной строке в произвольной последовательности. Вместе друг за другом обычно указываются лекарства, относящиеся к одной группе. При этом общее слово указывается либо один раз, располагаясь по центру самой верхней строки (*масль:*), либо все время повторяется в начале каждой строки (*масла изъ червей*, *масла янтарного*).

Анализ нескольких разновидностей документов XVII века показал, что в сфере официально-деловых отношений используется понятие документный жанр информирующего характера, которое можно определить, как вид речевого произведения, характеризующийся определённым типом отношения содержания к действительности, своеобразием структурной организации материала.

При всей имеющейся тенденции к дифференциации рассмотренных документов, еще не сложилось достаточное количество формальных признаков, позволяющих точно идентифицировать представленные названия документов. В основном указанные жанры функционируют как синонимы. Каждая тематическая группа, представленная в документах, имеет более или менее устойчивый тезаурус и отличается фиксированным расположением компонентов. По отношению к документному тексту в качестве жанровых параметров функцию реквизитов выполняют содержание с разным объемом информации и речевая структура. Несмотря на то, что семантические различия названий информирующих документов еще не сформировались, они не отражаются на содержании документов.

Литература

1. Волков С.С. Лексика русских челобитных XVII века. Формуляр, традиционные этикетные и стилевые средства. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 164 с.
2. Голованова Е.И. Когнитивно-историческое терминоведение: предмет, проблематика, инструментарий. // Вопросы когнитивной лингвистики, 2008, № 2 (15), с. 51–54.
3. Качалкин А.Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. Часть 2. Филологический метод анализа документов Москва: Издательство Московского университета, 1988. – 120 с.
4. Материалы по истории медицины в России // Вестник судебной медицины и общественной гигиены. 1883; 3: 23–36; 4: 42–46; 1884; 3: 55–61; 1885; 1: 19–22, 2: 62–71.
5. Российский Государственный Архив Древних актов (РГДА). Фонд (Ф.) 143. Аптекарский приказ (АП), Опись (Оп.) 1–3. (1629–1716).
6. Словарь русского языка XVII–XVIII века, вып. 13. Москва: Наука, 1987
7. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Том III. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1912.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. Т. 3 (Муза – Сят) Москва: Прогресс, 1977. – 832 с.

PECULIARITIES OF INFORMATIVE BUSINESS DOCUMENTS OF THE 17TH CENTURY (BASED ON THE DOCUMENTS OF THE «PHARMACEUTICAL ORDER»)

Olekhovich O.G., Arkhipova I.S.
Ural State Medical University

The article is devoted to the study of the informative documents of the "Pharmaceutical Order" of the 17th century. This paper is limited to medical texts, since the period in question is considered to be the initial period of the formation of medical terminology. The characteristic features of such genres as *inventory*, *schedule*, *catalogue*, *list*, *register* are distinguished and described. Despite the existing trend towards differentiation of informative documents, there are still not enough formal features that allow them to be accurately identified. Basically, these genres function as synonyms. In the documents of the "Pharmaceutical Order", a *catalogue* and a *schedule* are most

often found. The differences between these documents are based on the animate/ inanimate attribute. The *catalogue* is presented by the names of persons (medical personnel of the Pharmaceutical Order, wounded and sick). The *schedule*, as well as the *inventory*, *list*, and *register*, mainly include the names of items (medical instruments, medicines, and medicinal raw materials). Each subject matter group presented in the documents has a more or less stable thesaurus and differs in the arrangement of the components. Fragments of the text (their content and speech structure) that perform the function of particulars are considered as genre parameters in relation to the document text. In addition, the documents differ in the amount of information – some are lexically more informative, others are presented with scant content. Despite the fact that the semantic differences of the informative documents are still being formed, they do not affect the relevance.

Keywords: informative document of the 17th century, inventory, schedule, list, catalogue, register.

References

1. Volkov S.S. Vocabulary of Russian petitions of the 17th century. Formula, traditional etiquette and stylistic means. Leningrad: Publishing house of Leningrad University, 1974. – 164 p.
2. Golovanova E.I. Cognitive-historical terminology: subject, problematics, tools. // Questions of cognitive linguistics, 2008, No. 2 (15), p. 51–54.
3. Kachalkin A.N. Genres of Russian document of the pre-Petrine era. Part 2. Philological method of document analysis Moscow: Moscow University Publishing House, 1988. – 120 p.
4. Materials on the history of medicine in Russia // Bulletin of forensic medicine and public hygiene. 1883; 3: 23–36; 4: 42–46; 1884; 3: 55–61; 1885; 1: 19–22, 2: 62–71.
5. Russian State Archive of Ancient Acts (RGDDA). Fund (F.) 143. Pharmaceutical order (AP), Inventory (Op.) 1–3. (1629–1716).
6. Dictionary of the Russian language of the 17th – 17th centuries, vol. 13. Moscow: Science, 1987
7. Sreznevsky I.I. Materials for the dictionary of the Old Russian language from written monuments. Volume III. St. Petersburg: Printing house of the Imperial Academy of Sciences, 1912.
8. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language. In 4 volumes. Vol. 3 (Muse – Syat) Moscow: Progress, 1977. – 832 p.

Особенности вербализации стереотипных гендерных представлений в разных (русском, английском, французском, польском, чешском, китайском) языках

Остапенко Анна Борисовна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: ostapenko69@mail.ru

Данная статья рассматривает особенности гендерного проявления в лингвистике и то, как данный феномен влияет на повседневную коммуникацию. В работе предпринята попытка описать средства вербализации гендерных стереотипных представлений в группе европейских и восточных языков. Произведен анализ наиболее употребляемых в повседневной коммуникации лексем, паремий и фразеологических оборотов для выявления взаимосвязи между их контекстным употреблением и гендерными стереотипами. Настоящее исследование выполнено в русле гендерной лингвистики, которая сформировалась как новая отрасль гуманитарного знания во второй половине XX века в Западной Европе и США. Изучением этого явления занимаются ведущие лингвисты мира, в том числе и нашей страны. Но, несмотря на интенсивное развитие гендерных исследований, изучение гендерных аспектов языка в группе как славянских, восточных, так и романо-германских языков остается самой мало разработанной областью в общей междисциплинарной сфере гендерных исследований, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, вербализация, гендерная лингвистика, феминный, маскулинный, повседневный дискурс.

Общество – сложная система, в которой существует как взаимосвязанные, так и противопоставленные друг другу элементы. Так, например, оппозиция «мужское – женское», существовавшая во все времена, и сейчас является одной из фундаментальных в человеческой культуре. Первые признаки существования такого противопоставления проявляются еще в древнефилософских представлениях о мире, однако во второй половине XX века исследователи сосредоточили свое внимание на человеке как на обобщенном субъекте. В дальнейшем учеными философами признавалась важность и актуальность гендерной идентификации человека в обсуждении проблем различных гуманитарных наук, в том числе языкознания.

В данной работе представлен лингвистический анализ категории «гендер», как фактора влияния на лингвистическое словообразование, а также особенности вербализации гендерных стереотипных представлений в разных (русском, английском, французском, польском, чешском, китайском) языках.

С этой целью был выполнен анализ конструирования гендера, выявление взаимосвязей между гендерными и культурными стереотипами стран анализируемых языков, и построением гендера в повседневном дискурсе.

Понятие «гендер» имеет латинское происхождение. В переводе с английского на русский означает «род», «падеж», и в настоящее время используется не только в грамматическом, но и в когнитивном контексте. Когнитивное понятие гендер определяет не биологический, а социальный пол человека, независимо от бытности мужчиной или женщиной, который влияет на его поведение в обществе и то, как это поведение воспринимается окружающими. То есть биологический пол не является доминирующим фактором, определяющим социальный пол человека. Именно понятие «гендер» используется для идентификации маскулинных и феминных личностных характеристик и поведенческих стратегий, отличающих мужчин от женщин и влияющих на социальные взаимоотношения.

Важным фактором, влияющим на объект нашего исследования и требующим дополнительных разъяснений, является «гендерный стереотип». Это понятие обозначает общие представления, сформированные в культуре о том, как на самом деле ведут себя мужчины и женщины. Этот термин следует отличать от концепта «гендерные роли», который означает набор ожидаемых моделей

поведения (норм) для мужчин и женщин. Весь инвентарь гендерных стереотипов записан на языке, но частота их использования в речи неодинакова. Коммуникативный анализ дает возможность выявить самые распространенные стереотипы.

В конце XX века наблюдается интенсификация развития гендерных исследований в различных научных сферах. В языкознании (в английском и немецком языках) находит применение направление, названное феминистской лингвистикой. Приверженцы феминизма обвиняли язык в его андроцентричности, направленности не на индивидуума в целом, а на мужчину в большей мере. Они признавали язык средством гендерной дискриминации из-за доминирования в языке мужских форм и релевантности понятий «мужчина» и «человек», в то время как женские понятия имели отрицательную коннотацию [3].

Для исследования гендерного феномена в различных языковых группах предлагается рассмотреть актуализацию понятия «гендер» в русском, польском, чешском, английском, французском, немецком, китайском языках.

В русском языке лексемы женского рода образуются суффиксами *-ка, -ица, -ница, -иха, -ша, -на, -иня, -ья, -есса, -иса, -ина*. Лексемы профессий, должностей, академических званий и воинских званий сохраняют мужскую гендерную форму в случаях, когда речь идет о женщине, например, инженере, экономисте, директоре, профессоре, писателе, президенте, композиторе, космонавте, филологе, министре, доценте, декане, хирург, врач. Род этого типа слов идентифицируется аналитически через синтаксическое согласование, например, *профессор Серова; она главный врач, директор сообщила, инженер сказала*. Возможны также лексико-синтаксические описательные методы: *женщина-геолог (женщина-геолог), женщина-космонавт (женщина-космонавт), девушка-агроном (молодая женщина-агроном)*.

В польском языке женские лексемы образуются суффиксами *-ка, -ица, -уса, -ова, -ówna, -ina, -anka*. В польских названиях профессий также часто сохраняется мужская гендерная форма и там, где они относятся к женскому роду. Например, *doktor* (доктор); *nauczyciel* (учительница; учитель), профессор (профессор), *magister* (магистр), *sociolog* (социолог). Также как и в русском языке, род слов определяется через согласование с именами собственными. Некоторые существительные женского рода имеют пренебрежительный или иронический оттенок, например, *biolog-bioloika* (биолог – биолог – женщина; биолог – биологичка) [1].

В чешском языке существительные женского рода образованы от существительных мужского рода с использованием суффиксов *-ka / -nka, -enka / -, / k / -yně, -ice, -ova', - / ov / na, -ovka*. Слова *moderátorka* (женщина-модератор; ведущая), *ministryně* (женщина-министр); *poslankyně* (женщина-помощник; женщина-заместитель), *předsedkyně* (женщина-председатель), *přítelkyně* (подруга), *zástupkyně* (женщина-депутат), *soudkyně*

(женщина-судья), *kolegyně* (женщина-коллега); *ředitelka* (женщина-директор); *studentka* (студентка); *lékařka* (женщина-врач); *docentka* (женщина-профессор; женщина-доцент), *autorka* (женщина-автор), *spisovatelka* (женщина-писатель; писательница), *majitelka* (женщина-собственник); активно используются в чешском языке.

Итак, характерной чертой существительных женского рода в чешском, польском и русском языках является то, что они обычно образованы от существительных мужского рода, а не наоборот. Это указывает на мужской род как основной словообразующий [1]. В чешском языке активно употребляются существительные женского рода. В русском и польском языках они часто сопровождаются негативными оценками. В чешском, польском и русском языках некоторые существительные женского рода имеют уничижительный, иронический или пренебрежительный оттенок. Когда женский род не определяется в языке, женщина не принимается во внимание в обществе. С точки зрения гендерной лингвистики, определение женского пола в русском и польском языках способствует улучшению положения женщины в обществе.

В области паремииологии также наблюдается явление гендерного неравенства. В фольклорном дискурсе существуют много паремий о женщинах с отрицательной коннотацией. Например:

- «Жене волю дать – добра не видать» (т.е. если вы дадите жене некоторую свободу, это не принесет пользы),
- «Курица не птица, баба не человек» (т.е. курица не умеет летать, значит, она не птица, а баба, где само слово несет неуважительный контекст, не человек),
- «Баба с возу – кобыле легче» (т.е. женщина не представляет ценности, ее потеря несущественна),
- «Бей жену ежедневно, кроме воскресенья», «Бей жену всем, кроме кочерги и оглобли», «Бей жену молотом, будет баба золотом» (т.е. в народе есть негласное разрешение на битье женщины),
- «Женщина без мужа – конь без узды» (указывает на неполноценность женщины),
- «У женщины волос длинен, да ум короток» (т.е. женщина предназначена для украшения, а не для мыслительной деятельности).

На польском языке рекомендуется говорить: *Gra jak baba* (играет как девушка: играет как девочка) или *strzeż się złej kobiety i nie ufaj dobrej* (остерегайтесь плохой женщины и не доверяйте хорошей). В чешском языке есть поговорка: *ena to je plémě hadí. Kdo ji hladí, toho zradí. Kdo ji souží po tom touží* (женщина – змея предаёт того, кто её ласкает, и обожает того, кто причиняет ей боль) [1]. Чаще всего паремии, как народные изречения, дают отрицательную оценку женскому роду, что свидетельствует о более низком статусе женщины во времена рождения этих пословиц. Однако в настоящее время, когда гендерные роли и ген-

дерные стереотипы меняются, необходимо с осторожностью использовать фольклорный дискурс, чтобы соблюдать гендерный баланс и гендерную нейтральность.

В английском языке понятия «человек» и «мужчина» равнозначны. Они обозначаются одним словом: *man*. Кроме того стилистическое согласование в повседневном дискурсе демонстрирует мужскую полоориентированность:

- *Man is a mammal* – Человек – млекопитающее – данное предложение определяет весь род человеческий как мужской, дискриминируя при этом женщин,
- *The author is entitled to his own opinion* – Автор имеет право на свое собственное мнение,
- *A good manager should do all his best to achieve company's goal* – Хороший менеджер должен сделать все для достижения цели компании – на самом деле речь идет как о мужчинах, так и о женщинах в общем смысле, однако грамматически данные предложения апеллируют к мужчине, не включая женщин.

Подобные неполоориентированные обобщения в настоящее время рассматриваются как языковая асимметрия. То есть в данных примерах предпочтение отдается мужчине, как наилучшему исполнителю ролей «человека», «автора», «менеджера», не включая женщин как представителей данных профессий. Такое использование гендера в языке является явно дискриминирующим женщин.

Чтобы избежать языковую асимметрию, современная культура английского языка призывает использовать гендерно-нейтральные (gender-neutral) слова в речи, включая в структуру оба пола. Обращаясь к смешанной аудитории, будет лучше применять безличные структуры, используя неопределенные местоимения «one», а также «you». Там, где уместно, лучше использовать множественное число, а чтобы расположить к себе аудиторию и создать теплую атмосферу можно использовать местоимение «we». Ниже предлагаются варианты преодоления гендерной асимметрии в английском языке:

Полоориентированный вариант	Гендерно-нейтральный вариант
Mankind is moving forward.	Humanity is moving forward.
A good policeman knows his duty well.	Good police officers know their duty well
The nurse ends her shift late.	You ends your nursing shift late. Or: Nurses end their shift late.
A child must wash his hands.	All children must wash their hands.
Men must live in peace.	People must live in peace. Or: We must live in peace.
An author chooses his words carefully.	We authors choose our words carefully.

Во французском языке все существительные имеют грамматическую категорию рода: мужской и женский род.

Большинство существительных, которые обозначают объекты, имеющие биологический пол (люди и животные), имеют две формы. Например, два слова означающих «актер» *acteur* (m) и *actrice* (f).

Существительные, которые обозначают объекты, не имеющие биологического пола (предметы, абстрактные концепции) имеют одну форму, либо мужского, либо женского рода. Например, *la voiture* – машина – женский род; *le stylo* – ручка – мужской.

Есть существительные, которые обозначают объекты, имеющие биологический пол, но они имеют только одну форму, которая не зависит от реального пола, объекта. Например, слово *personne* (персона) всегда женского рода, даже если обозначает мужчину; слово *professeur* (профессор) всегда мужского рода, даже если профессор женщина.

Во французском языке также существуют гендерные стереотипы, т.е культурно и социально обусловленные мнения о качествах и нормах поведения обоих полов. При определении содержания концепта «женщина» можно заметить, что наиболее яркие традиционные представления отражены во французском паремиологическом фонде.

Например, женщина обязана исполнять роль верной жены и хранительницы очага:

- *Maison sans femme corps sans ame.* – Без хозяйки дом сирота.

Для того чтобы быть идеальной женой, женщина должна быть скромной, мудрой, осторожной:

- *Femme prudent et sage est l'ornement du ménage.* – Мудрая и осторожная жена – украшение дома.

Женщина должна быть недоступной для других мужчин, она должна быть соседкой:

- *Femme sage reste a son ménage.* – Доброй жене соседство не мука.

Но реальная женщина далека от идеала и имеет массу недостатков. Например, она криклива, сварлива, лжива, хитра:

- *Ou la femme y a, silence n'y a* – Где есть женщина, нет тишины,

- *Femme querelleuse est pire que le diable* – Сварливая жена хуже дьявола.

- *Avec la femme le mensonge devient bientôt vérité et la vérité mensonge.* – С женщиной ложь скоро становится правдой, а правда ложью [6].

Влияние гендерных стереотипов и языковая асимметрия наблюдается и в немецком языке. Паремии и фразеологизмы демонстрируют «женщину» как обладательницу отрицательных качеств:

- *Jedes Weib will lieber schön als fromm sein.* – Любая женщина больше хочет быть красивой нежели умной,

- *ein wahrer Hausdrachen* – настоящий домашний дракон,

- *Die Frau kann mit der Schürze mehr aus dem tragen.* – Женщина может вынести в своем фартуке многое,

- *Drei Frauen, drei Gänse und drei Frösche machen einen Jahrmakt.* – Трое женщин, три гуся и трое лягушек могут создать ярмарку.

Семантическое поле женщины ограничено домашним миром. Об этом свидетельствуют следующие поговорки:

- *Die Frau muss das kurze Messer führen und das lange dem Manne lassen* – Женщина правит коротким ножом, а мужчина длинным,
- *Ein Haushalt ohne Frau ist eine Laterne ohne Licht*. – Мужик да собака всегда на дворе, а баба да кошка – в избе [5].

В китайском языке пониженный общественный статус женщины, закреплён уже в самой структуре знаков: знак 妇 [fù] (замужняя женщина, жена, супруга) в его полном написании – 婦, то в левой его части находится «ключ» 女 [nǚ] – «женщина», а в правой – графосемантический компонент 帚 [zhǒu] – «веник, помело, метла». То есть гендерный стереотип влияет на определение социальной роли и отражается в словообразовании. В Древнем Китае женщине полагалось беспрекословно подчиняться мужской воле, а основным ее занятием были забота о семье и доме [2].

В современном китайском языке существует такое выражение, как 半职太太 [bànzhí tàitài] (полупрофессиональная жена), которое обозначает замужнюю женщину, успешно совмещающую карьеру, любимое дело и семью, работу по дому. Такие женщины уже не зависят от своих мужей, обладают временем и условиями для саморазвития, они прекрасные жены и матери. Такой женщиной можно восхищаться и гордиться, если муж достаточно разумен и современен. Однако следует отметить, что, в противоположность 半职太太 [bànzhí tàitài], есть 剩女 [shèngnǚ] (женщина-холостячка с успешной карьерой). В отличие от положительно окрашенной лексики 半职太太 [bànzhí tàitài], лексема [tàitài] 剩女 [shèngnǚ] имеет больше негативную окраску. Это женщина с успешной карьерой, но при этом еще не замужем и уже старше «идеального» возраста для замужества. Она обычно имеет одно или несколько высших образований, высокую зарплату и высокие требования к мужскому полу. Их также называют 三高女 [Sāgāo nǚ] – женщина с тремя высокими (высокий), т.е. они имеют три «высоких» категории: образование, зарплата, возраст. Также существует понятие 剩男 [chéngnán] (мужчина-холостяк с успешной карьерой) [4].

В традиционных представлениях китайского народа единственной целью жизни женщины был брак.

Также китайский язык отражает дифференциацию жизненных приоритетов мужчины и женщины: для женщины – брак, для мужчины – профессия. Например, следующее выражение:

- 男人最怕入错性, 女人最怕嫁错郎 [nán rén zuì pà rù cuò xìng nǚ rén zuì pà jià cuò láng] Мужчины больше всего боятся ошибочного выбора профессии, а женщина мужа.

В традиционной семье в Китае вопрос о главе семьи даже не поднимался. Мужчина был не просто супругом, но в какой-то мере хозяином женщины. Итак, есть известное китайское слово chenyu 嫁鸡随鸡 [jià jī suí jī] «жена всегда следу-

ет за своим мужем», букв. «Курица должна следовать за петухом». В русском языке ближе всего к смыслу поговорка: Где голова, там и хвост. В современном китайском языке до сих пор часто можно услышать фразу 夫唱妇随 [fū chàng fù suí] «муж запекает, жена подпекает». Русский вариант той же мудрости «Не петь курице, как петуху, не владеть бабой» [4].

Таким образом, данное исследование позволяет сделать вывод о значительном влиянии «гендера» на все аспекты жизнедеятельности общества, в том числе и на язык, на котором изъясняется это общество. Следуя идее великих умов человечества язык – это одежда мысли, можно утверждать, что именно гендерные стереотипы мышления влияют на семантические поля мужское – женское и контекстное употребление тех или иных дефиниций. Язык – это не только средство выражения мысли и инструмент коммуникации, но и воплощение истории, культуры и стереотипов социума. И если в обществе доминирует мужская мысль, это влияет и на язык. Гендерная асимметрия в различных сферах общественной жизни порождает гендерную асимметрию и в языке. Исследование гендерных особенностей в славянской, романо-германской и восточной группе языков показало, что «язык фиксирует картину мира с мужской точки зрения, поэтому он не только антропоцентричен (ориентирован на человека), но и андроцентричен (ориентирован на мужчину): язык создает картину мира, основанную на мужской точке зрения, от лица мужского субъекта, с точки зрения мужской перспективы, где женское предстает главным образом в роли объекта, в роли «другого», «чужого» или «вообще игнорируется» [3]. Образ женщины в языке имеет значительную долю стереотипно отрицательной коннотации. Некоторые исследователи считают, что мужчины сознательно выстроили свою собственную «мужскую речь» для осуществления доминирования над женщинами и тем самым создали женский язык. По сравнению с мужчинами, женщины обделены социальным престижем и имеют заниженную самооценку, соглашаясь использовать те речевые конструкции, которые им искусственно навязали мужчины. Женщина в процессе социализации научилась признавать за мужчиной его господство, превосходство и подчиняться ему. Эти нормы, принятые в обществе, стали следствием проблемы доминирующего использования определенного рода в речи, а именно мужского. Меняя социальные нормы, гендерные стереотипы и гендерные отношения в сторону создания более сбалансированного, гендерно симметричного общества, необходимо менять и языковые нормы. Во избежание конфликтных ситуаций, следует использовать гендерно-нейтральные конструкции и устранять отрицательные коннотации, дискриминирующие тот или иной пол. Определённый шаг в построении такой картины социального функционирования призвана сделать настоящая работа.

Литература

1. Гендерная асимметрия в языке на материале русского, польского и чешского языков Lenka Doležalová // Doležalová, E. Лекции по морфологии русского языка. Brno: MU, 2006
2. Гаврилук М.А. Языковые средства выражения гендерной асимметрии в китайском языке // Вестник ИГЛУ. 2012. № 4 (21) – С. 42–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-gendernoy-asimmetrii-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 31.01.2021).
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Ин-т социологии РАН, 1999. – 189 с.
4. Сунь Х. Гендерная асимметрия в русском и китайском языках [Электронный ресурс]: электронный научно-образовательный журнал ВГПУ // Грани познания. – 2011. – № 4. – URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/19> (дата обращения: 31.01.2021).
5. Сулаймонова Матлюба О гендерной специфике некоторых языковых единиц (на материале фразеологии немецкого языка) // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2013. № 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gendernoy-spetsifike-nekotoryh-yazykovykh-edinit-na-materiale-frazeologii-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 31.01.2021).
6. Сырейщикова О.Н. Гендерные особенности французского и английского языков // Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-frantsuzskogo-i-angliyskogo-yazykov> (дата обращения: 31.01.2021).

VERBALIZATION PECULIARITIES OF STEREOTYPICAL GENDER REPRESENTATIONS IN DIFFERENT (RUSSIAN, ENGLISH, FRENCH, POLISH, CZECH, CHINESE) LANGUAGES

Ostapenko A.B.
Pacific National University

This article examines the features of gender expression in linguistics and how this phenomenon affects everyday communication. The author attempts to describe the verbalization means of gender stereotypical representations in group of European and Oriental languages. The analysis of the most commonly used in everyday communication lexemes, paroemias and phraseological phrases is carried out in order to identify the connection between their connotative use and gender stereotypes. The present research relates to the gender linguistics, which was formed as a new branch of humanitarian knowledge in the second half of the XX century in Western Europe and the United States. Gender phenomenon is studied by the leading linguists of the world, including scientists of our country. Though the gender linguistics is developing intensively, this aspect of Slavic, Eastern, and Romano-Germanic languages remains the least developed area in the general interdisciplinary field of gender studies, which determines the relevance of this study.

Keywords: gender stereotypes, verbalization, gender linguistics, feminine, masculine, everyday discourse.

References

1. Gender language asymmetry on the examples from Russian, Polish and Check languages Lenka Doležalova // Lectures on Russian Language morphology. Brno: MU, 2006
2. Gavriluk M.A. Language means of gender asymmetry representation in Chinese language // Vestnik ISLU. 2012. № 4 (21) – P. 42–48 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-gendernoy-asimmetrii-v-kitayskom-yazyke> (date of connection: 31.01.2021).
3. Kirilina A.V. Gender: linguistic aspects. – M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 1999. – 189 p.
4. Sun H. Gender asymmetry in Russian and Chinese languages [Electronic resource]: electronic scientific and educational journal of VSPU // Grani znaniya. – 2011. – No. 4. – URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/19> (date of connection: 31.01.2021).
5. Sulaimonova Matluba On gender specificity of some linguistic units (based on the material of the German language phraseology) // Uchenye zapiski Khujand State University after academician B. Gafurov. Humanitarian sciences. 2013. No. 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gendernoy-spetsifike-nekotoryh-yazykovykh-edinit-na-materiale-frazeologii-nemetskogo-yazyka> (date of connection: 31.01.2021)
6. Sireishchikova O.N. Gender features of the French and English languages // Bulletin of the Mari State University. 2011. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-frantsuzskogo-i-angliyskogo-yazykov> (date of connection: 31.01.2021).

Исследование направления подготовки «Русский язык + регионоведение» в китайских высших учебных заведениях по специфике региона

Сунь На,

старший преподаватель, кафедра практического русского языка, Хэйхэский университет (КНР)
E-mail: 909389521@qq.com

В связи с диверсификацией социального спроса, бывшие выпускники унитарного типа, которые только усваивают лингвистические знания, уже не удовлетворяют государственным и рыночным потребностям, поэтому адекватное изменение моделей подготовки языковых специалистов имеет большое значение.

В 2013 г. председатель КНР Си Цзиньпин провозгласил «Один пояс – один путь» как глобальную инициативу Китая, направленную на углубление сотрудничества вовлеченных стран во многих областях их деятельности. Надо отметить, что во многих вовлеченных в инициативе странах говорят на русском языке, и эта цифра в полной мере свидетельствует о том, что преподавание русского языка играет особую роль в рамках инициативы «Один пояс – один путь». Таким образом, для глубокого продвижения инициативы «Один пояс – один путь» необходимо создать группы высококлассных междисциплинарных специалистов, которые не только профессионально овладеют русским языком и способностью к коммуникации, но и должны будут иметь прочные знания о регионах, участвующих в инициативе.

Ключевые слова: русский язык, регионоведение, специфика региона, высшие учебные заведения, междисциплинарный специалист.

По данным Министерства образования КНР, в настоящее время открываются факультеты русского языка в 164 китайских высших учебных заведениях. Существуют очевидные региональные различия по подготовке русистов в масштабе, количестве, профиле и др. китайские высшие учебные заведения должны открывать новое направление подготовки «регионоведение» с учетом специфики региона.

Как известно, Китай делится на четыре экономических региона: Восточное побережье, Центральный Китай, Северо-Восточный Китай и Западный Китай. На данный момент в Центральном Китае действует 20 высших учебных заведений, в которых открываются дисциплины по специальности «Русский язык». В трех Северо-Восточных провинциях Китая действует 47 высших учебных заведений. Юго-восток Китая пока значительно отстает от Северных и Центральных провинций по темпам и масштабам распространения русского языка. В Восточном побережье готовят специалистов по специальности «Русский язык» в 66 высших учебных заведениях. В Синьцзян-Уйгурском автономном районе, Юго-западной части Китая и приграничных регионах России, Китая и Монголии действует 31 высших учебных заведения, которые также будут готовить русистов.

1. Направление подготовки для вузов в Северо-Восточном районе Китая

В Северо-Восточном районе Китая начиная с 1898 года, после строительства китайско-восточной железной дороги, тенденции обучения русскому языку значительно развивались. В настоящее время изучение русского языка в этом регионе по-прежнему занимает особое место в связи с расширением межрегионального экономического сотрудничества и обмена между Северо-Востоком Китая, Сибирью и Дальним Востоком. Следовательно, у китайских высших учебных заведений в Северо-Восточном регионе имеется больше возможностей для подготовки регионоведов.

В контексте быстрого развития современных тенденций региональной интеграции изучение регионоведческой информации Северо-Восточной Азии приобрело особую актуальность для Китая. С учетом экономических, географических, и других особенностей учетом экономических, географических, и других особенностей развития региона, исследование региональных проблем в Северо-Восточной Азии сосредоточено на следующих ключевых областях:

Первая – это проблема безопасности в Северо-Восточной Азии. Например, территориальные споры между Россией и Японией, распространение ядерного оружия в Северо-Восточной Азии и Альянс в Северо-Восточной Азии.

Вторая – проблема страноведческих исследований в Северо-Восточной Азии. Изучить политические, экономические, социальные и дипломатические проблемы России.

Третья – региональное экономическое сотрудничество в Северо-Восточной Азии. Зона экономического развития Тюменьцзян, Экономическая зона Хуанцыхай и др.

Четвертая – это история и гуманитарные обмены в Северо-Восточной Азии.

2. Направление подготовки для вузов в Центральном районе Китая

Центральный район Китая относится к региону с удобной транспортной сетью, мощной промышленной базой и имеет огромный рыночный потенциал для развития. Инвестиционное экономическое сотрудничество с другими странами мира в этом регионе затрагивают такие отрасли, как сельское хозяйство, производство, машиностроение, научные техники, судостроение, и др. В контексте быстрого развития региона и сильного экономического роста развертывание стратегического межрегионального сотрудничества с вовлеченными странами «Один пояс – один путь» приобрело особую актуальность.

С географической точки зрения региональное сотрудничество осуществляется в центральном районе Китая и европейской части России («Янцзы-Волга»). Эта новая модель сотрудничества между внутриконтинентальными регионами Китая и России даст новый импульс развитию российско-китайских отношений. Высшие учебные заведения в этом районе для глубокого продвижения инициативы «Один пояс – один путь» и углубления российско-китайских отношений вполне возможно использовать свое выгодное экономическое условие, развертывая подготовку высококлассных регионоведов по профилю «Региональное сотрудничество с Россией».

В последние годы китайско-российское политическое, экономическое и культурное сотрудничество на региональном уровне бурно развивается. 2018–2019 годы являются Годом китайско-российского сотрудничества и обменов на местном уровне. Межрегиональное сотрудничество уже становится важной составной частью российско-китайских отношений. Высшем учебным заведениям в этом районе можно исследовать региональные проблемы на следующих ключевых областях:

Первая – мировые интеграционные процессы и международные организации. Особое внимание уделяет международной экономической интеграции, включая модели торгово-экономического сотрудничества и политико-экономической интеграции и т.д.

Вторая – исследование социально-экономических и политических процессов в России. Изучить политические, экономические, энергетические, социальные проблемы и развитие России.

Третья – анализ деловую практику межрегионального сотрудничества Китая и России, как «Янцзы-Волга».

3. Направление подготовки для вузов в Западном районе Китая

По имеющейся информации на официальном сайте Министерства образования, отделения русского языка на кафедрах иностранных языков работают в Сианьском университете иностранных языков, Синьцзянском университете, Сычуаньском университете иностранных языков и ряде других. Надо отметить, что в том числе Синьцзян-Уйгурский автономный район граничит с восемью государствами (как Россия, Казахстан, Кыргызстан и Таджикистан). Данные высшие учебные заведения, вполне возможно, использует свое выгодное географическое положение, развертывая подготовки регионоведов. Ведь Центральная Азия имеет важное геостратегическое и геоэкономическое значение для Китая. В рамках инициативы «Один пояс – один путь» Китай и страны Центральной Азии установили тесные транспортные, энергетические и инвестиционные сотрудничества. Таким образом, для глубокого продвижения инициативы «Один пояс – один путь» необходимо подготовить специалистов, которые имеют профессиональные знания о регионе Центральной Азии.

С учетом экономических, географических, и других особенностей развития региона, исследование региональных проблем в Центральной Азии сосредоточено на следующих ключевых областях:

Первая – внешние и внутренние угрозы безопасности в Центральной Азии. К внутренним вызовам относят социально-экономические и экологические проблемы, способствующие развитию политической нестабильности. К внешним факторам относят угрозы терроризма, религиозного экстремизма, нарко-индустрии, геоэкономическое и геополитическое влияние.

Вторая – проблема страноведческих исследований в Центральной Азии. Изучить политические системы и культуры стран Центральной Азии, экономическое, политическое и энергетическое сотрудничество с другими странами.

Третья – исследование по современному развитию государств Центрально-Азиатского региона.

4. Направление подготовки для вузов в Восточном побережье Китая

В Восточном побережье Китая количество образовательных учреждений высшего профессионального образования по направлению подготовки «Русский язык и литература» составляет 33. Среди них большая часть вузов находится в крупных городах, как в Пекине, которые имеют мощную научно-

интеллектуальную базу. (Например: Пекинский университет иностранных языков, Пекинский университет, Пекинский педагогический университет, Столичный педагогический университет, Университет внешней экономики и торговли и т.д.). Существует огромное количество профессиональных преподавателей. С учетом экономических, географических, и других особенностей развития региона, исследование по России сосредоточено на следующих ключевых областях:

Первая – региональная теория. Определять сущность и направления региональной политики и основные методы для регионоведческих исследований.

Вторая – история развития и нынешняя ситуация России, затрагивают вопросы в политической, экономической и социальной сферах. Например, демографическая проблема, борьба с бедностью, политические паритеты, социалистическая модернизация и т.д.

Третья – исследование вопросов об дипломатических проблемах. Изучить приоритеты внешней политики России, деловое сотрудничество с другими странами, международные отношения с Западными странами, СНГ, Китаем и другими странами.

Заключение. Направление подготовки русский язык + регионоведение вызывает большой интерес со стороны преподавателей русского языка в Китае.

В наше время в китайских высших учебных заведениях актуальность и необходимость для создания групп высококлассных лингворегионоведов, которые не только профессионально владеют русским языком и способностями к коммуникации, но и имеют прочные знания о России, не вызывают сомнений.

Хотя в настоящее время направление подготовки «Регионоведение» пока не входит в список вузовских дисциплин в Китае, но в дальнейшем это новое направление будет иметь блестящие перспективы и в будущем все больше высших учебных заведений установят его для подготовки нужных междисциплинарных регионоведов по исследованию России.

Литература

1. Лю Лимин. Образование русского языка в Китае наследие и развитие[J]. Китайское обучение русского языка 2017(1).
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики[M]. М: СПб., 1992.
3. Лопухов А.М. Словарь современных понятий и терминов[M]. М: Москва Неизвестный. 2002.
4. Russet B.M. International Relations: Self, Civilization, and Intellectual Politics in Subaltern East Asia. New York: Routledge, 2010.

RESEARCH OF THE DIRECTION OF TRAINING “RUSSIAN LANGUAGE + REGIONAL STUDIES” IN CHINESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE SPECIFICITY OF THE REGION

Sun Na
Heihe University

Due to the diversification of social demand, the former graduates of the unitary type, who are only mastering linguistic knowledge, no longer meet the state and market needs, therefore, an adequate change in the models of training language specialists is of great importance.

In 2013, Chinese President Xi Jinping proclaimed Belt and Road as a global initiative of China aimed at deepening cooperation between the countries involved in many areas of their activities.

It should be noted that many of the countries involved in the initiative speak Russian, and this figure fully testifies to the fact that the teaching of the Russian language plays a special role in the framework of the One Belt One Road initiative. Thus, in order to deeply promote the One Belt, One Road initiative, it is necessary to create teams of highly qualified interdisciplinary specialists who will not only become proficient in the Russian language and communication skills, but will also need to have solid knowledge of the regions participating in the initiative.

Keywords: Russian language, regional studies, specificity of the region, higher educational institutions, interdisciplinary specialist.

References

1. Liu Liming. The formation of the Russian language in China: heritage and development [J]. Chinese teaching of the Russian language 2017 (1).
2. Ginetsinsky V.I. Foundations of theoretical pedagogy [M]. М: СПб., 1992.
3. Lopukhov A.M. Dictionary of modern concepts and terms [M]. М: Moscow: Unknown. 2002.
4. Russet B.M. International Relations: Self, Civilization, and Intellectual Politics in Subaltern East Asia. New York: Routledge, 2010.

Сравнительный анализ двух вариантов английских переводов стихотворения «Одинок пью под луной»

Сюй Ян,

доцент кафедры английского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета, КНР
E-mail: 1846708098@qq.com

Китайская классическая литература является одним из самых ценных культурных достояний Китая, среди которых поэзия известна как яркая жемчужина китайской нации и художественный памятник. Достоверный перевод стихов помогает показать художественную ценность и очарование произведений китайской классической литературы. Ли Бай был одним из великих поэтов-романтиков династии Тан, и потомки прославляли его как гения-поэзии. Его стихи переведены на многие языки мира. В данной статье сравниваются английские переводы У. Дж. Б. Флетчера и Сюй Чжунцзе стихотворения Ли Бая «Одинок пью под луной», обсуждаются различия между этими двумя переводами и их причины, анализируются преимущества и недостатки двух переводов, а также обсуждаются навыки и особенности перевода поэтических произведений, что принесет большую пользу преподаванию перевода.

Ключевые слова: поэзия, форма, рифма, художественная концепция.

Introduction

Li Bai (701–762), known as Fairy Poet, was one of the great romantic poets of Tang Dynasty, and he was frank, generous, and liked to drink and make friends, so his poems were mostly written in his drunk state. Li Bai's poetry, in terms of its pioneering significance and artistic achievements, had a very high status in Chinese literature. And therefore, his representative *Collection of Li Taibai* was handed down from generation to generation. Li Zhimin, a professor at Peking University, commented that Li Bai's poems had breathed the universe.

Drinking Alone in the Moon

The Pinyin Version of the poem is as follows,

yuè xià dú zhuó
huā jiān yī hú jiǔ, dú zhuó wú xiāng qīn 。
jǔ bēi yāo míng yuè, duì yǐng chéng sān rén 。
yuè jì bú jiě yǐn, yǐng tú suí wǒ shēn 。
zàn bàn yuè jiāng yǐng, xíng lè xū jí chūn 。
wǒ gē yuè pái huái, wǒ wǔ yǐng líng luàn 。
xǐng shí tóng jiāo huān, zuì hòu gè fèn sàn 。
yǒng jié wú qíng yóu, xiāng qī miǎo yún hàn 。

Drinking Alone in the Moon was one of Li Bai's representative works. Emotionally, the poet concealed his disappointment and depression behind a lively and cheerful scene. The magic imagination of inviting the moon to drink with him exactly revealed his loneliness and frustration caused by the disapprove of his talents and the failure of his political ambitions for his time. Structurally, the poem was a regular pentasyllabic verse with fourteen lines. Its neat rhythm had 3 rhymes: *in* in 'qīn' and 'yǐn', the ending words of the second and fifth lines; *en* in 'rén' and 'shēn', the ending words of the fourth and sixth lines; *an* in 'luàn', 'huān', 'sàn' and 'hàn', the ending words of the tenth, eleventh, twelfth and fourteenth lines. It was the ingeniously and delicately wrought conception and form that aroused many translators' attention.

W. J. B. Fletcher (William John Bainbrigge Fletcher), an Englishman, specialized in English translations of Tang poetry. He put more than 200 poems in his two collections and firstly displayed Tang poetry before westerners' eyes. His translations were usually compared with those of later generations in order to gain more excellent translation skills of Chinese poetry.

Xu Zhongjie, a Chinese, was born in Hong Kong, and has studied English literature at the University of Miami, Ohio in USA. So he had a good command of both English and Chinese, and was good at translating ancient Chinese poetry into English with beautiful

words and rhymes. He has published *100 Chinese Ci Poems in English Verse*, etc., and his translations were well received by readers.

Two English Translations by W. J.B. Fletcher and Xu Zhongjie

W. J. B. Fletcher	Xu Zhongjie
Drinking alone in the moon One pot of wine amid the flowers Alone I pour, and none with me. The cup I lift; the Moon invite; Who with my shadow makes us three? The moon then drinks without a pause. The shadow does what I begin. The shadow, Moon and I in fere Rejoice until the spring comes in. I sing: and wavers time the moon. I dance: the shadow antics too. Our joys we share while sobers still. When drunk, we part and bid adieu Of loveless outing this the pact, Which we all swear to keep for aye. The next time that we meet shall be Beside you distant milky way.	Drinking alone in the moon In a bower among flowers is a goblet of wine. I drink alone; about me-no kinsman of mine. Cup raised, I call on the bright moon to join the spree. I-the moon- my shadow form a party of three. While the moon doesn't care for alcoholic drinks. To me, in all my movements, my shadow links. Both of them can keep one company a short time. Hence, one should enjoy life in one's youth-in one's prime. As I sing, the moon lingers on, listening agape. As I dance, my shadow ever change its monstrous shape. While I'm sober, we make one another gay. After I become drunk, each goes his own way. Thus, we three form a bond, sentiment-free. We are to appear where there is a spree. Appointments among us are made only someday- Far up in the clouds or else in the Milky Way.

Li Bai's *Drinking Alone in the Moon* was translated into multiple versions, among which we found quantities of excellent translations, each having its own characteristics and merits, and meanwhile some questionable expressions as well. "The comprehension of the context was unique every time and an unrepeatably reading action; the receivers were different, then their reactions to the context were different" (Hatim, Basil & Mason, 4). This paper made a comparison of Fletcher's and Xu Zhongjie's English translations, aiming to explore the translation skills of Chinese poetry.

Comparison

I. Form and Rhythm

Form and rhythm are two important structural components in poetry creation, which are helpful in both expression of meanings and reflection of feelings, and therefore, should be maximally presented in the translation. Since the spirit of poetry exists in a regular form, losing the definite form is bound to lose its spirit.

In English poems, according to the combination of unstressed and stressed syllables, there are seven metrical feet – iambus, trochee, dactyl, anapaest, amphibrach, spondee and pyrrhie (Zhou, 2003, 163). In above-mentioned two versions, both of the translators adopted rhythmic forms to keep loyal to the original poem in form, and actually the rules of the poetry composition were common and regular.

Fletcher's version was basically the same as the original work in form. Except for the ninth, there were eight syllables in each line, which perfectly reflected the brevity of the original poem. Fletcher's translation applied pentatonic iambus, with the rhyme mode abcb, defe, ghjh, jkbc, which made the whole poem sound smooth and cadent.

While in Xu's translation, the whole poem was divided into four parts and each part had four lines. The four lines in the fourth part actually just corresponded to the last line of the original poem. In his version, each line had approximately twelve syllables, which was also suitable to the original context. The rhythm of Xu's translation was a combination of pentatonic pyrrhie, iambus and trochee, with the rhyme mode aabb, ccdd, eeff, bbff, and the rhymes of the first and second lines in the fourth part echoed the ones of the third and fourth, which made the tone of the entire poem high and fluent.

II. Meaning and Artistic Conception

Fletcher and Xu applied different translating skills in their respective translations. Fletcher's version seemed to be more solemn and elegant with the usage of archaism (fere), poetic vocabulary (aye, yon) and literary language (amid, adieu), which were all helpful to the presentation of the value and charm of this classic poem. While in Xu's version, the matching of sound and sense from the ninth to twelfth lines made the English translation neat, accurate and presented the artistic conception of the original sentences. The corresponding translation of "wǒ gē yuè pái huái", "As I sing, the moon lingers on, listening agape", vividly described the scene that the poet after drinking was suddenly in high spirits to sing a song, and the moon was so entranced that it would not like to go away. The sound combination of [m], [n], [l], [s] and [z] effectively built up a romantic atmosphere that the moon was intoxicated by the song, and lingered around for a long time, unwilling to leave. In comparison, Fletcher's "I sing: and wavers time the moon. I dance: the shadow antics too" was inferior in artistic conception, which was similar to the original in words, form and structure, but failed to convey the classical beauty and charm of the poetry.

In order to successfully convey the content and emotion hidden in the original work, the translators need to seek both functional and textual equivalence. Compared to composing a poetry, translating, with smaller freedom, definitely has more difficulty. Mao Dun, modern Chinese writer and literary critic, said that the minimum requirement of translation was to faithfully convey the content of the original work in clear and fluent words. Loyalty, as the core of translation, takes priority in the translating process.

In view of the poet's romantic writing style, "huā jiān" in the first line should be comprehended as an opening garden or flower shrubs. In Xu's version, he translated the words into "in a bower among flowers", which to some extent seemed a little far-fetched. In addition, "goblet" was not quite appropriate for the word "hú", for goblet was not pot at all. In comparison, Fletcher's version: "One pot of wine amid the flowers. Alone I pour, none with me" was more brief and smooth to convey the original meaning of the poem.

Xu translated "wú xiāng qīn" in second line into "no kinsman of mine", which was divergent from the poet's meaning. In this sentence, Li Bai would like to tell the fact that there were no close people or friends of his to drink together, which had nothing to do with gender, so "kinsman" referring to male relatives more often was not quite exact here. While "none with me" in Fletcher's version had no confusion in meaning.

To "bú jiě yīn" in the fifth line, both of the translations were not quite loyal to the original meaning "did not understand" or "could not figure out". Xu translated the words into "doesn't care for alcoholic drinks", which expressed the negative attitude towards drink instead of ability, while Fletcher went even farther away by using "The moon then drinks without a pause. The shadow does what I begin", which actually implied that the moon and the shadow were excessively fond of drinking and therefore became winebibbers.

Li Bai invited the moon to drink together with him, intending to make the best use of the spring night to have fun time, and therefore to eliminate his loneliness. The word "chūn" in the eighth line echoed the word "huā" in the first sentence of the poem, which referred to the nice time of spring or the moment when the time of spring came and flowers bloomed, but not to "enjoy life in one's youth-in one's prime", as in Xu's translation, which had a long distance from the original words "xū jí chūn". However, Fletcher's translation was even opposite to the original words by "The shadow, Moon and I in fere. Rejoice until the spring comes in", which in other words, could be understood as when the spring came, the shadow, Moon and I would stop to rejoice.

In "while sobers still" and "when drunk", Fletcher obviously misunderstood "we" for the subject of the "xǐng shí" and "zuì hòu", which actually should be the poet himself. Comparatively Xu's translations of "While I'm sober" and "after I become drunk" were more accurate and faithful to the original meaning.

Conclusion

Poetry is a highly organic combination of sound, form and meaning, so the translators should use concise

language and abundant imagination with great care and precision to exactly present the scenes and emotions reflected in them. This paper chose W.J.B. Fletcher's and Xu Zhongjie's English translations of Li Bai's Drinking Alone in the Moon as examples, and compared them in forms, rhythms, meanings and artistic conceptions. Instead of ranking the two, the purpose of comparison was to discuss the expressions of the poem's spirit, mood and style in the two versions, which revealed some translation skills. Those differences between the two probably resulted from the following two reasons. One was that the translators overgeneralized some parts of the context and therefore the whole translation was affected by them; the other was that the translators comprehended the context from different viewpoints according to their individual times, social backgrounds, cultures, and interests, which determined the tones of their translations.

THE COMPARISON OF TWO ENGLISH TRANSLATIONS OF DRINKING ALONE IN THE MOON

Xu Yang

Shenyang Ligong University

Chinese classical literature is one of the most precious cultural heritages of China, in which poetry is known as a resplendent pearl and an art monument. To faithfully translate the poetry is helpful to present the artistic value and charm of those Chinese classical works. Li Bai, one of the great romantic poets of Tang Dynasty, was praised as Fairy Poet by later generations, and many of his poems have been translated into multiple languages. This paper contrasted W.J.B. Fletcher's and Xu Zhongjie's English translations of Li Bai's Drinking Alone in the Moon, discussing the differences between the two versions and their causes, analyzing their respective superiority and inferiority, and investigating the translation skills of Chinese poetry.

Keywords: poetry, form, rhyme, artistic conception.

References

1. Hatim, Basil & Mason, Ian. Discourse and the Translator. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
2. Shao Zhihon. Comparison and translation between Chinese and English [J]. Chinese Translators Journal, 2003.1.
3. Yan Zhiqiang. On some problems in the study of English New Literature [J]. Foreign Language, 2003.1.
4. Xie Tianzhen. Translatology. Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
5. WangZhengyuan. The restrictive Force of Pragmatic Reference [J]. Journal of Foreign Languages, 2002. 4.
6. Zhang Baohong. A Comparative Study of Chinese English Poetry Translation. China University of Geosciences Press, 1997.
7. Jiang Qiuxia, Zhang Boran. Equivalence or Recreation? [J]. Foreign Language Teaching and Research, 1996 (4)
8. Zhou Zhipei. Contrast Between English and Chinese and Transformation in Translation. East China University of Science and Technology Press, 2003.9
9. Hou Weirui. English Language style [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1996.2.
10. Di Zhaojun. Comparative Poetics between China and Britain. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1996.

Бессубъектные предложения в немецком языке

Аликаева Лариса Солтанхаметовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и романской филологии, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
E-mail: aliklara1965@mail.ru

Ткаченко Светлана Александровна,

старший преподаватель кафедры немецкой и романской филологии, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
E-mail: sv_t2002@mail.ru

В данной статье рассматриваются понятия «субъект», «бессубъектные предложения» в немецком языке, их роль в процессе построения предложения. В грамматике термин «субъект» связывается с представлением о производителе действия. Там, где нет грамматической субстанции и прямого падежа, там нет субъекта». Таким образом, предложение может быть бессубъектным, но не бесподлежащим. Однако при сравнении языков оказывается, что термин «субъект» имеет размытые границы и не может применяться точно одинаково для разных грамматических типов языков. А. Марти, Ф. Brentano, Ф. Мюллер, Ф. Миклошич, Г. Штейнтайл, К. Прантль и другие философы и лингвисты в своих работах рассматривают разные способы построения бессубъектных предложений, указывая на особенности их употребления в немецком языке.

Ключевые слова: бессубъектные предложения, субъект, языковой элемент, мышление, суждение, язык, звук.

Чтобы подойти к теме «Бессубъектные предложения в немецком языке», необходимо для начала дать определение понятию «субъект», чтобы выявить те конструкции, которые будут рассматриваться. При этом сначала необходимо рассмотреть попытки определения этого понятия в исследованиях общего характера, чтобы потом посмотреть, в какой степени эти подходы можно применить к немецкому языку [1, с. 3].

Verba impersonalia, или, как их сейчас называют, бессубъектные предложения, уже давно привлекают внимание как грамматиков, так и логиков. Причина такого неугасающего интереса довольно очевидна. Согласно распространенной точке зрения, в каждом суждении присутствует связка или соотношение представлений и, в зависимости от каждого отдельного высказывания, то, что высказывается, и то, кем высказывается, – то есть предикат и субъект. Хотя предложения «*Es regnet*» («идет дождь»), «*Es blüht*» («сверкает молния») кажутся правдоподобными высказываниями, в них (по крайней мере, на первый взгляд) не дается представления о субъекте, не имеется предмета, к которому слово «*Regnen*» («Дождь») прилагалось бы в качестве предиката. Естественно, это противоречие не осталось без внимания, и в разное время предпринимались различные попытки рассмотрения данного вопроса. Однако ни одна из попыток не привела к убедительному и неоспоримому результату, и все новые и новые ученые принимались за изучение этого спорного явления.

Рассмотрим следующие примеры:

– *Es wird getanzt* (танцуют)

– *Es stehen zwei Schneemänner im Garten* (В саду стоят два снеговика).

В первом случае перед нами безличная пассивная конструкция с частицей *es*, стоящая перед сказуемым, а во втором случае – конструкция, которая содержит субъект, согласующийся с глаголом, но на месте перед сказуемым стоит слово «*es*» [2, с. 13]. Оба слова «*es*» указывают на важное общее свойство распределения: они всегда стоят на первом месте в предложении. Статус *es* как субъекта часто подвергался сомнениям. Например, академическая грамматика утверждает, что *es* в обоих предложениях – это «тематические» *es*, не являющиеся членом предложения [3, с. 326].

При таких обстоятельствах определенно радуется тот факт, что среди ученых нового поколения на этот вопрос обратил внимание такой выдающийся лингвист, как Франц Миклошич, который обладает выдающимися знаниями не только о славянской группе языков, для сравнительного изучения которой он заложил фундамент, но и о сравнительной грамматике и синтаксисе в целом.

Еще в своей работе, написанной для Императорской академии наук в Вене, датированной 1865 годом, опираясь на свои обширные знания о спорных явлениях в славянских и других языках, и, учитывая взгляды других грамматиков (в том числе и философов) по этому вопросу, он пытался выявить особенную природу мысли, которая выражается с помощью так называемой «безличности» [4, с. 244]. Он пришел к выводу, отличному от вывода большинства грамматиков и логиков, а именно: эти спорные высказывания на самом деле не содержат субъекта.

Он придерживается этого мнения и во втором издании этой работы, вскоре последовавшем за первым, и соглашается с опубликованной в «Психологии» Brentano [5, с. 326]. теорией о суждении, которая, если она верна, действительно требует еще большей автономности логики от языка.

В связи с этим, теория Миклошича о значении безличности затрагивает вопрос, который должен быть весьма важен для философов и, поэтому, именно под этим углом вызывает сегодня новую волну интереса: является ли рассмотрение суждения в отрыве от принятого языкового выражения возможным, рекомендованным или даже необходимым, и в какой степени.

Но и относительно другого принципиального вопроса, касающегося границ между грамматикой и логикой, работа Миклошича ставит вопрос ребром: должна ли грамматика учитывать теорию о суждении, и в какой степени. В то время, как, например, Г. Штейнталь и другие ученые требовали полной автономии грамматики от логики, своим примером Миклошич ясно высказывает мысль о том, что анализ грамматического аспекта высказывания без учета логической природы его значения невозможен. Антон Марти напротив, хотел преимущественно грамматический подход Миклошича «расширить в направлении его принципиальных предпосылок и важнейших выводов» [6, с. 58], и цель его работы заключается в окончательном разрешении вопроса о сущности бессубъектных предложений, который вызывает такое большое количество споров.

Эти противоположные направления в теории о связи логики и грамматики не могут не интересовать философов, еще больше их должно интересовать первое разногласие, о котором уже упоминалось. В любом случае, работу Миклошича о ее связи философии с двумя этими принципиальными вопросами следует рассмотреть с аспектов философии.

Особый интерес к поднятым вопросам привел к тому, что простое упоминание этой спорной темы переросло в подробное исследование этой темы. Это исследование учитывает результаты, полученные Миклошичем, но ввиду всесторонней важности этой темы, расширяет размышления Миклошича в несколько конкретных направлениях, а также в направлении принципиальных предпосылок и важнейших выводов.

Рассмотрим предпосылки, которые лежат в основе исследования Миклошича и вообще любого подобного исследования.

Рассмотрение мысли в отрыве от ее языкового выражения было бы невозможно, если бы оба эти элемента были бы неотделимы по своей природе, если между ними была некая «сущность». Это слово использует один из выдающихся новых приверженцев данной точки зрения – Прантль – в своей работе для Академии Мюнхена (Philosophisch-historische Klasse: Reformgedanken zur Logik) от 1875 года. Реформа логики, о которой говорит название работы и на которой акцентирует внимание Зигварт [7, с. 5], по-видимому, заключается в том, чтобы перестать, как раньше, «необоснованно и неэффективно» использовать для развития логических законов одни формы предложений и игнорировать при этом другие, а вместо этого, учитывая «сущность», которой связаны между собой мышление и говорение, основывать логику на грамматике, рассматривать суждения на основании грамматики форм предложений. Такое требование обосновывается вышеупомянутой точкой зрения. Если мышление по своей сущности является внутренним говорением, то рассмотрение суждения в отрыве от высказывания абсолютно невозможно.

Хотя эта предпосылка, как видно, и сегодня находит своих сторонников, она настолько несостоятельна, что сам Прантль не может оставаться верным ей и, вынуждаемый противоречащими ей фактами, постепенно отказывается от нее.

Разве не указывает на отречение от этой предпосылки то, что Прантль признает, что даже для глухонемых, у которых глаза и руки выполняют функцию ушей и инструмента для говорения, соответственно, характерно обычное человеческое мышление? Ведь он не может игнорировать этот факт. О том, что без звукового языка не может существовать никакое понятийное мышление, в последнее время всерьез говорил только Макс Мюллер [8, с. 64]. В поддержку этого мнения он отмечает, что обучаемые глухонемые, наличие у которых человеческого мышления нельзя отрицать, учились понимать мысли других людей только при помощи видимых или осязаемых знаков, и что эти знаки не являлись для них знаками вещей или понятий, как слова, а просто знаками знаков (как звуки). То, как глухонемые учатся понимать мысли других людей, напоминает обучение детей с полноценным слухом и голосом. Также очевидно то, что для первых мышечные движения или выражения лица являются такими же знаками содержания мыслей, что и для вторых – звуки. Обучая глухонемых при помощи словесного языка, преподаватель с полноценным слухом и голосом сначала думает о звуке, а потом о мышечных движениях; но глухонемой не имеет никакого представления о звуке. Для него движение мышц ассоциируется с мыслью так же прочно, как для нас – представление о звуке. И если преподаватель уделяет больше внимания сопровождающим движениям мышц

или выражениям лица, то может произойти так, что у него это среднее звено в цепи исчезнет и переход будет осуществляться от мысли непосредственно к этому второму знаку.

Прантль также справедливо признает, что для глухонемых их знаки являются такими же инструментами мышления, как для нас – звуки. Если это так, то как для нас звук может быть связан с определенной мыслью через «неразрывную единую сущность»? Если бы это было так, то глухонемые не могли бы заменять звук положением тела или мышечным движением. Если для нас звук по своей сути совпадает с определенным понятием, то другой знак не мог бы занимать его место, и этот звук был бы не любим, а единственным, определенным. Как углероду соответствует определенная кристаллическая форма, так и, когда мысли и слова связаны между собой на уровне сущности [9, с. 181], определенной мысли соответствует лишь звук.

От этого вывода и противоречащего ему факта о том, что в мире существует множество языков, а не один, Прантль, конечно же, уйти не мог. Однако он отмечает следующее: существует обоснованное сомнение о том, является ли мысль одинаковой, если определенный предмет принимает разные языковые выражения. Также следует всегда учитывать то, что абсолютно полноценная передача смысла при переводе невозможна. Как и в одном и том же языке невозможно выразить мысль через несколько синонимов; потому что, по сути, полноценных синонимов не существует и было бы наивно полагать, что так называемую мысль, словно куклу, можно раздеть, а потом одеть в другую одежду.

Но, не боясь того, что, таким образом, мысль станет в один ряд с куклами, для которых самое важное – это платье, многие наверняка согласились бы с тем фактом, что есть случаи, когда, в буквальном смысле, одной и той же мысли соответствует разное звуковое выражение. Если бы существовал только один такой случай, то это бы раз и навсегда доказало безобоснованность теории о наличии сущности между звуком и мыслью. Но таких случаев целое множество. Общность научных убеждений и практических стремлений и соглашение по этому вопросу между разноязычными народами является неопровержимым тому доказательством. Лишь иногда в цивилизованном языке невозможно найти абсолютно адекватное выражение для теоретического или практического суждения.

Но в тех случаях, где язык является не средством сообщения голых фактов, а эстетическим инструментом для пробуждения прекрасных представлений, точность перевода поэтических произведений имеет, естественно, совершенно иное значение, нежели при сообщении событий из области науки и жизни. В последнем случае верен тот перевод, который передает факт с точностью, не отступая от оригинала. Недостоверный же перевод вообще не заслуживает права называть-

ся переводом; это подделка. Другое дело – когда речь идет о поэтическом убранстве, духовном импульсе силы воображения. Здесь с самого начала отказываются – учитывая особенности фантазии и развития языка у каждого отдельного народа – от строгой передачи. В этом случае обходятся приближениями и, поскольку зачастую выражения, которые при употреблении в прозе эквивалентны, обладают совершенно разной поэтической силой, по мере того как они обрастают все новыми и новыми сопроводительными представлениями (которые поэт рассматривает как элементы прекрасного), так называемый свободный перевод, на самом деле, зачастую может быть наиболее достоверным, т.е. вызывать эстетическое наслаждение, которое наиболее приближено к оригиналу. Поскольку сомнение вызывает именно этот эффект при передаче поэтического содержания, а не при передаче голых фактов, то становится ясно, что при переводе поэтических произведений нельзя говорить о неудачном дословном переводе, потому что в разных языках одна и та же мысль выражается по-разному.

Прантль и сам потом не может не признать, что в разных языках и в рамках одного и того же языка существуют настоящие и полноценные синонимы. И хотя он утверждает, что для логики каждое предложение должно считаться суждением (даже предложения, в которых выражен вопрос, просьба, желание или приказ!), после обоснования он не говорит о том, что каждая грамматическая форма как таковая одновременно является логической формой, а лишь подчеркивает, что, помимо вышеуказанных предложений, логической ценностью обладают еще и другие предложения. Какие предложения обладают этой ценностью, а какие нет, необходимо выяснить, и при этом «констатировать как таковую» мыслительную ценность этих форм. То есть, можно сделать вывод, что Прантль говорит о том, чтобы – таким же способом, что и активно порицаемый дуализм, о котором идет речь – различать и разделять внутреннюю и внешнюю составляющие языка. Таким образом, упоминавшийся ранее принцип логической реформы снова игнорируется – причем там, где Прантль признает, что языковой элемент может иметь разную мыслительную ценность.

Когда он подчеркивает, что, по крайней мере, каждый языковой элемент содержит хоть какую-то мысль, это, естественно, не имеет ничего общего с единой сущностью мышления и говорения. Это утверждение является само собой разумеющимся для тех, кто понимает под языком не бессмысленное звуковое выражение. Но тот факт, что человек всегда «пропускает через себя» мысли, которые составляют значение его речи, т.е. формируют мысли у других людей, не относится к понятию языка.

Если обобщить все сказанное в работе Прантля, получается, что там, где он еще раз хочет высказать согласие со старой теорией о единой сущности мышления и говорения, он произвольно,

раз за разом, приводит доказательства ее несостоятельности.

Сама невозможность рассмотрения суждения в отрыве от языка могла бы по другим основаниям натолкнуть кого-нибудь на вывод о том, что мышление, а именно – так называемое абстрактное, или понятийное, мышление, существует и без языка. Если не все, то те проявления суждения, которые относятся к так называемому абстрактному мышлению и, в первую очередь, интересуют логиков, рассматривались бы тогда в рамках языка и в комбинации с языком, потому что они реализуются только с помощью языка. Это мнение неоднократно всплывает в истории философии, и те, кто не хотел довольствоваться этим всеобщим убеждением или неясным сравнением, как правило, уточняли эту мысль и добавляли, что языковые знаки являются представителями самого по себе невысказанного понятия. При этом они рассматривают арифметику как тип этой формы мышления, где нет понятий больших чисел, а вместо них в мыслях возникает лишь знак.

Среди лингвистов схожее мнение высказывал Штейнталь. Он также считает «языковое мышление» представителем понятийного. Помимо звукового представления, под языковым мышлением он понимает также «первоначальное значение» или этимон, «внутреннюю языковую форму» [10, с. 51] Вильгельма фон Гумбольта. Звук – сначала с «внутренней языковой формой», а потом и без нее – является представителем понятия, и язык с самого начала развивался в этой функции инструмента для мышления, а не только как средство сообщения. Это свойство, благодаря которому первоначальные ономапоэтические (звукоподражательные) звуковые описания были похожи на описываемый предмет, представляло целое восприятие или группу восприятий. Так, через звук «рар», который воспроизводил звук губ во время еды, «изображалось» целое восприятие еды, т.е. представлялось перед сознанием. Когда позже подражающий характер описаний перестал использоваться, описываемый предмет для нашего сознания стал представлять этимон языкового корня. «Gupe» означал «рожающая», «filius» (fellare) – «сосущий» и т.д. Но потом был забыт и этимон. Сейчас остается лишь внешняя языковая форма, и когда мы мыслим в словах, в наше сознание входит лишь звук. Следовательно, язык является замещающей «формой мышления».

Неоднократно признавался тот факт, что в определенных обстоятельствах различные звуки (и этимоны) из различных языков представляют одно и то же понятие, и это необязательно должен быть звук, а вместо него эту роль может выполнить и другой знак.

Но поскольку под языком понимается любой вид системы знаков, суждение по-прежнему остается настолько тесно связанным с языком, что оно может рассматриваться только в нем и вместе с ним.

Уже сами факты противоречат предположению о том, что в этом расширенном подходе имеет место символическое мышление, и доказывают, что ясное представление о понятийном содержании мыслей само по себе является необходимым и не абсолютно невозможным.

Выводы. В данной статье были продемонстрированы разные варианты обоснования бессубъектных конструкций в рамках теории управления и образования. Если бы понятие «бессубъектное предложение» было бы определено в самом начале формирования подхода теории управления и образования, это бы значило, что с самого начала был бы сделан выбор в пользу одного из двух вариантов. Теперь же, после представления различных подходов, можно дать удовлетворительный ответ на вопрос о том, что такое бессубъектное предложение.

В рамках конфигуративного подхода бессубъектные предложения, строго говоря, вообще не существуют. В каждом предложении в качестве подлежащего выступает как минимум частица.

Но, с другой стороны, и некоторые другие конструкции выступают в качестве «бессубъектных», а именно – все те, в которых именная группа в именительном падеже находится внутри глагольной группы и получает свои падежные окончания в зависимости от частицы в позиции подлежащего (субъекта). «Бессубъектными» в этом смысле также являются и конструкции без «es» с субъектными придаточными предложениями.

NON-SUBJECT SENTENCES IN GERMAN

Alikaeva L.S., Tkachenko S.A.

Kabardino-Balkar State University named after Kh.M. Berbekov

This article considers the concepts of «subject», «subject-free sentences» in the German language, their role in the process of sentence construction. In grammar, the term «subject» is associated with the idea of the action producer. Where there is no grammatical substance and no direct case, there is no subject.» Thus, a sentence can be subject-free, but not subject-free. However, when comparing languages, it turns out that the term «subject» has blurred boundaries and cannot be applied exactly the same for different grammatical types of languages. A. Marty, F. Brentano, F. Müller, F. Miklosic, G. Steintail, K. Prantl and other philosophers and linguists consider different ways of constructing object-free sentences in their works, pointing out the peculiarities of their use in the German language.

Keywords: subject-free sentences, subject, language element, thinking, judgment, language, sound.

References

1. Stefan Langer. Subjektlose Sätze im Deutschen unter besonderer Berücksichtigung des unpersönlichen Passivs, Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades im Fach Germanistische Linguistik, 1992, 66 S.
2. Herbert Pütz. Über die Syntax der Pronominalform ‚es‘ im modernen Deutsch, Tübingen, 1986, 161 S.
3. Karl Erich Heidolph; FLÄMIG, Walter; MOTSCH, Wolfgang u.a. (1984): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie-Verlag, 1028 S.
4. Franz Miklosich. Die Verba imperonalia im Slavischen, Denkschrift der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien, Philosophisch-historische Klasse, Bd. XIV, Wien, 1865, Seite 199–244
5. Franz Brentano. Psychologie vom empirischen Standpunkt, Leipzig, 1873, 373 S.

6. Anton Marty, Über subjektlose Sätze und das Verhältnis der Grammatik zur Logik und Psychologie, Gesammelte Schrifte. II Bd, 1. Abt., 1. Artikel, Halle, 1918, 58 S.
7. Christoph Sigwart. Logik, Zweiter Band, Tübingen, 1878, 620 S.
8. Friedrich Max Müller. Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, II. Serie; G. Mayer, 1863, 400 S.
9. Carl Prantl. Reform der Logik, Aufsatz der Akademie zu München (Denkschriften Philosophisch-historische Klasse), München 1875, 202 S.
10. Heymann Steinthal, Abriss der Sprachwissenschaft I, F. Dümmers Verlagsbuch, Harrwitz und Gossmann, 1871, 525 S.

Симфонизм как стилеобразующий принцип в детской прозе (повесть Г. Балла «Торопун-Карапун и тайны моего детства»)

Челюканова Ольга Николаевна,

доктор филологических наук, доцент кафедры литературы
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского
E-mail: ecc.0708@mail.ru

Статья посвящена анализу стилеобразующей роли явлений художественного синтеза в повести Г. Балла «Торопун-Карапун и тайны моего детства». Сюжет строится на взаимовлиянии и взаимообогащении живописного, музыкального и литературного начал. В основу повести положены музыкальные принципы полифонизма и симфонизма. Многоголосие ведущих мотивов, их взаимопроникновение и согласное творческое существование, иллюстративность музыкального «текста» выступают действенным средством характеристики персонажей, существенно обогащают содержание произведения. Повесть насыщена многочисленными элементами, формирующими пространство музыкальной театральной постановки, подчиняющимися особому внутреннему ритму и создающими атмосферу музыкального действия, общую форму которого можно определить, как театральную симфонию. Многочисленные вставные эпизоды, стилизующие части оперного произведения, усиливают эффект полифонизма повести, симфонически переплетаясь, формируют музыкально-драматическую составляющую произведения.

Ключевые слова: детская литература, художественный синтез, стиль, жанр, лиризация, сказка, опера, симфонизм, хронотоп.

В фокусе внимания современного литературоведения находятся проблемы взаимодействия жанрового, внутрилитературного и художественного синтеза, характерные для русской детской прозы 50–80-х годов XX века. Особенности функционирования разноплановых форм и видов синтеза были детерминированы спецификой общих закономерностей развития русской литературы данного периода, предложившего авторам детских книг новые тенденции: отражение современных подходов к оценке исторических событий, теоретическое и художественное переосмысление традиций русской классики, повышение значимости воспитательной функции книги, позволявшей оказывать существенное влияние на воспитание новой личности. В целом же для детской литературы рассматриваемого периода были в высшей степени актуальны вопросы, связанные с формированием нравственного и социального идеала в системе культурных и духовных координат, опирающихся на такие доминанты, как глубокое уважение к родной истории, осознание ее культурной обусловленности.

Преобразование стиля русской детской прозы 50–80-х годов XX века шло по пути ее психологизации и лиризации [9]. Усилить лирическую составляющую художественного произведения, подчеркнуть его внутренний сюжет позволяют возможности художественного синтеза, способного расцветить художественный материал прозаического текста живописными и эмоциональными средствами скульптуры или архитектуры, живописи или музыки, кинематографа или театра. Наиболее актуальным представляется изучение роли музыкального образа в художественной ткани произведения. Детские писатели по-разному интерпретировали образ музыки в своих книгах. Музыка помогает организовать интригу сюжета, написать психологический портрет героя в его динамике, образует фон для описания жизненных коллизий. Обращение к музыкальным цитатам и аллюзиям предоставляет возможности для расширения художественных горизонтов прозы и ее новых жанрово-стилевых форм.

В статье впервые исследуется с точки зрения многоаспектного синтеза творчество Георгия Александровича Балла (1927–2011). Писателю присуще особое синтетическое дарование, соединившее в едином вдохновенном союзе талант писателя, живописца, музыканта, философа, поэта. Его творческая самобытность проявилась в совершенствовании устоявшихся в детской литературе жанров и стилиевых форм, а также открытии

новых сюжетно-композиционных и речевых приемов. Многоплановые жанровые компоненты, звуковые, музыкальные образы и образы разных видов искусства, сложным образом взаимодействуя в структуре художественного мира Г. Балла, симфонически моделируют художественные образы его произведений.

Повесть-сказка Г. Балла «Торопун-Карапун и тайны моего детства» (1974) являет собой характерный пример жанровой многослойности в литературной сказке. Произведение синтезировало жанровые составляющие литературной сказки, приключенческой повести, автобиографического повествования о детстве, черты психологического тренинга, квеста. При этом повесть насыщена многочисленными элементами, формирующими пространство музыкальной театральной постановки (диалогами, песнями, пляской, всевозможными звукоподражаниями и т.д.), подчиняющимися особому внутреннему ритму и создающими атмосферу музыкального действия, общую форму которого можно определить, как театральную симфонию.

Основой многих детских произведений этих лет становятся музыкальные принципы полифонизма и симфонизма, иллюстративность музыкального «текста». Многоголосие ведущих мотивов, их взаимопроникновение и согласное творческое сосуществование выступают действенным средством характеристики персонажей, существенно обогащают содержание произведения («Любовь и кибернетика» С. Георгиевской, «Немухинские музыканты» В. Каверина, «Свадебный марш» В. Медведева и др.). Так, например, в повести Радия Погодина «Красные лошади» (1967) взаимопроникновение и гармоничное творческое сосуществование симфонии, фресковой живописи, архитектуры, техники кузнечного дела, созвучие искусства и природы гуманизируют взаимоотношения персонажей.

Характерный для симфонии принцип полифонизма и многоголосия становится структурирующим в сказочной повести Г. Балла. Он являет себя в присутствии нескольких ведущих тематических голосов с отчетливо выраженной эмоциональной доминантой каждой темы, зачастую сконцентрированной в том или ином музыкальном номере. Особую роль в формировании полифонизма играет аллюзивный план, сопряженный с живописью и литературой. Специфика этого полифонизма заключается в том, что только в финале сплетается смысловой узел, связывающий воедино идейное содержание каждой темы, вбирающий звучание разнородных мелодий в единый аккорд. Короткие, незаконченные фрагменты, оборванные фразы и образы, складываясь в общий сюжет, создают гармоничное полифоническое звучание повести.

Музыка оформляет действие повести Г. Балла. Сказка стилизована под жанр музыкально-драматического искусства – оперу. В конце 60-х – начале 70-х годов XX века в России возрастает интерес к детской сказочной опере. Новизной сюжета и его гуманистической заостренностью вы-

деляются такие сказочные оперы, как «Мальчик-великан» Т. Хренникова, «Дракон» Э. Лазарева, «Снежная королева» М. Раухвергера, «Город мастеров» Я. Солодухо, «Три толстяка» В. Рубина. Будучи жанром синтетическим, опера как нельзя лучше отвечает духу искусства 70-х годов, «для которого была характерна тяга как к эксперименту и поиску, так к универсализму и всеохватности» [1]. Композиция повести соотносится со структурой оперы. Подобно тому, как опера делится на акты и картины, которые в свою очередь слагаются из сольных эпизодов (арий, речитативов), а также хоров, балетных сцен, самостоятельных оркестровых номеров, повесть Балла состоит из пяти частей, включающих небольшие по объему главки-картины, насыщенные музыкально и симфонически оформленные.

Начало повести – своеобразная увертюра к произведению, вхождение в сценическое пространство сказки, грезы, игры, тайны, исполненное красками, запахами, звуками. Однако диковинный, праздничный мир был уничтожен войной. Его сладкозвучные мелодии сменяются иными, трагическими звуками «суровых, строгих» военных маршей, а лейтмотивом существования сбежавших на фронт детей становится печальная старинная песня «ради хлеба» «Помню городок провинциальный».

Пребывание мальчиков в детской колонии городка Ташино выписано музыкально-драматургически. Здесь симфонически сплетаются песня, сказка, рисунок, игра, позволяющие обездоленным детям выразить себя, осуществляя импровизированный психологический тренинг: оставшиеся без родителей, лишенные семейного тепла и безоблачного детства ребята восстанавливают для себя детские праздники в рисунках, играх, фантазиях, грезах, мечтах, письмах на фронт, привнося в свое творчество сказку и волшебство.

Окружающая действительность преобразуется в детском воображении и приобретает в произведении разные формы. Одна из них сопряжена с сюжетобразующим образом Зеленого Кузнечика. Он полифоничен и симфоничен по своей структуре, представляет собой цепь устойчивых ассоциаций. В контексте творчества Георгия Балла Кузнечик – сквозной образ: собирательный символ детства, романтики, бессмертия. С образом Кузнечика соположена и афористично выраженная финальная идея произведения: «Все, что вы, люди, теряете и оставляете на земле, когда вырастаете, не пропадает, а просто зарастает травой и цветами» [2]. Эта мысль созвучна идее М. Метерлинка: только детям дается «волшебный алмаз человеческой мудрости, превращающего человека в истинно зрячего»; только «более простым и более чистым, и поэтому именно более великим душам открыта Тайна» [10, с. 18]. Образ кузнечика отзовется в лирической повести С. Георгиевской «Любовь и кибернетика» (1974). В финале книги летающий седой поэт Юность, размышляя

о бессмертии, читает девочке Юльке подслушанные у студентов стихи Георгия Балла [4].

Симфонизм как основной принцип построения музыкально-поэтического пространства требует стилистически и содержательно разноплановых музыкальных образов. Произведение изобилует разнообразными песенными вкраплениями. Персонажи нередко выражают себя через песню, которая превращается в живописную картину, в драматическое произведение, звучит многоголосом и сольно. Читатель и драматически, и музыкально переживает каждую песенную историю – от сольного речитатива к дуэту, через мелодию скрипки к оркестру, от голоса, звучащего сольно, к симфонии.

Некоторые главы повести выстроены по принципу либретто. Писатель снабжает текст множеством пояснений, сходных по своему назначению с режиссерскими ремарками, комментариями, характеристиками персонажей. В повести, как и в опере, есть «немые» эпизоды, где пространная ремарка-действие не является сопровождением звучащего слова, а разворачивается на фоне оркестрового аккомпанемента. Многочисленные вставные эпизоды, стилизующие части оперного произведения – речитативы, ариозо, песни, арии, дуэты, трио, квартеты, ансамбли и т.д. – усиливают эффект полифонизма повести, симфонически переплетаясь, формируют музыкально-драматическую составляющую произведения.

Поэтический мир Балла характеризуется своеобразной взаимопроницаемостью разных жанровых структур, среди которых важное место отведено сказке. Первая часть выступает прологом к сказочной истории-путешествию, разместившейся в четырех последующих главах. Повзрослевший герой, за которым скрывается сам автор, ощущает потребность «допрожить» свое раненное войной детство, заново прикоснуться к его тайне. К слову, именно это желание подвигло ряд писателей, детей военного времени, обратиться к детской литературе. Признавались в этом и А.П. Гайдар, и В. Крапивин, и другие.

Отличительная черта лирической повести – ретроспекция. Построенная на отрывочных воспоминаниях, рассыпанная на фрагменты, она тонко простёгивает полотно повествования, дабы представить всю жизнь сразу. В повести Г. Балла ретроспекция симфонична, она строится на ассоциативной памяти, симультанном ощущении своей жизни, мысленном путешествии-возвращении к ее знаковым станциям, семантически скрепленным повторяющейся художественной деталью. Герой-рассказчик наделяет детали и предметы звучанием, внутренней музыкой: это и колокольный звон ташинской церкви, и скрипки кузнечиков, и ход часов, и песня «ради хлеба».

Вместе с мальчиком по прозвищу Торопун-Карапун – фантазером или волшебником, то ли наяву, то ли в воображении, герой отправляется в невероятное путешествие к тайнам своего детства. Торопун-Карапун – иноформа внутреннего

ребенка героя-рассказчика. При первом знакомстве с необычным мальчиком главной герой узнает в нем самого себя. Это странствие-фантазия героев сродни игре-импровизации в утопическую страну-мечту, основанной на деятельности фантазии, на мечтательном воображении, исследованном Л.С. Выготским. Сказочное путешествие героев включает целый ряд структурообразующих элементов. Это и форма локализации иного царства, генетически восходящая к представлениям об ином мире – ее островное положение; и амбивалентность модели мира, соединяющей «два как будто взаимоисключающих друг друга плана — идеализация, даже гиперболизация и абсурд, парадокс, торжество разнородного... Нарушение привычного порядка вещей, метод обратной координации вероятность невероятного – все эти структурообразующие принципы определяют жизнь, движение, сюжет страны небывалого» [8, с. 144]. Обязательный атрибут игры в страну-мечту – карта страны. В повести Балла – это карта, составленная с помощью Зеленого Кузнечика. На ней обозначены станции – сокровенные детские тайники героя: голубой Ослик, Принцесса, богатыри, молочные реки с кисельными берегами, дремучие леса, Шоколадный городок, мешок со страхами и, наконец, Ташино с главной тайной. Все это знаки разыгрывающегося «театра для себя». Игра-путешествие в страну-мечту синтезирует в себе также элементы ролевых игр, квеста, соучастниками которых становится и сам читатель.

В повести реализован «принцип вертикального времени» [3]. Герой-рассказчик мыслит себя одновременно во множестве временных координат: в довоенном детстве, в пространстве войны, в послевоенном времени, сказочном мире. Подобная симультанность хронотопа – характерная черта целого ряда произведений детской прозы второй половины XX века. Например, герой романа В. Медведева «Свадебный марш» (1974) Алик Левашов, сражающийся против несправедливости, мыслит себя в контексте истории, одновременно во множестве временных координат. В фантастической повести Бориса Рахманина «Часы без стрелок» (1973) несколько временных пластов, в которых оказывается главный герой: 1941 год, послевоенное время, когда герой знакомится с дочерью, и далекое будущее, в котором Карпова встречает его праправнук. Вернувшийся в послевоенное время герой видит это место словно двойным взором: как настоящее через призму прошлого и будущего.

Симультанность хронотопа определяет такую специфику художественного пространства, как мозаичность: пространство и время кажутся смонтированными, нарезанными из ряда отрывков. Семантическая объемность симультанного хронотопа близка концепции монтажа как культурологического принципа построения, сформулированного С.М. Эйзенштейном, она формирует пространство симфонического драматизма повести. Мозаичность, дискретность – композиционная

основа произведений Балла. Пространственно-временные пласты его повестей причудливо сплетаются, формируя разорванное на фрагменты, но тем не менее целостное онтологическое содержание.

Г. Балл приводит юного читателя к осознанию ценности мирной жизни, необходимости чтить подвиг солдата и труженика в Великой Отечественной войне, хранить память о том трагическом времени и его героях. Специфика хронотоп повести позволяет полифонически объединить музыкальную тему с темой памяти. Это традиционный для поэзии тематический комплекс. Музыка становится своего рода путеводителем по дорогам памяти. Так, на воображаемой сцене появляются три сказочных девицы. Уже само созвучие девичьих имен – Марья-га, Варя-га и Дарья-га, пение «взахлеб» позволяют воспринять их терцет как оперный «ансамбль согласия», выражающий «общность состояния героев» [11]. Их согласное пение напомнило герою давнее: ему «показалось, что в голоса трех сестер, как «семишелковая лента в косу, вплелся голос тети Наташи», а еще «гремела музыка войны», его отец уходил на фронт. Кукование часов с кукушкой, старая песня и другие звуки прошлого также воскрешают воспоминания.

Писатель выстраивает временные и пространственные антиномии [7], используя приемы антитезы и нонсенса, прибегая порой к абсурдным ситуациям с целью подчеркнуть контраст между голодом военных лет и изобилием, граничащим с пресыщенностью. В отношениях бинарной оппозиции находятся образы хлеба – подаяния беспризорным детям и сказочного Мармеладового болота; «какавеллы» – какао голодного военного времени и Шоколадного городка (его гротесковое поедание-разрушение порождает аллюзии на сказочную сатиру В. Маяковского «Сказка о Пете толстом ребенке, и о Симе, который тонкий»); образы голодной военной зимы и послевоенной весны, прагматичного города и загородной природы; игры в солдатиков и самоотверженный подвиг солдат в Великой Отечественной – такая система антиномий создает «поле антиномической напряженности» [7], указывая на «приоритетные ценностные установки писателя» [7], воздействующие на сознание юного читателя. Синтез модусов художественности от трагического до сатирического, разнородное музыкальное наполнение каждой из картин формирует оркестровость и симфонизм всего сказочного полотна.

Ритмомузыкальный компонент повести актуализирует целый ряд сказочных мотивов. Встречающиеся на пути героя новые знакомые выступают в качестве сказочных волшебных помощников, дарителей, они делятся своими историями, которые выстроены музыкально. Музыкальная составляющая таких рассказов играет прежде всего композиционную роль, вплетая вставные сюжетные элементы в общий хор симфонии. Например, удивительная история водяного Ослика и Прин-

цессы сродни оперной арии-рассказу. Небольшие главки, ритмично перетекают одна в другую с помощью поэтического приема – анадиплосиса. Этот стилистический приём задает ритм, музыкальность. Создается ощущение исполнения на два голоса. В некоторых случаях он выполняет функцию музыкального эха, символично передающего переключку времен.

Полифонично наслаиваются в повести сказочные приметы: волшебный помощник, волшебные предметы (скатерть-самобранка, волшебное кольцо), сказочные персонажи (баба Яга, дедушка Ус), мотив поиска, мотив встреч, сказочное двоемие и т.д. В повести актуализирован сказочный образ пути-дороги. Он выступает в качестве центральной композиционной основы, объединяющей вокруг себя симфонически звучащие образы. Герой-рассказчик путешествует по заветным тропинкам своих детских воспоминаний, фантазий и тайн. Этот путь выстроен не столько по горизонтали, сколько по вертикали. Балл использует выразительные свойства народной песенной речи: ее интонации, ритмический склад, особенности мелодического развертывания, приемов народного подголосочного многоголосия в произведении непесенного склада. Он стилизует хоровое пение, лирические, плясовые и походные песни, частушки. Вкрапления народной музыки эмоционально расцвечивают произведение, привнося элемент то лирики, то задорного веселья, то печали. Повесть изобилует звукоподражаниями, которые также насыщают ее музыкально.

Есть в повести эпизоды, стилизующие комические марши, детские марши, напоминающие читателю-зрителю «Марш деревянных солдатиков» П. Чайковского или «Марш Черномора» М. Глинки. Маршевая музыка, несущая жестко заданный ритм, формирует скорость протекания времени в повествовании, ритмизирует повесть в целом и отдельные ее части. Некоторые сцены в повести портретируют жанр инструментального театра, набравшего популярность в 60-е годы XX века. Это жанр инструментальной музыки, «произведения которого предназначены для сценической реализации, совмещающей музыкальные и театральные приемы» [5]. Многие композиторы этих лет «отмечают в нотах и такие актёрские приёмы, как жесты, мимика, топанье ногами, хлопки руками, щёлканье пальцами и т.д.» [6]. Балл также активно использует этот арсенал невербальных средств музыкальной выразительности.

В повесть органично врывается стихия народного танца. Народные танцы выступали как действенное, образное начало в операх Н. Римского-Корсакова, Ц. Кюи, А. Рубинштейна, А. Даргомыжского. Содержали русские сцены и пляски оперы А. Рубинштейна «Купец Калашников» (пляски шутов и скоморохов), «Горюша» (пляски крепостных крестьян), «Чародейка» П. Чайковского (народная интермедия, исполняемая пляшущими скоморохами), «Рогнеда» В. Серова (хоровод и пляска ско-

морозов), «Дубровский» Э. Направника (русская пляска подневольных), «Евгений Онегин» П. Чайковского (пляска крестьян в I акте). У Г. Балла самозабвенно танцуют самые разнообразные персонажи – Джинн, Ложка, рыбка и другие.

Сказочное путешествие – это не только праздник встречи с детством для героя-рассказчика. Это эстафета поколений – эстафета памяти и славы. Герой открывает читателю главную тайну, скрытую в тайнике: это сверток с письмами отца-фронтвика и рисунки друга, сбежавшего на фронт. Герой-рассказчик находит письмо, из которого узнает, что его считавшийся погибшим друг жив. В контексте повести эти весточки из прошлого символ мужества и воинской доблести, бессмертия солдатского подвига.

Таким образом, полифонизм повести сформирован многоплановым взаимодействием трагического, комического, лирического. Обращение к возможностям внутрилитературного и художественного синтеза способствует наращению смысла и обогащению внутренней формы произведения. Особую роль в стилиевой организации произведения играет музыка. Она создает психологическую, нравственно-эстетическую основу событийному плану, эмоционально воздействует на читателя, делая его соучастником и сказочных приключений, и событий истории. Повесть насыщена многочисленными элементами, формирующими пространство музыкальной театральной постановки, подчиняющимися особому внутреннему ритму и создающими атмосферу музыкального действия, общую форму которого можно определить, как театральную симфонию. Многочисленные вставные эпизоды, стилизующие части оперного произведения, усиливают эффект полифонизма повести, симфонически переплетаясь, формируют музыкально-драматическую составляющую произведения

Литература

1. Аверьянова О.И. Русская музыка второй половины XX века: Р. Щедрин, Э. Денисов, А. Шнитке: Биограф.: Кн. для чтения. М.: РОСМЭН, 2004. 141 с. [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=223 (дата обращения: 11.12.2020).
2. Балл Г. Торопун-Карapun и тайны моего детства. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=53215&p=1> (дата обращения: 30.12.2020).
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
4. Георгиевская С.М. Колокола. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=181464&p=56#section_83 (дата обращения: 30.12.2020).
5. Инструментальный театр XX века: история Инструментальный театр XX века: история и теория жанра: автореферат дис... доктора искусствоведения: 17.00.02 / Петров Владислав Олегович; [Место защиты: Саратов. гос. консерватория им. Л.В. Собинова] [Электронный ресурс]. URL: <http://disus.ru/r-iskusstvovedenie/415304-1-instrumentalny-teatr-veka-istoriya-teoriya-zhanra.php> (дата обращения: 30.12.2020).
6. История музыки народов мира Русская музыка второй половины XX века. Учебное пособие для студентов бакалавриата высших музыкальных образовательных учреждений. Ташкент, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://uz.denemetr.com/docs/768/index-286803-1.html?page=2> (дата обращения: 30.12.2020).
7. Коваленко А.Г. Очерки художественной конфликтологии. Антиномизм и бинарный архетип в русской литературе XX века. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2010. 496 с.
8. Лойтер С.М. Русский детский фольклор и детская мифология. Петрозаводск: КГПУ, 2001. 293 с.
9. Минералова И.Г. Русская литература Серебряного века. Поэтика символизма. М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 1999. 226 с.
10. Стражев В.И. О Метерлинке, Синеи Птице и Вечном Младенце. Диалог. М.: Пан, 1908. 81 с.
11. Театральная энциклопедия. Том 5 / Глав. ред. П.А. Марков. М.: Советская энциклопедия, 1967. 1136 с.

SYMPHONISM AS A STYLE-FORMING PRINCIPLE IN CHILDREN'S PROSE (G. BALL'S STORY "TOROPUN-KARAPUN AND THE MYSTERIES OF MY CHILDHOOD")

Cheljukanova O.N.

Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article is devoted to the analysis of inter-literary synthesis in Ball's story "Toropun-Karapun and the mysteries of my childhood" as the style organizing element. The most important topics of the XX century art – symphonism and impressionism became the dominant principles of Ball's story. The plot is based of literary synthesis interrelations and mutual enrichment of painting, music and literature. The harmonious involvement of symphonism and poliphonism in the narration various flow in the main motifs, their interpenetration and co-existents, the illustration of musical texts become the base of the story, reflect it's content, characterise the personages and their relations. The story is full of elements, which create musical theatrical surrounding, making the special inner rhythm and creating the atmosphere of musical performance. Numerous inserted episodes similar to the opera performance emphasize the polyphonic effect; create the dramatic component of the book.

Keywords: children literature, intraliterary synthesis, fiction, synthesis, style, genre, lyrization, fairy-tale, opera, symphonism, chronotop.

References

1. Averyanova O.I. Russian music of the second half of the twentieth century: R. Shchedrin, E. Denisov, A. Schnittke: Biogr.: Book. for reading. Moscow: ROSMEN, 2004.141 p. [Electronic resource]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=223 (date accessed: 12/11/2020).
2. Ball G. Toropun-Karapun and the secrets of my childhood. [Electronic resource]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=53215&p=1> (date accessed: 12/30/2020).
3. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's poetics. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1972.470 p.
4. Georgievskaya S.M. Bells. [Electronic resource]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=181464&p=56#section_83 (date accessed: 12/30/2020).

5. Instrumental theater of the XX century: history Instrumental theater of the XX century: history and theory of the genre: abstract dis... doctors of art history: 17.00.02 / Petrov Vladislav Olegovich; [Place of protection: Sarat. state conservatory im. L.V. Sobinova] [Electronic resource]. URL: <http://disus.ru/r-iskusstvovedenie/415304-1-instrumentalniy-teatr-veka-istoriya-teoriya-zhanra.php> (date accessed: 12/30/2020).
6. Music history of the peoples of the world Russian music of the second half of the twentieth century. Study guide for undergraduate students of higher musical educational institutions. Tashkent, 2008. [Electronic resource]. URL: <https://uz.denemetr.com/docs/768/index-286803-1.html?page=2> (date accessed: 12/30/2020).
7. Kovalenko A.G. Essays on artistic conflictology. Antinomism and binary archetype in Russian literature of the XX century. Moscow: Publishing house of the Russian University of Friendship of Peoples, 2010.496 p.
8. Loiter S.M. Russian children's folklore and children's mythology. Petorozavodsk: KGPU, 2001.293 p.
9. Mineralova I.G. Russian literature of the Silver Age. The poetics of symbolism. M.: Publishing house of the Literary Institute named after A.M. Gorky, 1999.226 p.
10. Strazhev V.I. About Maeterlinck, the Blue Bird and the Eternal Child. Dialog. Moscow: Pan, 1908.81 p.
11. Theatrical encyclopedia. Volume 5 / Chap. ed. P.A. Markov. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1967.1136 p.

Когнитивно-лингвокультурологическая модель концепта радость в индивидуальном образе мира И.А. Бунина

Янь Кай,

кандидат филологических наук, научный сотрудник факультета русского языка Центра Европейских исследований Школы международного перевода, Университет имени Сунь Ятсена. Гуанчжоу
E-mail: ky_710@126.com

Статья посвящена моделированию эмотивного концепта *радость* в индивидуальном образе мира И.А. Бунина с учётом лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов. *Материалом* анализа послужили выбранные рассказы И.А. Бунина, из которых было проанализировано более 440 эмотивных контекстов. *Целью* статьи является построение когнитивно-лингвокультурологической модели эмотивного концепта *радость* в индивидуальном образе мира И.А. Бунина. *Новизна* работы состоит в: 1) установлении потенциальных и реальных списков слов, способных передать эмотивное значение 'радость'; 2) выделении базовых когнитивных категорий концепта *радость*; 3) построении метафорической модели указанного концепта; 4) построении когнитивно-лингвокультурологической модели данного концепта в проанализированных бунинских рассказах. Все полученные в ходе анализа данные, на наш взгляд, *актуальны* для развития эмотивной лингвистики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: концепт, эмоция, художественный текст, индивидуальный образ мира, когнитивно-лингвокультурологическая модель.

I. Теоретическая часть работы

Лингвокультурология, по мнению В.Н. Телия, – это та часть этнолингвистики, которая посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронии, она исследует живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом человека [Телия 1996: 217–218]. При этом культура, по В.Н. Телия, – это «семиотически бытующая в человеке в виде ментальных структур осознания мира “символическая Вселенная”, заимствующая для презентации ментефактов знаковые “тела” в природе, а также в артефактах и ментефактах других семиотических систем, и в естественном языке как одном из семиотически наиболее универсальных способов концептуализации и означивания» [Телия 2004: 680]. Следуя данной логике, можно использовать аппарат *КОГНИТИВИСТИКИ* для дальнейших лингвокультурологических исследований, в том числе для семантического анализа, привлекая к интерпретации смысла культурно маркированных языковых знаков категоризацию и концептуализацию, действенную для “языка” концептосферы культуры [Телия 2005: 31] (*курсив наш.* – Я.К.).

Развивая идеи В.Н. Телия, В.И. Заботкина пишет, что «знания о культуре хранятся в ментальных моделях, которые не являются точными копиями артефакторов реального мира. Человек активно конструирует ментальные модели на основе: 1) восприятия; 2) индивидуального субъективного опыта; 3) уже существующих моделей; и 4) общего социокультурного знания» [Заботкина 2016: 103]. По И.А. Бубновой, актуальной задачей современного лингвокогнитивного анализа является «исследование содержания, структуры и процессов формирования субъективного значения слова» [Бубнова 2008: 8]. По мнению исследователя, «структура субъективного значения включает в себя компоненты, образованные на всех основных уровнях категоризации информации в сознании – доконцептуальном, концептуальном и понятийном» [Там же]. При этом, «благодаря категориальной структуре сознания, в субъективном значении присутствуют как комплексы признаков, связанные с чувственной тканью и смыслом слова для личности, так и те, которые отражают общественно закреплённое знание» [Бубнова 2017: 129].

Следует вспомнить концепцию А.А. Залевской о словах как единицах индивидуального лексикона [Залевская 1992, 2012 и др.], согласно которой внутренний лексикон говорящего «представляет

собой самоорганизующуюся динамическую функциональную систему, в которой слово имеет значение только благодаря выходу на индивидуальный образ мира, без чего оно остается «пустым»» [Залевская 2012: 483]. Поддерживая эту точку зрения, И.П. Павлючко полагает, что «любой художественный текст может быть рассмотрен как оязыковление определенного фрагмента индивидуального образа мира» [Павлючко 1999: 30] (*курсив наш.* – Я.К.). Образ мира, согласно А.А. Леонтьеву, – это «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев 1993: 189]. А индивидуальный образ мира «зависит от глубины осмысления и степени рефлексии реальности, от степени скоординированности в сознании человека субъективного видения мира, сформированного на основе его чувственно-практического восприятия, и познаваемых в процессе различных видов реальности объективных связей» [Бубнова 2017: 126].

II. Практическая часть работы

2.1. Анализ потенциальных эмотивных слов группы 'радость' в художественных текстах И.А. Бунина

Для выявления в художественных произведениях И.А. Бунина слов, семантически связанных с эмоцией РАДОСТЬ, использовался анализ единиц на базе ресурсов Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова: (а) с помощью системы «Диктум» был создан корпус текстов, в который вошли выбранные рассказы И.А. Бунина; (б) был проведен его автоматический морфологический анализ; (в) на данный корпус был наложен список эмотивной лексики, размеченной по когнитивным категориям, из работы Л.Г. Бабенко [Бабенко 1989]; это позволило получить список потенциальных эмотивных слов группы 'радость' в художественных текстах И.А. Бунина (см. таблицу 1).

Таблица 1. Список потенциальных эмотивных слов группы 'радость' в рассматриваемых текстах И.А. Бунина.

№	Слова, содержащие смысл 'радость'	Частотность употребления
1.	красный	27 (≈10.6%)
2.	свет	19 (≈7.5%)
3.	легкий	15 (≈5.9%)
4.	счастливый	13 (≈5.1%)
5.	счастье	11 (≈4.3%)
6.	светлый	10 (≈3.9%)
7.	улыбка	10 (≈3.9%)
8.	сиять	8 (≈3.1%)
9.	шутка	8 (≈3.1%)

№	Слова, содержащие смысл 'радость'	Частотность употребления
10.	радость	8 (≈3.1%)
11.	сладко	7 (≈2.8%)
12.	сладкий	7 (≈2.8%)
13.	радостный	7 (≈2.8%)
14.	улыбнуться	6 (≈2.4%)
15.	розовый	6 (≈2.4%)
16.	солнечный	6 (≈2.4%)
17.	цвети	5 (≈2%)
18.	петь	5 (≈2%)
19.	усмехаться	4 (≈1.6%)
20.	усмешка	4 (≈1.6%)
21.	благодатный	4 (≈1.6%)
22.	звезда	4 (≈1.6%)
23.	радоваться	4 (≈1.6%)
24.	пошутить	3 (≈1.2%)
25.	праздник	3 (≈1.2%)
26.	светить	3 (≈1.2%)
27.	улыбаться	3 (≈1.2%)
28.	усмехнуться	3 (≈1.2%)
29.	смешной	3 (≈1.2%)
30.	весёлый	3 (≈1.2%)
31.	освещать	2 (≈0.8%)
32.	шевелить	2 (≈0.8%)
33.	восторженный	2 (≈0.8%)
34.	радостно	2 (≈0.8%)
35.	забава	1 (≈0.4%)
36.	осветить	1 (≈0.4%)
37.	смех	1 (≈0.4%)
38.	воскрешать	1 (≈0.4%)
39.	крепиться	1 (≈0.4%)
40.	оживлять	1 (≈0.4%)
41.	поддерживать	1 (≈0.4%)
42.	потешать	1 (≈0.4%)
43.	радовать	1 (≈0.4%)
44.	развлечение	1 (≈0.4%)
45.	насмешливость	1 (≈0.4%)
46.	беззаботность	1 (≈0.4%)
47.	бодрость	1 (≈0.4%)
48.	весело	1 (≈0.4%)
49.	легкость	1 (≈0.4%)
50.	талант	1 (≈0.4%)
51.	лукавый	1 (≈0.4%)
52.	оживленно	1 (≈0.4%)
53.	удача	1 (≈0.4%)
54.	развлекаться	1 (≈0.4%)
55.	утеха	1 (≈0.4%)

№	Слова, содержащие смысл 'радость'	Частотность употребления
56.	обрадоваться	1 (≈0.4%)
57.	ожить	1 (≈0.4%)
58.	разгуляться	1 (≈0.4%)
59.	насмешливый	1 (≈0.4%)
60.	резвый	1 (≈0.4%)
61.	полуулыбка	1 (≈0.4%)

Л.Г. Бабенко в [Бабенко 1989] пишет, что выделение эмотивной лексики может быть осуществлено на основе сочетаемости «категориально-лексической семьи эмотивности с другими категориально-семантическими семами» [Там же: 62]. При этом Л.Г. Бабенко пишет, что «лексика эмоций включается во все семантические классы, пересекается с ними. Это пересечение по линии абстрактных субстанциональных сем», в результате чего в лексико-семантическом поле эмоций обнаруживаются следующие когнитивные категории [Там же: 72] (курсив наш. – Я.К.): эмоциональное состояние, эмоциональное воздействие, эмоциональное отношение, внешнее выражение эмоций, эмоциональная характеристика, эмоциональное качество [Там же: 72–81].

С опорой на предлагаемую концепцию Л.Г. Бабенко и данные конкордансов были выделены следующие когнитивные категории концепта *радость* в исследуемых бунинских рассказах: «эмоциональное состояние», «эмоциональное воздействие», «эмоциональное отношение», «внешнее выражение», «эмоциональное качество», – что позволило исследовать концепт *радость* в различных ракурсах (см. таблицу 2).

Таблица 2. Когнитивные категории концепта *радость* в рассматриваемых текстах И.А. Бунина

Грамматические категории	Слова, содержащие значение 'радость'	Когнитивные категории
существительное	свет: 19 (≈7.5%); улыбка: 10 (≈3.9%); шутка: 8 (≈3.1%); усмешка: 4 (≈1.6%); праздник: 3 (≈1.2%); забава: 1 (≈0.4%); смех: 1 (≈0.4%); полуулыбка: 1 (≈0.4%);	внешнее выражение
	счастье: 11 (≈4.3%); радость: 8 (≈3.1%); звезда: 4 (≈1.6%); беззаботность: 1 (≈0.4%); бодрость: 1 (≈0.4%); легкость: 1 (≈0.4%); талант: 1 (≈0.4%); удача: 1 (≈0.4%); утеха: 1 (≈0.4%);	эмоциональное состояние
	развлечение: 1 (≈0.4%);	эмоциональное воздействие
	насмешливость: 1 (≈0.4%);	эмоциональное качество

Грамматические категории	Слова, содержащие значение 'радость'	Когнитивные категории
прилагательное	красный: 27 (≈10.6%); легкий: 15 (≈5.9%); сладкий: 7 (≈2.8%); розовый: 6 (≈2.4%); солнечный: 6 (≈2.4%); насмешливый: 1 (≈0.4%); резвый: 1 (≈0.4%);	эмоциональная характеристика
	счастливы: 13 (≈5.1%); светлый: 10 (≈3.9%); радостный: 7 (≈2.8%);	внешнее выражение
	благодатный: 4 (≈1.6%); смешной: 3 (≈1.2%);	эмоциональное воздействие
	веселый: 3 (≈1.2%); восторженный: 2 (≈0.8%); лукавый: 1 (≈0.4%);	эмоциональное состояние
глагол	сиять: 8 (≈3.1%); улыбнуться: 6 (≈2.4%); цвести: 5 (≈2%); усмехаться: 4 (≈1.6%); пошутить: 3 (≈1.2%); светить: 3 (≈1.2%); улыбаться: 3 (≈1.2%); усмехнуться: 3 (≈1.2%); освещать: 2 (≈0.8%); осветить: 1 (≈0.4%);	внешнее выражение
	петь: 5 (≈2%); радоваться: 4 (≈1.6%); развлекаться: 1 (≈0.4%); обрадоваться: 1 (≈0.4%); ожить: 1 (≈0.4%); разгуляться: 1 (≈0.4%);	эмоциональное состояние
	шевелить: 2 (≈0.8%); воскрешать: 1 (≈0.4%); крепиться: 1 (≈0.4%); оживлять: 1 (≈0.4%); поддерживать: 1 (≈0.4%); потешать: 1 (≈0.4%); радовать: 1 (≈0.4%);	эмоциональное воздействие
наречие	сладко: 7 (≈2.8%); радостно: 2 (≈0.8%); весело: 1 (≈0.4%); оживленно: 1 (≈0.4%);	эмоциональное состояние

Так, в соответствии с выделенными когнитивными категориями концепт *радость* в рассматриваемых текстах И.А. Бунина передается через описание: 1. *внешнего выражения*: **115 (≈45.4%)**; 2. *эмоциональной характеристики* (или *характеристики*, в терминологии Л.Г. Бабенко): **63 (≈24.9%)**; 3. *эмоционального состояния*: **59 (≈23.4%)**; 4. *эмоционального воздействия*: **16 (≈6.4%)**; 5. *эмоционального качества*: **1 (≈0.4%)**.

С опорой на вышеизложенные данные были выделены следующие свойства и формы проявления концепта *радость* в рассматриваемых художественных текстах И.А. Бунина: *ощущение, чувство, состояние, приятность, светлость, лёгкость, удовлетворённость, беззаботность, сладость, вос-*

торженность; внутреннее ощущение, чувство, состояние и внешнее действие.

Проявление эмоции РАДОСТЬ в рассматриваемых художественных текстах И.А. Бунина тесно связано со следующими ощущениями и чувствами (в соответствии с классификацией Л.Г. Бабенко): счастье, восторг, веселье, смех, бодрость, утеха, удача. При этом нами были построены некоторые метафорические модели концепта *радость*: «радость – приятные события» (или «радость – приятность»), «радость – свет», «радость – лёгкость», «радость – сладость». Проведенный анализ позволил предположить, что концепт *радость* тесно связан с базовыми оппозициями: *внутри – снаружи, действие – бездействие, большой – маленький, сильный – слабый, свой – чужой, свет – тьма, лёгкий – тяжёлый, приятность – неприятность, жизнь – смерть, сладкий – горький*; а также выявить соответствующие культурно-концептуальные составляющие указанных оппозиций: *пространство, движение, объём, качество, граница, цвет (или оттенок), вес, чувство, существование, вкус*.

2.2. Анализ реальных эмотивных слов группы 'радость' в художественных текстах И.А. Бунина

В данной части исследования рассматриваются репрезентации концепта *радость* в выбранных рассказах И.А. Бунина. С опорой на результаты анализа потенциальных эмотивных слов группы 'радость' были проанализированы эмотивные контексты, передающие значение 'радость' в рассматриваемых рассказах И.А. Бунина.

По данным анализа эмотивных контекстов был составлен список единиц, реально передающих (в отличие от слов из списка «потенциальных» единиц) значение 'радость' в выбранных рассказах И.А. Бунина: *радость, радостно, радостный, радоваться, обрадоваться, счастье, счастливый, весело, весёлый, восторженный, бодрость, лёгкий, лёгкость, улыбка, полуулыбка, улыбаться / улынуться, смех, праздник, забава, удача, шутка, сладкий, светлый, свет, солнечный, звезда, розовый*. Результаты исследования показывают, что концепт *радость* в анализируемых художественных текстах И.А. Бунина репрезентируется через следующие когнитивные категории: 1) *внутреннее ощущение, чувство, состояние*; 2) *внешнее действие*; 3) *приятные события (или приятные причины)*; 4) *вкус*; 5) *свет*; 6) *цвет*. Рассмотрим указанные категории более подробно на материале контекстов из бунинских рассказов.

1. Внутреннее ощущение, чувство, состояние

а. Радость В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внутреннего чувства и состояния человека, которое передается при помощи однокоренных слов *радость, радостно, радостный, радоваться и обрадоваться*, например: «В том-то и была *высшая радость*, что я даже помыслить не смел о возможности поцеловать ее с теми же чувствами, с какими целовал вчера Сою! В легком и широ-

ком рукаве сорочки, вышитой по плечам красным и синим, была видна ее тонкая рука, к сухо-золотистой коже которой прилегали рыжеватые волосы, – я глядел и думал: что испытал бы я, если бы посмел коснуться их губами!» [«Натали»]; «Была *весна*, Иудея тонула в *радостном солнечном блеске*, вспоминалась “Песнь Песней”: “Зима уже прошла, *цветы* показались на земле, время *песен* настало, голос горлицы слышен, виноградные лозы, *расцветая*, издают *благоухание*...”» [«Весной, в Иудее»]; «И на пороге этой комнаты, *радуясь и дивясь* тому, чему я в душе *дивился* и *радовался* весь ужин, – такой *счастливой удаче* своих *любвных надежд*, которая вдруг выпала на мою долю у Черкасовых, – я долго и жадно целовал и прижимал ее к притолоке, а она сумрачно закрывала глаза, все ниже опуская капающую свечу» [«Натали»].

б. Счастье В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внутреннего чувства *счастье*, которое передается при помощи слов *счастье, счастливый*, например: «В то лето я впервые надел студенческий картуз и был *счастлив* тем особым *счастьем* начала *молодой свободной* жизни, что бывает только в эту пору» [«Натали»].

в. Веселье В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внутреннего чувства *веселье*, которое передается при помощи слов *весело, весёлый*, например: «Я походил по саду, лежавшему, как и вся усадьба, в речной низменности, наконец преодолел себя, вошел с напускной простотой и встретил *веселую смелость* Сони и милую шутку Натали, которая с улыбкой вскинула на меня из черных ресниц сияющую черноту своих глаз, особенно поразительную при цвете ее волос: ...» [«Натали»].

г. Восторг В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внутреннего психологического состояния *восторг*, которое передается с помощью слова *восторженный*, например: «Пятнадцать, шестнадцать лет тому назад я приезжал сюда каждый день и готов был ночевать у твоего порога. Я тогда был еще мальчишка, *восторженный* и *нежный* дуралей» [«Далёкое»].

д. Бодрость В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внутреннего состояния *бодрость*, которое передается с помощью слов *бодрость и лёгкий, лёгкость*, например: «Сила, уверенность в силе чувствовались и во всей осанке этого чернового человека, похожего на малайца, – в каждой выпуклости его мускулистого тела, обозначавшегося под тонкой, точно истлевшей рубахой, бывшей когда-то красной, и всегда казалось, что Сверчок, маленький и, несмотря на видимую *бодрость*, весь разбитый, как все дворовые люди, побаивается Василия, никогда никого не боявшегося. Казалось это и самому Василию, усвоившему себе манеру, как бы в шутку, на забаву окружающим, покрикивать на Сверчка, даже помогавшего этой шутке»

[«Сверчок»]; «И мы чокнулись, и, медленно выпив весь бокал, она опять со странной усмешкой стала глядеть на меня, на то, как я работаю вилкой, стала как бы про себя говорить: – Да, ты ничего себе, похож на грузина и довольно красив, прежде был уж очень тощ и зелен лицом. Вообще очень изменился, стал легкий, приятный» [«Натали»].

2. Внешнее действие

а. Улыбка В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внешнего проявления эмоции / действия человека, которое передается с помощью слов *улыбка, полуулыбка, улыбаться / улыбнуться*, например: «Невысокий, плотный, немного сутулый, грубо-черноволосый, темный длинным бритым лицом, большеносый, был он и впрямь совершенный ворон – особенно когда бывал в черном фраке на благотворительных вечерах нашей губернаторши, сутуло и крепко стоял возле какого-нибудь киоска в виде русской избушки, поводил своей большой вороньей головой, косясь блестящими вороньими глазами на танцующих, из подходящих к киоску, да и на ту боярыню, которая с *чарующей улыбкой* подавала из киоска плоские фужеры желтого дешевого шампанского крупной рукой в бриллиантах, – рослую даму в парче и кокошнике, с носом настолько розово-белым от пудры, что он казался искусственным» [«Ворон»]; «Она пыталась делать вид, что принимает все это за милые шутки, заставляла себя взглядывать на него, *улыбаться*, а я, будто и не слыша ничего, раскладывал пасьянс “Наполеон”» [«Ворон»].

б. Смех В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание внешнего проявления / выражения эмоции, которое передается с помощью слов *смеяться, смех*, например: «Вот они сейчас войдут во всей своей утренней свежести, увидят меня, мою грузинскую красоту и красную косоворотку, заговорят, *засмеются*, сядут за стол, *красиво* наливая из этого горячего кофейника, – *молодой утренний аппетит, молодое утреннее возбуждение, блеск* выпавшихся *глаз*, легкий налет пудры на как будто еще более *помолодевших* после сна щеках и этот *смех* за каждым словом, не совсем естественный и тем более очаровательный...» [«Натали»].

3. Приятные события (или приятные причины)

В исследуемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через описание «приятного события (или приятной причины)».

а. Обращение к празднику В данном случае «приятность» для человека передается через употребление слова *праздник*, например: «Конечно, должна, да не хотелось видеть, думать – в первый раз в жизни жила такой жизнью, этим порочным *праздником*, всеми его *удовольствиями*, жила в каком-то наваждении» [«Месь»].

б. Обращение к забаве В данном случае «приятность» для человека передается через употребление слова *забава*, например: «Казалось это

и самому Василию, усвоившему себе манеру, как бы в *шутку*, на *забаву* окружающим, покрикивать на Сверчка, даже помогавшего этой шутке» [«Сверчок»].

в. Обращение к удаче В данном случае «приятность» для человека передается через употребление слова *удача*, например: «И она встала, запахивая халатик, взяла в прихожей почти догоревшую свечу и повела меня в мою комнату. И на пороге этой комнаты, *радуясь* и *дивясь* тому, чему я в душе *дивился* и *радовался* весь ужин, – такой *счастливой удаче* своих *любовных надежд*, которая вдруг выпала на мою долю у Черкасовых, – я долго и жадно целовал и прижимал ее к притолоке, а она сумрачно закрывала глаза, все ниже опуская капающую свечу» [«Натали»].

в. Обращение к шутке В данном случае «приятность» для человека передается через употребление слова *шутка*, например: «Я походил по саду, лежавшему, как и вся усадьба, в речной низменности, наконец преодолел себя, вошел с напускной простотой и встретил *веселую* смелость Сони и милую *шутку* Натали, которая с *улыбкой* вскинула на меня из черных ресниц сияющую черноту своих глаз, особенно поразительную при цвете ее волос: – Мы уже виделись!» [«Натали»].

4. Вкус

Сладкий В исследуемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через передачу «вкусовых ощущений». В данном случае категория «вкус» описывается с помощью слова *сладкий*, например: «Каждая *весна* есть как бы конец чего-то изжитого и начало чего-то нового. Той далекой московской *весной* этот обман был особенно *сладок* и силен – для меня по моей *молодости* и потому, что кончались мои студенческие годы, а для многих прочих просто по причине *весны*, на *редкость чудесной*. Каждая *весна* *праздник*, а та *весна была* особенно *празднична*» [«Далёкое»].

5. Свет

В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется с помощью обращения к категории «свет».

а. Свет В данном случае категория «свет» описывается с помощью слова *светлый*, например: «И один за другим шли *солнечные, возбуждающие* дни, дни с *новыми запахами*, с новой *чистой улиц*, с *новым блеском* церковных мажорков на ярком *небе*, с новым Страстным, с новой Покровкой, с новыми *светлыми* нарядами на щеголихах и красавицах, пролетавших на *легких* лихаках по Кузнецкому, с новой светло-серой шляпой знаменитого актера, тоже быстро пролетавшего куда-то на “дутьях”» [«Далёкое»].

б. Солнце В данном случае категория «свет» передается с помощью слова *солнечный*, например: «Была весна, Иудея тонула в *радостном солнечном* *блеске*, вспоминалась “Песнь Песней”: “Зима уже прошла, цветы показались на земле, время песен настало, голос горлицы слышен, виноградные лозы, расцветая, издают благоухание...” Там,

на этом древнем пути к Иерихону, в каменистой Иудейской пустыне, все, как всегда, было мертво, дико, голо, слепило зноем и песками» [«Весной, в Иудее»]; «Сколько народу стриглось, брилось у Базиля и Теодора! И один за другим шли солнечные, возбуждающие дни, дни с новыми запахами, с новой чистотой улиц, с новым блеском церковных мавок на ярком небе...» [«Далёкое»].

в. Звезда В данном случае категория «свет» передается с помощью слова *звезда*, например: «Я тогда стишки писал: Любя тебя, мечтал я о мечтавших, Любивших здесь сто лет тому назад – И по ночам ходил в заглохший сад, При свете звезд, их некогда кидавших... Он взглянул на *Веру* и заговорил резко: – Зачем ты ушла – и за кем? – из своего рода, из своего племени? Он приподнялся и стал в упор, злыми глазами глядеть на ее черные сухие волосы. – Я о тебе, с восторгом, с благоговением, всегда только как о жене думал» [«Последнее свидание»].

7. Цвет

Розовый В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *радость* репрезентируется через обращение к категории «цвет». В данном случае «цветовой оттенок» передается с помощью слова *розовый*, например: «В тонком холодке вечернего воздуха сильно пахло сладким цветом груш, молочно белевших своей белой густотой в юго-восточной части сада на ровном и от этой млечности матовом небосклоне, где горел один розовый Юпитер. И молодость, красота всего этого, и мысль о ее красоте и молодости, и о том, что она любила меня когда-то, вдруг так разорвали мне сердце скорбью, счастьем и потребностью любви, что, выскочив у крыльца из коляски, я почувствовал себя точно перед пропастью – как вступить в этот дом, вновь увидеть ее лицом к лицу после трех лет разлуки и уже вдовой, матерью!» [«Натали»].

Итак, на основании результатов нашего анализа можно заключить, что в проанализированных художественных текстах И.А. Бунина: **1.** РАДОСТЬ может представляться как положительная эмоция, которая способна вызывать приятные ощущения, чувство удовлетворенности, приподнятое душевное состояние и возникать при оценке коммуникативной ситуации как приятной; **2.** концепт *радость* репрезентируется в когнитивных категориях: а) внутреннего ощущения, чувства и состояния; б) внешнего действия; в) приятных событий (или приятной причины); г) вкуса; д) света; е) цвета; **3.** концепт *радость* обладает следующими основными свойствами и формами проявления: *ощущение, чувство, состояние, удовлетворённость, восторженность, интенсивность, приятность, объёмность, светлость, сладость, лёгкость*; *внутреннее ощущение, чувство, состояние и внешнее действие*; **4.** эмоция РАДОСТЬ тесно связана со следующими чувствами и состояниями: *счастье, веселье, восторг, смех, бодрость*; **5.** для концепта *радость* могут быть построены следующие метафорические модели: «*радость – приятные события*» (или «*радость – приятность*»), «*радость – свет*», «*радость – лёгкость*», «*радость – сладость*», «*радость – розовый*»; **6.** концепт *радость* тесно свя-

зан со следующими базовыми оппозициями: *внутри – снаружи, действие – бездействие, сильный – слабый, большой – маленький; высокий – низкий, верх – низ, часть – целое, свет – тьма, приятность – неприятность, лёгкий – тяжёлый, сладкий – горький*; **7.** вышеуказанные базовые оппозиции обладают следующими культурно-концептуальными составляющими: *пространство, движение, качество, объём, степень, граница, объект, цвет (или оттенок), чувство, вес, вкус*.

2.3. Когнитивно-лингвокультурологическое моделирование концепта *радость* в индивидуальном образе мира И.А. Бунина

На основании результатов проведенного анализа была построена когнитивно-лингвокультурологическая модель концепта *радость* в рассматриваемых бунинских рассказах, позволившая выявить пересечения (отмечены в таблице полужирным) между **потенциальным** составом эмотивных лексем и **реальным** употреблением единиц, которые в той или иной степени характерны и значимы для творчества писателя (см. таблицу 3).

Таблица 3. Когнитивно-лингвокультурологическая модель концепта *радость* в индивидуальном образе мира И.А. Бунина

№	Параметры	Потенциальный состав	Реальный состав
1	форма проявления	внутреннее ощущение, чувство и состояние, внешнее действие	внутреннее ощущение, чувство и состояние, внешнее действие
2	внутреннее выражение	счастье восторг веселье смех бодрость утеха удача	счастье веселье восторг смех бодрость
3	внешнее выражение	улыбаться шутить	улыбка смех
4	свойство	ощущение чувство состояние приятность светлость лёгкость удовлетворённость беззаботность сладость восторженность	ощущение чувство состояние приятность светлость лёгкость удовлетворённость сладость восторженность интенсивность объёмность
5	когнитивные категории	внешнее выражение эмоциональная характеристика эмоциональное состояние эмоциональное воздействие эмоциональное качество	внутреннее ощущение, чувство и состояние внешнее выражение приятные события (или приятная причина) вкус свет цвет

№	Параметры	Потенциальный состав	Реальный состав
6	метафорические модели	радость – приятные события (или «радость – приятность») радость – свет радость – лёгкость радость – сладость	радость – приятные события (или «радость – приятность») радость – свет радость – лёгкость радость – сладость радость – розовый
7	базовые оппозиции	внутри – снаружи действие – бездействие большой – маленький сильный – слабый приятность – неприятность свет – тьма лёгкий – тяжёлый сладкий – горький свой – чужой жизнь – смерть	внутри – снаружи действие – бездействие большой – маленький сильный – слабый приятность – неприятность свет – тьма лёгкий – тяжёлый сладкий – горький высокий – низкий верх – низ часть – целое
8	культурно-концептуальные составляющие указанных оппозиций	пространство движение объём качество чувство цвет (или оттенок) вес вкус граница существование	пространство движение объём качество чувство цвет (или оттенок) вес вкус степень граница объект

Итак, с опорой на все полученные в результате комплексного анализа данные мы построили когнитивно-лингвокультурологическую модель концепта *радость* в индивидуальном образе мира И.А. Бунина на основании выбранных рассказов. Предлагаемый метод когнитивно-лингвокультурологического моделирования ментальных единиц позволяет: 1) раскрыть скрытую, имплицитную информацию как особую систему знания, которое стоит за знаками языка; 2) реконструировать глубинные когнитивные основания значений языковых единиц в системе русской лингвокультуры.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
2. Бубнова И.А. Неопсихолингвистика, или психолингвистика личности: новое направление психолингвистических исследований // (Нео) психолингвистика и (пси)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем / Под ред. В.В. Красных. М.: Гнозис, 2017. С. 97–179.
3. Бубнова И.А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект).

Автореф. дисс. ... доктор. ... филол. наук. М.: 2008. – 51 с.

4. Заботкина В.И. Репрезентация явления культуры в ментальных моделях и дискурсе // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. серии В.В. Красных, А.И. Изотов. – Вып. 53. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 102–111.
5. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, ТГУ, 1992. – 135 с.
6. Залевская А.А. Значение слова в индивидуальном лексиконе // Przeglad Wschodnioeuropejski. № 3. 2012. С. 479–493.
7. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкознания РАН, 1993. С. 16–21.
8. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведения Г. Гессе). Дисс. ... канд. ... филол. наук. Волгоград, 1999. – 185 с.
9. Телия В.Н. Культурно-языковая компетенция: её высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / Отв. ред. В.Н. Телия. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 19–30.
10. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Вып. 30. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 4–42.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
12. Янь К. Анализ лексических средств выражения эмоций в современном русском языке и в художественных текстах И.А. Бунина (радость, удивление, страх). Диссертация канд. филол. наук. Москва, 2018. – 445 с.

COGNITIVE-LINGUOCULTUROLOGICAL MODEL OF THE CONCEPT OF JOY IN THE INDIVIDUAL IMAGE OF THE WORLD BY I.A. BUNIN

Yan Kai
Sun Yat-sen University

Annotation. The article is devoted to modeling the emotive concept of JOY in the individual image of the world of I.A. Bunin, taking into account the linguoculturological and linguocognitive approaches. The material of the analysis was the selected stories of I.A. Bunin, of which more than 440 emotive contexts were analyzed. The aim of the article is to build a cognitive-linguoculturological model of the emotive concept of JOY in the individual image of the world by I.A. Bunin. The novelty of the work consists in: 1) establishing potential and real lists of words that can convey the emotive meaning of 'joy'; 2) identifying the basic cognitive categories of the concept of JOY; 3) constructing a metaphorical model of this concept; 4) implementing a cognitive-linguoculturological model of this concept in the analyzed Bunin stories. All the data obtained in the course of the analysis, in our opinion, are relevant for the development of emotive linguistics, linguoculturology and cognitive linguistics.

Keywords: concept, emotion, artistic text, individual image of the world, cognitive-linguistic-cultural model.

References

1. Babenko L.G. Lexical means of indicating emotions in the Russian language. Sverdlovsk: Ural Publishing House. un-ta, 1989. 184 p.
2. Bubnova I.A. Neopsychoanalytic, or psycholinguistics personality: a new direction for psycholinguistic research (Neo) and psycholinguistics (psy) cultural linguistics: a new science about the person speaking / Under the editorship of V.V. Reds. Moscow: Gnosis, 2017. S. 97–179.
3. Bubnova I.A. Structure of the subjective meaning of the word (psycholinguistics-sky aspect). Abstract. diss. ... doctor. ... philol. nauk. M.: 2008. – 51 p.
4. Zabotkina V.I. Representation of the phenomenon of culture in mental models and discourse // Language, consciousness, communication: collection of articles / ed., series V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. – Issue, 53. M.: MAK S Press, 2016. pp. 102–111.
5. Zalevskaya A.A. Individual knowledge. Specifics and principles of functioning. Tver, Tomsk state University, 1992. – 135 p.
6. Zalevskaya A. A. the meaning of the word in an individual lexicon // Przegląd Wschodnioeuropejski. No. 3. 2012. P. 479–493.
7. Leont'ev A.A. Language consciousness and image of the world // Language and consciousness: a paradox-greasy rationality. Moscow: Institute of linguistics, 1993. P. 16–21.
8. Pavlyuchko I.P. Emotive competence of the author of a literary text (based on the material of the work of G. Hesse). Diss. ... cand. ... philol. Sciences'. Volgograd. 1999. – 185 p.
9. Teliya V.N. Cultural and linguistic competence: its a high probability and deep intimacy in units of the phraseological composition of language/ Cultural layers in phraseology and discursive practice / Ed. edited by V.N. Telia. Moscow: Languages of Slavic culture, 2004. S. 19–30.
10. Telia V.N. On the phenomenon of reproducibility of language expressions // Language, consciousness, communication: collection of articles / ed. by V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. – Issue 30. Moscow: MAK S Press, 2005. p. 4–42.
11. Telia V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguo-cultural aspects. Moscow: Languages of Russian Culture, 1996. – 288 p.
12. Yan Kai. Analysis of lexical means of expressing emotions in the modern Russian language and in the artistic texts of I.A. Bunin (joy, surprise, fear). Dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Moscow, 2018. – 445 p.

Профессиональная готовность студентов – будущих учителей к исследовательской деятельности

Скрипникова Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра образования в области романо-германских языков, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ), Филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики)
E-mail: tatyanskripnikova@mail.ru

В статье рассматривается значимость исследовательского компонента в содержании вузовской подготовки будущих учителей. Проводится сопоставительный анализ научно-исследовательской деятельности студентов и учебно-исследовательской деятельности учащихся и на этой основе делается вывод о необходимости формирования профессиональной готовности к исследовательской деятельности студентов-будущих учителей. Анализируются современные подходы к описанию структурно-компонентного состава исследовательской компетентности будущего учителя. Разработано структурно-компонентное содержание профессиональной готовности к исследовательской деятельности как двухуровневого образования, включающего готовность студентов – будущих учителей к осуществлению научно-исследовательской деятельности в образовательной сфере и готовность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся. В состав первого уровня профессиональной готовности входят мотивационный, когнитивный, технологический, эмоционально-оценочный и креативный компоненты. Компонентами второго уровня являются гностический, конструктивно-планирующий, организаторский и коммуникативный.

Ключевые слова: исследовательская компетенция/компетентность, научно-исследовательская деятельность студентов, учебно-исследовательская деятельность учащихся, профессиональная готовность студентов-будущих учителей к исследовательской деятельности.

Интеграция образовательной и научной деятельности в высшем образовании, предусмотренная Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], должна привести к повышению статуса научно-исследовательской деятельности студентов до уровня «большой науки», где в качестве главной цели выступает получение *объективно нового результата* в виде новых знаний и инноваций.

Профессиональный стандарт педагога [3] требует от учителя владения целым комплексом научных знаний и исследовательских умений, необходимых для выполнения общепедагогической трудовой функции.

ФГОС ВО предусматривает овладение будущими учителями двумя профессиональными компетенциями: ПК-11 готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования и ПК-12 способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся [4]. Отсюда следует, что в результате вузовского обучения, студент, должен сформироваться, с одной стороны, как самостоятельный исследователь, а с другой – как руководитель учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Несмотря на то, что в госстандарте эти две компетенции представлены как отдельные, самостоятельные компетенции, мы считаем целесообразным рассматривать их в тесной и взаимообусловленной связи, поскольку только такой подход может обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности.

В существующей практике организации профессиональной подготовки будущего учителя в области исследовательской деятельности, как показывают наблюдения, распространено мнение, что, если студент научится на определенном уровне вести научно-исследовательскую работу, предусмотренную вузовскими программными требованиями, то он как бы автоматически сформирует у себя способность осуществлять руководство учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

На наш взгляд, такую позицию вряд ли можно назвать продуктивной, так как в ней не учитывается характер взаимосвязи, лежащей в основе двух видов деятельности: научно-исследовательской дея-

тельности студентов и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Обе эти деятельности являются по определению исследовательской, т.е. особым видом интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения в условиях неопределенной ситуации. Эта деятельность предполагает также анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез), моделирование и реализацию своих будущих действий, а также коррекцию исследовательского поведения [5, с. 18].

Однако, как справедливо отмечает А.В. Лентонич, содержание учебно-исследовательской деятельности учащихся существенно отличается от содержания научно-исследовательской деятельности студентов. Это отличие заключается, главным образом, в их планируемом результате: научно-исследовательской деятельности студентов нацелена на получение объективно нового продукта в виде инноваций, внедрение их в реальную экономику (см. выше). Учебно-исследовательская деятельность школьников призвана выполнять развивающую функцию, т.е. способствовать личностному развитию учеников посредством формирования у них нового, исследовательского, типа мышления, приобретению функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности на основе общепринятой модели методологии исследования. Данная модель включает: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [6]. Таким образом, в содержательном плане научно-исследовательская деятельность студентов в педагогическом вузе гораздо шире и глубже учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы. По сути дела, разница между этими видами деятельности соответствует разнице между понятиями «научная деятельность» и «учебная деятельность».

Проблема, однако, остается в том, что научная деятельность студента «вплетена» в его учебную деятельность, и поэтому студенту необходимо сначала овладеть учебно-исследовательской деятельностью, которая уже в дальнейшем должна перерасти в научную. Овладение студентами учебно-исследовательской деятельностью в педагогическом вузе осуществляется в условиях, кардинально отличающихся от тех, в которых происходит овладением учебно-исследовательской деятельностью учащимися в школе. У студента-будущего учителя навыки учебно-исследовательской деятельности должны одновременно получать профессиональную направленность, которая выражается в приобретении дополнительных, педагогических умений и навыков развития у детей исследовательской деятельностью и управления

ею. Этим объясняется тесная взаимосвязь ПК-11 и ПК-12, что должна определять специфику содержания обучения будущих учителей в области научно-исследовательской деятельности. Эта специфика заключается в её явно выраженной профессионально-педагогической направленности.

В настоящее время в свете компетентностного подхода, заложенного в ФГОС ВО, в качестве планируемого результата в области исследовательской деятельности выступает исследовательская *компетенция* выпускника вуза. Педагогическое толкование понятия «компетенция» дается И.А. Зимней как «совокупность того содержания, которое должно быть освоено, это объективная данность, заранее отбираемая, структурированная и дидактически организуемая» [7, С. 9]. В результате освоения компетенции у обучаемых должна сформироваться *компетентность* – «реализуемые субъектом умения решения социально-профессиональных задач в деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для её успешности личностных качеств» [7, с.10].

В компонентный состав компетентности И.А. Зимняя включает:

- а) знание содержания компетентности (когнитивный аспект);
- б) умение, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- в) ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности (ценностно-смысловой аспект);
- г) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (регулятивный аспект);
- д) готовность к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач (мотивационный аспект) [7, с. 12].

В последнее десятилетие, авторами, изучавшими проблему формирования научно-исследовательской компетенции студентов педагогического вуза, (Е.Ю. Никитина, П.В. Середенко, Н.А. Сухина, А.А. Солдатова, М.Б. Шашкина, А.В. Богачук А.Д. Житников и др.), предложены различные варианты её компонентного состава. Так, к примеру, М.Б. Шашкина, А.Д. Богачук, О.В. Зданович выделяют в структурном содержании исследовательской компетенции методологические *знания, технологии* исследовательской деятельности, признание их *ценности и готовность* использовать их в профессиональной деятельности [8; 9]. Н.А. Сухина в качестве компонентов исследовательской компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка выделяет *когнитивный* (формирование системы знаний об исследовательской деятельности в педагогическом вузе), *поведенческий* (овладение исследовательскими стратегиями), *креативный* (усвоение

опыта творческой исследовательской деятельности) и *эмоционально-волевой* (формирование ценностно-эмоциональных отношений в процессе исследовательской деятельности) компоненты [10, 11]. Заметим, что многие авторы за основу своего понимания структуры исследовательской компетенции принимают предложенную И.А. Зимней модель компетентности. Более того, в отмеченных исследованиях единодушно выражается мнение о том, что вопросы формирования *готовности* студентов – будущих учителей к научно-исследовательской деятельности изучены недостаточно. Указывается также на отсутствие однозначного понимания сущности *готовности* студентов к научно-исследовательской деятельности, по-разному определяются ее структурные компоненты и их характеристики [11, с. 2]. У ученых также нет ясного представления о том, как формировать готовность учителя к обучению учащихся учебно-исследовательской деятельности, и нужны ли вообще специально направленные действия для формирования такой готовности [5, с. 5].

Попыткой решения существующей проблемы выступает исследование Н.А. Сухиной, в котором автор определяет конечный результат процесса формирования исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка через мотивационную, теоретическую, технологическую и результативную готовность [10, с. 11]. В качестве показателей этого результата («высокого уровня сформированности исследовательской компетенции») ученым-методистом предлагаются: устойчивый интерес студента к исследовательской деятельности в вузе, высокая исследовательская активность студента, его желание самореализоваться в исследовательской деятельности, высокий уровень знаний методологии научных исследований [10, с. 16] и другие критерии, которые говорят о готовности студентов к научно-исследовательской деятельности на уровне ПК-11, но, к сожалению, не свидетельствуют о готовности к реализации ПК-12.

Понятие профессиональной готовности в психолого-педагогической литературе рассматривается как категория теории личности (установки, отношения, мотивы), как категория теории деятельности (состояние, процесс) и как категория профессиональной подготовки специалиста [12]. Как психологическая установка готовность есть *побуждение* к деятельности, личностное новообразование, которое определяется как морально-психологическая, мотивационная, собственно психологическая готовность [13]. Говоря о психологической готовности к научно-исследовательской работе в ВУЗе А.Д. Житников, делает акцент на *добровольном* желании студента участвовать в комплексе действий по развитию науки, а также его уверенности в результате [14].

В определении профессиональной готовности педагога В.А. Сластенин выделяет две взаимозависимых разновидности:

1) потенциальную готовность как профессиональную *подготовленность* (т.е. компетентность –

прим. автора) личности к соответствующей деятельности: систему знаний, умений, навыков профессиональной деятельности, профессионально важных качеств, ценностей личности, ее отношений, в целом определенный уровень профессионально необходимого потенциала личности;

2) непосредственную, мгновенную, ситуативную готовность как *состояние* соответствующей мобилизованности, функциональной настроенности психики специалиста на решение конкретных заданий при соответствующих обстоятельствах и условиях [15, с. 98].

С.С. Витвицкая, характеризуя готовность к педагогической деятельности как сложное, многоуровневое, многокомпонентное образование, выделяет в её структуре профессионально-педагогическую направленность, развитые педагогические способности, систему научных ЗУН, компетенций и компетентностей, овладение которыми позволяют выпускнику эффективно выполнять профессиональную деятельность инновационного характера [13, с. 8]. Этот вид готовности не только проявляется в профессионально-педагогической деятельности, а также в ней формируется и развивается [13, с. 7].

В свете проведенного выше анализа профессиональная готовность студента – будущего учителя к исследовательской деятельности представляется нам как интегральное двухуровневое профессионально-личностное новообразование, включающее в себя готовность реализовать научно-исследовательскую деятельность в образовательной сфере (исследовательская компетентность как результат овладения ПК-11) и готовность к руководству учебно-исследовательской деятельностью учащихся (компетентность как результат овладения ПК-12).

Первый уровень профессиональной готовности – готовность студента-будущего учителя реализовать научно-исследовательскую деятельность в образовательной сфере включает в себя:

Мотивационный компонент: осознание необходимости и принятия важности исследовательской деятельности в профессиональном развитии, установка на творческую самореализацию как профессионала-исследователя, сформированность личностной исследовательской парадигмы в педагогическом мышлении, включающей научное психолого-педагогическое мышление; способность к формулированию инновационных идей и концепций; определенная смелость, решительность, способность к риску; борьба с трафаретами, штампами; потребность в самовоспитании, критическом анализе и разумном использовании передового опыта, применении научных разработок в своей деятельности и др.

Когнитивный компонент: теоретические и практические знания, обеспечивающие понимание общеметодологических основ исследования, его структуры и этапов реализации; умение видеть проблемы, умения наблюдать, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, умение давать опреде-

ление понятиям, умение классифицировать; умение структурировать материал, умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи, умения и навыки работы с информацией; осведомленность об основных характеристиках и методах исследования, возможностях современного справочно-библиографического аппарата, электронной базы данных и др.

Технологический (операционально-деятельностный) компонент: способность осуществлять процедурную или конструктивно-технологическую сторону исследовательской деятельности, выполнять действия по обеспечению методологии исследования; владение совокупностью исследовательских умений, к которым относятся: 1) *операционные исследовательские умения* (применять методы научного познания, корректно применять методологический аппарат исследования, делать выводы из полученных результатов и теоретического анализа концепций); 2) *организаторские исследовательские умения* (применять приемы самоорганизации и исследовательской деятельности, планировать и прогнозировать собственную научно-исследовательскую работу, проводить самоанализ и самоконтроль, регулировать свои действия и действия своих партнеров в процессе работы); 3) *практические исследовательские навыки* (работать с информацией и литературными источниками, различными типами текстов научного жанра, проводить экспериментальное исследование, наблюдать факты и явления, собирать и обрабатывать данные, внедрять полученные результаты в практическую деятельность); 4) *коммуникативные исследовательские умения* (применять приемы сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, участвовать в обсуждении задания и распределении обязанностей при проведении группового исследования [16].

Эмоционально-оценочный компонент: управлять своим эмоциональным состоянием и поведением в процессе выполнения различных форм и видов исследовательской деятельности; осуществлять рефлексию в сфере исследовательской и творческой деятельности, направленную на себя как исследователя и свой уровень методологической культуры; регулировать, контролировать, оценивать и анализировать качество исследовательской работы, её промежуточные и конечные результаты и др.;

Креативная готовность: самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи на творческом уровне, критически мыслить, быть открытым к новшествам и инновациям; адаптировать свои знания и умения к вариативным условиям существующей действительности; брать на себя ответственность за полученный результат при решении новых проблем; способность к автономности и социальной активности и др.

Дальнейшая конкретизация предложенной модели структурно-компонентного содержания готовности будущего учителя к научно-исследовательской деятельности должна прохо-

дить в соответствии с той образовательной сферой, в которой будущему выпускнику предстоит решать исследовательские задачи. Например, если речь идет о подготовке будущих учителей иностранного языка, то предметное поле научного исследования студента будут с наибольшей вероятностью составлять такие научные сферы, как лингвистика, методика обучения иностранным языкам и их отрасли.

Второй уровень профессиональной готовности будущего учителя к исследовательской деятельности составляет готовность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Понятие «руководить» означает «направлять» деятельность учащихся и «управлять» ею [17, с. 711]. Управленческая деятельность студента педагогического вуза, как известно, входит в состав педагогической деятельности – будущей профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность будущего учителя, являясь профессионально-педагогической, представляет сложное единство различных видов деятельности, тесно взаимосвязанных друг с другом. Ведущая роль в этой системе принадлежит преподавательской (обучающей) деятельности – совместной деятельности обучающего и обучаемого, направленной на организацию познавательной деятельности учащихся в ходе решения ими все новых и новых познавательных задач [18, с. 22–23]. Объектом обучения в нашем случае выступает учебно-исследовательская деятельность учащихся. Как отмечалось выше, сформированная у студента готовность к исследовательской деятельности может должна стать базой для реализации деятельности по руководству учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Но, по мнению Н.Н. Никитиной, для того, чтобы управлять деятельностью других, учитель «должен научиться управлять собственной деятельностью, т.е. предварительно построить систему собственных действий, направленных на организацию деятельности школьников» [18, с. 27]. Это требует от будущего педагога специальных умений создания мотивации учащихся к их деятельности, включения их в процесс постановки целей и планирования, реализации планов, самоконтроля, самоанализа и самооценки результатов. Как видим, данный набор действий не входит в перечень компонентов готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Развитие этого блока профессиональных умений должно стать неотъемлемой и обязательной частью формирования профессиональной готовности студента-будущего учителя к исследовательской деятельности.

В основу моделирования процесса формирования профессиональной готовности студентов к исследовательской деятельности, на наш взгляд, может быть положена идея системно-структурного подхода к изучению профессиональной деятельности педагога, разработанная в свое время Н.В. Кузьминой [19]. Согласно этой теории, организация и управление активностью учащихся по ов-

ладению предметным содержанием познавательной (в нашем случае учебно-исследовательской) деятельностью происходит в ходе выполнения учителем целого ряда других видов деятельности, или операционно-структурных функций, – совокупности элементарных, промежуточных по цели действий: гностической, конструктивно-планирующей, организаторской и коммуникативной.

Исходя из существующей в литературе характеристики компонентного состава операционно-структурных функций, реализуемых учителем в процессе обучающей деятельности [20], приведем краткое описание компонентного состава готовности будущего учителя к руководству учебно-исследовательской деятельностью учащихся (УИДУ).

Гностический компонент – готовность выполнять действия, направленные на анализ целей, задач, условий УИДУ и её результатов: 1) действия предваряющего анализа (прогностические); 2) действия текущего анализа; 3) действия ретроспективного анализа (рефлексивные).

Конструктивно-планирующий компонент – готовность выполнять действия по проектированию и планированию УИДУ: 1) действия по проектированию целей, задач, процесса и результатов обучения; 2) действия по конструированию учебного материала; 3) действия по выбору методов, способов и средств обучения; 4) действия по планированию совместных действий учителя и учащихся.

Организаторский компонент – готовность осуществлять действия по организации педагогических действий и действий учащихся в УИДУ: 1) действия по созданию мотивационно стимулирующих установок учащихся к предстоящей деятельности; 2) действия по организации работы учащихся с информацией; 3) действия по организации совместной деятельности учителя и учащихся и учащихся между собой; 4) действий по стимулированию творческой познавательной активности школьников.

Коммуникативный компонент – готовность осуществлять действия по построению межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективной УИДУ: 1) действия по восприятию (перцепции) психологического состояния учащихся-партнеров по общению в процессе совместной деятельности; 2) действия по управлению общением учащихся в процессе совместной деятельности; 3) действия, направленные на решение речевых задач в процессе совместной деятельности.

Более детальное рассмотрение структурно-компонентного состава профессиональной готовности студента-будущего учителя в области исследовательской деятельности (Рис. 1) может и должно стать предметом отдельного исследования.

Таким образом, профессиональная готовность студента – будущего учителя к исследовательской деятельности является интегральной профессионально-личностной характеристикой, определяющей способность реализовать не толь-

ко собственно научно-исследовательскую деятельность в образовательной сфере, но и конкретные педагогические структурно-операционные функции по управлению учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Профессиональная готовность студента-будущего учителя к исследовательской деятельности				
Готовность осуществлять научно-исследовательскую деятельность в образовательной сфере				
Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Технологический компонент	Эмоционально-оценочный компонент	Креативный компонент
Готовность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся				
Гностический компонент	Конструктивно-планирующий компонент	Организаторский компонент	Коммуникативный компонент	

Рис. 1. Структурно-компонентный состав профессиональной готовности студентов – будущих учителей к исследовательской деятельности

Процесс формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к исследовательской деятельности должен включать не только различные формы учебно/научно-исследовательской работы, способствующие формированию студента как исследователя, но и создавать условия, максимально приближающие его к будущей профессиональной деятельности по обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. Именно такого рода профессиональная готовность к исследовательской деятельности способна обеспечить «развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности для осуществления педагогического сопровождения исследовательской работы учащихся на основе приобретенной совокупности общенаучных, психолого-педагогических, специальных и методических знаний, практических умений и навыков, профессиональных качеств личности педагога» [5, с. 10]. Формирование профессиональной готовности студента-будущего учителя к исследовательской деятельности предполагает создание адекватных условий для углубленной подготовки в области методологии научного познания, специальной подготовки в сфере планирования и проведения собственных научных исследований, а также методической подготовки студентов к обучению школьников учебно-исследовательской деятельности.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 06.02.2020) // <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>.
2. Кузнецова М.В. Мониторинг научно-исследовательской работы студентов в системе гарантии качества образования // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 146–152.

3. Профстандарт: 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, (уровень бакалавриата) (4 декабря 2015 года) // http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf.
5. Середенко П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2008. – 39 с.
6. Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 20 с.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf.
8. Шашкина М.Б., Багачук А.В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентного подхода. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – 240 с.
9. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. –11 (126). – С. 76–79.
10. Сухина Н.А. Формирование исследовательской компетенции учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006. – 22 с.
11. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007. – 25 с.
12. Кузьминов Р.И. Готовность учителя к профессиональной деятельности как условие и предпосылка дидактического проектирования [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4064
13. Витвицкая С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 59–63.
14. Житников А.Д. Готовность студентов к научно-исследовательской работе в ВУЗе // Молодёжь и наука: Сборник материалов VII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, посвященной 50-летию первого полета человека в космос [Электронный ресурс]. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. – Режим доступа: ULR: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/section10.html>, свободный.
15. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
16. Рудова Н.И. Исследовательская компетентность учителя как средство самореализации в педагогической карьере // <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-kompetentnost-uchitelya-kak-sredstvo-samorealizacii-v-pedagogicheskoy-karere-1957393.html>.
17. Ожегов С. В. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; По М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
18. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислицинская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
19. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
20. Скрипникова Т.И. Профессионально-направленное обучение устной речи на немецком языке как второй специальности в педагогическом вузе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ленинград, 1986. – 18 с.

STUDENTS-FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS FOR THE RESEARCH ACTIVITIES

Skripnikova T.I.

Candidate of pedagogical sciences, docent Far Eastern Federal University (FEFU)

The article considers the importance of the research component in the content of university training of future teachers. A comparative analysis of the research activities of university students and the research activities of school students is carried out, and on this basis it is concluded that it is necessary to form students-future teachers' professional readiness for the research activities. Modern approaches to the description of the structural and component composition of the research competency of future teachers are analyzed. The structural and component content of professional readiness for research activities as a two-level phenomenon is developed. The first level of professional readiness includes motivational, cognitive, technological, emotional-evaluative, and creative components. The components of the second level are gnostic, constructive-planning, organizational and communicative.

Keywords: research competence / competency, research activity of university students, educational and research activity of school students, students-future teachers' professional readiness for research activities.

References

1. Federal Law dated December 29, 20 No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (as revised on February 6, 2020) «// <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>
2. Kuznetsova M.V. Monitoring of students' research work in the system of guaranteeing the quality of education // Pedagogical education and science. – 2019. – No. 4. – P. 146–152.
3. Professional standard: 01.001 Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) // [СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ](https://class-

</div>
<div data-bbox=)

inform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html (02/19/2020)

4. Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education, (bachelor's level) (December 4, 2015) // http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf
5. Seredenko PV Formation of the readiness of future teachers to teach students research skills and abilities: Author's abstract. dis... Dr. ped. Sciences. – Moscow, 2008. – 39 p.
6. Leontovich A.V. Designing research activities for students: Author. dis... Cand. ped. sciences. – Moscow, 2003. – 20 p.
7. Zimnyaya I.A. Competence and competence in the context of the competence-based approach in education URL: http://www.rus-readorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (date accessed: 30.01.2021)
8. Shashkina M.B., Bagachuk A.V. Formation of research activities of students of a pedagogical university in the context of the implementation of the competence-based approach. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. state ped. un-t them. V.P. Astafieva, 2006. – 240 p.
9. Zdanovich O.V. On the structure and content of the research competence of students – future teachers // Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin). – 2012. –11 (126). – P. 76–79.
10. Sukhina N.A. Formation of research competence of a foreign language teacher: Author's abstract. dis... Cand. ped. sciences. – Barnaul, 2006. – 22 p.
11. Nikitina E. Yu. Formation of readiness of students of a pedagogical university for research activities by means of problem-based learning: Author's abstract. dis... Cand. ped. sciences. – Novokuznetsk, 2007. – 25 p.
12. Kuzminov RI The teacher's readiness for professional activity as a condition and prerequisite for didactic design [Electronic resource]: Access mode: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4064.
13. Vitvitskaya S.S. Structure and criteria for master's readiness education to pedagogical activity // Vector of science Togliatti State University: Series: Pedagogy, psychology. – No. 2 (13). – 2013. – P. 59–63.
14. Zhitnikov A.D. Readiness of students for research work in the university // Youth and Science: Collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Technical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists, dedicated to the 50th anniversary of the first manned flight into space [Electronic resource]... – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2011. – Access mode: ULR: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/section10.html>, free.
15. Slastenin V.A. Formation of the personality of a teacher of the Soviet school in the process of professional training / V.A. Slastenin. – M.: Education, 1976. – 160 p.
16. Rudova N.I. Research competence of a teacher as a means of self-realization in a pedagogical career // <https://infourok.ru/issledovatelskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-sredstvovsamorealizacii-v-pedagogicheskoy-karere-1957393.html>
17. Ozhegov S.V. and Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phraseological units. expressions / Russian Academy of Sciences. Institute of Rus. lang.; ROM: Az Ltd., 1992. – 960 p.
18. Nikitina N.N. Introduction to teaching: Theory and practice: Textbook. manual for stud. higher. study. institutions / N.N. Nikitina, N.V. Kislitsinskaya. – 2nd ed., Rev. – M.: Publishing Center «Academy», 2006. – 224 p.
19. Kuzmina N.V. Methods of systemic pedagogical research. – L.: Publishing house of Leningrad State University, 1980. – 172 p.
20. Skripnikova T.I. Professionally-directed teaching of oral speech in German as a second specialty in a pedagogical university: Author's abstract. dis. Cand. ped. Sciences. – Leningrad, 1986. – 18 p.

Картина мира и общества в первых российских учебных книгах по французскому языку

Колобкова Анастасия Анатольевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации

E-mail: akolobkova@yandex.ru

В статье характеризуется картина мира и общества, отраженная в первых российских учебных книгах по французскому языку. Обучение алфавиту, фонетике и грамматике французского языка сочеталось с нравственным и религиозным воспитанием. При этом наблюдается постепенное изменение принципов отбора учебного материала – от преимущественно религиозного к светскому. Авторы учебной книги все шире используют бытовую, повседневную лексику, обучают учащихся речевой этикету, вежливым фразам, соответствующим тому или иному этикетному жанру, расширяют их познания об окружающем мире. Для представителей высшего общества приоритетами становятся умение вести вежливый разговор в различных ситуациях, подчеркивая широту кругозора, остроумие, соблюдение нравственных норм. Картина мира в учебниках по французскому языку описывается все более многогранно, включая уже не только религиозные и нравственно-философские понятия, но и бытовые, географические, зоологические, астрономические, анатомические, предметные, производственные и др.

Ключевые слова картина мира, методика преподавания французского языка, учебные книги, буквари, словари, грамматики, речевой этикет.

У термина «картина мира» в современной науке существует множество толкований. В данной статье это понятие рассматривается как система представлений человека о существующей реальности, точнее, та система представлений о мире, которая отражена в первых российских учебных книгах по французскому языку.

Первые франкоязычные учебные книги стали публиковаться в России в середине XVIII века, это были буквари и азбуки, словари, лексиконы, грамматики, а также «разговоры» (диалоги), предназначенные для домашнего обучения тех, кто хотел самостоятельно освоить французский язык. Рассмотрим содержание этих книг, обращая внимание на тематику языкового материала.

Предназначенные для детей книги носили ярко выраженный воспитательный и познавательный характер. В первых франкоязычных изданиях можно заметить также явную религиозную направленность.

В этом плане интересна книга выдающегося педагога и ученого Яна Амоса Коменского «Видимый свет на латинском, русском, немецком, италийском и французском языках» [5]. Этот учебник, «составленный к 1653 г. и впервые полностью изданный в 1658 г. в Нюрнберге в двуязычном латино-немецком варианте, должен был вести человека к овладению латынью как всеобщим языком» [1, с. 12] и к познанию окружающего мира через видимые образы. Как учебная книга для всех стран Европы «ORBIS PICTUS» публиковался в полиязыковом варианте: например, латино-немецко-франко-итальянское издание 1679 года, г. Нюрнберг; латино-русско-немецко-итальянско-французское издание 1768 года, г. Москва и др. Это издание книги Коменского, вышедшее из типографии Московского университета, открывалось цитатой из Библии на пяти языках, в том числе на французском: «*Car l'Eternel DIEU avoit formé de la terre toutes les bêtes des champs, & tous les oifeaux des cieux, puis il les avoit fait venir vers Adam, afin qu'il vît comment il les nommeroit. Et Adam donna les noms à tout le bétail, & aux oifeaux des cieux, & à toutes les bêtes des champs*». / «И созда БОГЪ еще отъ земли вся звѣри сельныя и вся птицы небесныя, и преведе я ко Адаму видѣти, что наречется; И всяко еже еще нарече Адамъ душу живу, сїе имя ему. И нарече Адамъ имена всѣмъ скотомъ и всѣмъ птицамъ небеснымъ и всѣмъ звѣремъ земнымъ» [5, с. 1].

Книга Коменского представляет собой своеобразную энциклопедию, содержащую сведения по различным отраслям знаний. Она включает

в себя толкования религиозных понятий (Бог, благочестие, провидение Божеское, Страшный суд, христианство, язычество), терминов военного дела (бой, сражение, война, осада города), географии («вышнее полукружие» земного шара, Европа, Земля), философии (душа человеческая, мир, мужество, терпение), астрономии (затмение, сияние Луны, планеты), зоологии (водяные птицы, дикий скот, животные, живущие на земле и в воде, змеи пресмыкающиеся), производства (делание меди, машины, металлы, печение хлебов, типография), искусства (живопись, инструменты музыкальные, театр), наименований профессий (бочар, обручник, веревочник, шорник, горшечник, каменщик, переплетчик, сапожник), бытовых предметов, строений (баня, дом, книга), частей тела (голова, рука, мясо и внутренности) и др. Таким образом, автор хочет дать детям знания как о научных понятиях, так и каких-то бытовых вещах, о профессиях, о существующих производствах.

Открывается книга разделом «Видимый свет» («Le monde visible»). Первое понятие, которому дается толкование, – Бог. Это говорит о том, что в то время, когда писалась книга, считалось, что образование, в первую очередь, должно прививать детям религиозность и стремление соблюдать Божьи заповеди. Каждый подраздел сопровождается цитатами из Библии, где употребляется слово, которому дается толкование. Текст объяснений построен с помощью несложных предложений, чтобы обучение иностранному языку не вызвало трудностей.

Еще одна книга Нового времени, формирующая картину миру читателя о научном знании, о его развитии у разных народов, – это «Трактат о выборе и способе учения» выдающегося педагога Клода Флери, изданный в 1686 г. в Париже, а на русском языке – в 1796 г. в типографии Московского университета [3]. Книга французского мыслителя, члена Французской академии в доступной форме и с огромной любовью к человеку описывает достижения наук с древних времен в Западной Европе, на Ближнем Востоке, формируя целостное представление о сфере образования, приобщая европейцев к арабской культуре.

Известным учебником французского языка в России XVIII века была «Французская азбука» Анри де Лави, известного педагога, более 40-ка лет преподававшего основы французской словесности в учебных заведениях, в том числе в Московском университете, и на дому. Азбука А. де Лави была издана в Москве в 1767 году и содержала материалы для обучения чтению (силлабарий, основные правила чтения и произношения по-французски, тексты молитв, краткое изложение содержания Библии, псалмы), а также объемный словарь, названный «Собрание слов французских и российских», и имеющие воспитательное значение «разговоры» (т.е. обучающие диалоги) для ситуаций повседневного общения для развития речевых умений говорения [10].

Учебник примечателен тем, что в качестве учебных текстов здесь использовались наиболее известные молитвы: «Отче наш», «Символ православной веры», «Поздравление ангельское ко Пречистой Деве Богородице» («Богородице Днъво радуйся благодатная Марїя»), псалом 50 («Помилуй мя Боже, по величїи милости твоей, и по множеству щедрот твоихъ очисти беззаконїе мое»), «Десятословие», утренняя и вечерняя молитвы, молитвы «при начатїи» и «по окончанїи ученїя» [2, с. 19]. В словаре даны сгруппированные по тематическому принципу основные понятия, формирующие представление о мире. Детям предлагались названия природных явлений, времен года, месяцев и дней, праздников, различных народов и национальностей, стран, животных и растений и пр., причем раздел «О человекѣ и его частяхъ» завершает словарь, а первая тема – «О божестве и о вещах, касающихся до закона», что опять же подчеркивает религиозный характер издания. Завершался учебник некоторыми сведениями по Священной истории, математике и нравоучительными правилами. Таким образом, де Лави продолжил традицию первых российских азбук, в которых обучение алфавиту и чтению сочеталось с христианским, нравственным воспитанием [4].

В 1773 году Санкт-Петербургской Академией наук была выпущена «Французская азбука, обогащенная словарем и самыми простыми диалогами» («Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe») [9]. Как и в «Азбуке» де Лави, в нее были включены несколько религиозных текстов из «Катехизиса», поучительные истории, диалоги, в том числе и патриотического содержания. Однако были и отличия. Авторы предлагали ученикам для запоминания наиболее распространенные фразы разговорного французского языка, сочетая их изучение с обиходной, бытовой лексикой тематических групп «Дом», «Семья», «Еда» и др. Составители применили в данном случае особый методический прием: практическая грамматика изучалась на примерах разговорного французского языка и дополнялась знакомством с обиходной лексикой по темам, связанным с человеком, также предлагались фразы речевого этикета, которые следовало использовать в гостях, в общении с домашними, в поездках и т.д. Отметим, что подобный метод используется и современными педагогами, он доказал свою эффективность при изучении иностранных языков.

Словарь, включенный в Академическую азбуку, был составлен по тематическому принципу, как и большинство словарей того времени, и имел 13 рубрик. Однако открывался он не разделом, посвященным религии, как у де Лави, а достаточно объемной рубрикой «О человеке и его частях». Можно говорить о том, что в содержании учебных пособий во второй половине XVIII века намечается тенденция к антропоцентризму и секуляризации, что связано с постепенно проникавшей в россий-

скую культуру идеологией Просвещения и с развитием светского характера образования.

С течением времени можно заметить все более отчетливое увеличение бытовой, повседневной лексики в языковом материале, предлагаемом авторами пособий для изучения. Как пример, рассмотрим книгу «Грамматика французская с российским переводом, основанная на лучших авторах, сочинена для употребления российского юношества Лудовиком графом Ранцовым» [8]. Здесь тема «Du genre masculin / О роде мужском», в первую очередь, иллюстрируется религиозной лексикой: *Dieu le Pere / Богъ отецъ*; *L'Archange Gabriel / Архангелъ Гавриилъ*; *L'Ange Raphael / Ангелъ Рафаилъ*. Предложения-примеры также нередко носят религиозно-нравоучительный характер: «*Craignons d'irriter la colere de Dieu / Надобно намъ опасаться гнѣва Божія*» [8, с. 36].

Вместе с тем в учебнике присутствует уже достаточно большое количество бытовой лексики: *une cornette / чепецъ*; *la garde-robe / кладовая*; *une livre / фунтъ*; *le manche / ручка*; *un poelle / печь*; *une pendule / стѣнные часы*; *un voile / капоръ* и др. Можно сказать, что учебники все больше приобретали практическую направленность, учебный материал приспособлялся для использования французского языка в повседневном общении, в быту.

Нельзя не заметить нравоучительный характер упомянутого учебника Ранцова. Многие предложения, приведенные в качестве примеров, представляют собой поучительные сентенции: *La plupart des hommes font aveugles sur eux mêmes. / Большая часть людей не видятъ ясно собственныхъ своихъ дѣлъ* [8, с. 37]. Таким образом, учебные книги по французскому языку реализовывали, кроме познавательной, еще и воспитательную функцию. Можно констатировать использование интегративного метода, когда одновременно с научением французскому языку осуществлялось воспитание молодежи в духе послушания и соблюдения принятых нравственных норм.

Анализируя популярный во второй половине XVIII века учебник по французской грамматике Ж.Р. Пеплие, можно также отметить увеличение бытовой повседневной лексики при одновременном сохранении значительного количества слов и высказываний религиозной тематики. Так, при пояснении того, какие имена существительные относятся к собственным автор пишет: «*Имя существительное собственное есть то, которое точное лицъ, или особливую означаетъ вещь, какъ священное имя, Богъ, имена ложныхъ боговъ, Ангеловъ, челоуковъ, городовъ, рѣкъ, горъ, вѣтровъ и проч. на пр. Dieu, Jupiter, Mercure, Gabriel, Michel, Jean, Rome, Parnaffe, Vucephale*» [6, с. 29]. Как видим, в первую очередь, автор указывает на Бога и ангелов как наиболее значимые, с его точки зрения. Цитаты из Библии, упоминания Бога и библейских персонажей, религиозная лексика встречаются и в примерах к правилам: *Nous, qui sommes chretiens / Мы Християне* [6, с. 173]; *Que font les creatures devant dieu? / Что твари предъ Богомъ?*

[6, с. 182]. Примечательно, что в приложенном к Грамматике словаре «Собрание французскихъ и российскихъ словъ» первый раздел посвящен также религиозной лексике («О Богъ, и о вещахъ, касающихся до закона»).

При этом можно отметить увеличение в грамматике Пеплие лексики, связанной непосредственно с человеком, что говорит об усиливающейся антропоцентричности учебных изданий: *le pere / отецъ*; *la mere / мать*; *l'homme / челоукъ*; *un Prince / Князь*; *une femme / женщина* и др. В словаре грамматике Пеплие несколько разделов посвящены человеку, строению его тела, чувствам, эмоциям, действиям: «О челоукъ и его частяхъ», «Дѣла обыкновенныя челоука», «Тѣлесныя движения», «Дѣйствія любви и ненависти», «Дѣйствія души», «О возрастъ и разныхъ челоуческихъ состоянїяхъ» и др.

Часто встречается в пособии и повседневная, бытовая лексика – обозначения обычных занятий людей, продуктов, блюд, орудий труда, предметов быта и др.: *du vin / вино*; *de la viande / мясо*; *confire / варить закуски*; *coudre / шить*; *paître / пасты*; *en chariot / въ коляскѣ*; *de belle toile / изрядное полотно*, *un pot de fer / желѣзной горшокъ*. В словаре, составленном Пеплие, несколько разделов связаны с предметным, вещным миром человека: «О мужскомъ уборѣ», «О женскомъ уборѣ», «Что къ ученію принадлежитъ», «Что къ письму принадлежитъ», «О частяхъ дома», «О домашнемъ уборѣ», «Что находится въ поварнѣ», «Что находится въ погребѣ».

Поскольку важную часть жизни светского человека составляли званые обеды и ужины, несколько разделов в словаре автор посвящает названиям различных кушаний, специй, приправ и т.д.: «О накрываніи стола», «О кушаньѣ и питьѣ», «Къ приправленію кушанья потребное», «Изъ чего салатъ дѣлается», «Что на заѣдки ставится». Еще одно распространенное увлечение светского человека – лошади, прогулки верхом, охота. Автор не забывает и эту тему («То, что находится въ конюшнѣ, о разныхъ шерстяхъ лошадиныхъ, и о томъ, что надобно тѣмъ, которые ѣздятъ верхомъ»). Каждый мужчина должен был владеть и военным лексиконом («О именахъ до оружія касающихся и военныхъ инструментахъ», «Слова въ фортификаціи употребляемая»). Отдельные разделы посвящены развлечениям и играм: «О играхъ», «О музыкальныхъ инструментахъ», «О экзерциціяхъ». Автор обращает внимание не только на бытовую и светскую, но и на общественную, социальную сторону жизни человека («О преступленїяхъ и казняхъ»).

Так как книга предназначена для обучения юношества, Пеплие включает в нее множество поучительных и нравственных сентенций в качестве примеров для приведенных грамматических правил. Например: *Le bon maître fait le bon valet / Доброй господинь добрымъ и слугу дѣлаетъ* [6, с. 153]; *C'est un grand vice que la médifance / Великой пороку злословіе* [6, с. 168]. Воспитательной задаче служат также расположенные во второй части учебни-

ка «половицы и речения» на французском языке, которые рекомендовалось использовать в различных ситуациях. Они представляют собой философские и нравоучительные изречения.

Встречаются также ироничные, остроумные фразы, которыми молодой дворянин может блеснуть в обществе: *Une belle dame est le paradis des yeux le purgatoire de la boruſe, & l'enfer de l'ame / Пригожая женщина есть рай глазамъ, очистилище кошельку и мучение душъ* [6, с. 154]; *C'est un oiseau fort rare, qu'un femme constante / Постоянная женщина очень рѣдкая птица въ свѣтъ* [6, с. 168]. Судя по всему, остроумие и тонкий юмор очень ценились в свете, и такие примеры были хорошим подспорьем для тех, кто начинал учить французский язык. Отметим также, что обучение языку на интересных и афористичных примерах происходит гораздо эффективнее, чем на скучных, однообразно построенных, абстрактных фразах.

Некоторые примеры имеют познавательную направленность, т.е. призваны сообщить обучающимся какие-либо знания: *Cicero & Demosthènes étoient de grands Orateurs / Цицеронъ и Димосфень были великіе ораторы* [6, с. 197].

Для своих читателей автор предлагает и некоторую страноведческую информацию, которая способствует повышению интереса к Франции и французскому языку: *Les François lisent et parlent autrement qu' ils n' écrivent. / Французы читаютъ и говорятъ иначе, нежели какъ пишутъ* [6, с. 170]. *Les François aiment extrêmement leur roi. / Французы любятъ крайнѣ своего Короля* [6, с. 179].

Большое внимание уделено бытовым разговорам. Автор ориентируется на то, что обучающийся будет разговаривать на французском языке в своей повседневной жизни, поэтому в качестве примеров он использует фразы, которые могут пригодиться в общении с родными, слугами, друзьями: *Prenez ce cheval, & moutez deffus / Возьмите эту лошадь и садитесь на нее* [6, с. 177]; *Nous étions à table, quand il entra une personne / Мы были за столомъ, когда нѣкто взошолъ* [6, с. 178]; *J ai perdu mes gans / Я потерялъ свои перчатки* [6, с. 179].

Обучающие диалоги, размещенные в данном пособии, содержат самые употребительные этикетные фразы. Учащиеся узнают, как приветствовать своего собеседника, о чем приличнее будет завести разговор, как справляться о здоровье, приглашать в гости и пр. Подобные упражнения размещены во многих учебниках французского языка, так что мы можем сделать вывод о том, что обучение этикету неразрывно было связано с обучением французскому, который считался языком общения в высшем свете.

Во второй половине XVIII века большую популярность приобретает такой вид учебной литературы, как «разговоры». «Разговоры», или учебные диалоги, представляли собой собрание текстов в форме диалогов на французском языке, которые обычно были снабжены параллельным русским (а также иногда немецким и латинским) переводом. Основная задача этих книг – обучить

желающих применять французский язык в своей повседневной жизни: в общении с друзьями, родными, знакомыми и незнакомыми людьми, на приемах и в путешествиях, в учреждениях и магазинах и т.п.

В середине XVIII века большую популярность приобрела книга Г.Ф. Платца «Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Домашние разговоры = Colloquia Domestica» [7]. Первое издание вышло в 1749 году, затем пособие неоднократно переиздавалось. Автор предлагает своим читателям для запоминания 96 диалогов, которые, на его взгляд, наиболее полезны в этикетном и бытовом общении. К примеру, здесь приводится разговор с вежливой просьбой о визите, комплиментами, которые можно сказать хозяину дома при визите: *Monſieur, il vous a plû nous donner la permission, de vous venir voir, nous venons vous rendre nos devoirs, & ſavoir l'étât de vôtre ſanté* / «Вы намъ позволили, государь мой, пріѣхать къ вамъ, мы пріѣхали отдать вамъ долгъ нашъ, и провѣдать о здоровьѣ вашемъ» [7, с. 4–5].

Составитель пособия предусмотрел и такие ситуации, как встреча со знакомым на улице, неожиданный визит желанных гостей, беседа за чаем, обращение к незнакомому человеку, приглашение гостей к себе и торжественный прием гостей и др. Некоторые ситуации рассматриваются подробно в нескольких «разговорах», например, приему званых гостей посвящены диалоги «Звать ково въ Гости», «Званой гость приходитъ», «Гостей сажать», «Приказъ отъ госпожи служанкъ», «Просить хозяйнѣ гостей, чтобъ кушали», «Просить хозяйнѣ гостей, чтобъ пили и прохладжались (веселились)», «Жажду утолить», «При окончаніи обѣда», «Гости расходятся», «Просить гость, чтобъ хозяйнѣ ево не провожалъ». Как видим, охвачен весь ритуал приема дорогих гостей, обучающийся французскому языку узнает все этикетные фразы, касающиеся организации визита.

Поскольку французский язык изучало, в основном, высшее сословие, мы можем обнаружить в подборе языкового материала те требования, которые предъявлялись к хорошо воспитанному дворянину при общении с людьми своей социальной группы: изысканная вежливость, интерес к делам другого человека, образованность, широкий кругозор, умение поддержать разговор, уважение к женщинам, к людям, страшим по возрасту. В пособии предлагаются этикетные фразы при встрече, прощании, знакомстве, в ситуациях общения со знакомыми и незнакомыми людьми (приветствие, приглашение войти, преподнесение подарка, просьбы угощаться, остаться отобедать, поздравления). Автор предлагает также некоторые темы, на которые уместно, по его мнению, говорить в высшем обществе: о том, как и где выращивают чай, о качестве и сортах чая, о погоде, о табаке и табачных трубках, о кофе, шоколаде, о пользе прогулок и т.д.

Диалоги представляли собой не просто обмен репликами. Учащемуся предлагалось показать

свою образованность и культурность, поэтому автор использует элементы лингвострановедения, сообщая одновременно с лексическим материалом некоторые культурологические и географические сведения. К примеру, разговор за чаем рекомендуется начинать следующим образом:

«A. *L'usage du Thé est devenu fort commun en Europe.*

B. Sur tout en Angleterre & en Hollande.

C. Il s'en consume aussi une grande quantité en Allemagne & en France...

A. Питье чаю въ Европѣ вошло въ великой обычай.

Б. Особливо же въ Англии и Голландіи.

В. Много ево расходится также въ Нѣмецкой земль и во Франціи...» [7, с. 33].

Энциклопедичность образования рассматривается автором пособия как огромное достоинство. Во многие предложенные им темы для разговоров он вводит исторические, географические и экономические сведения о предмете разговора. К примеру, бытовой разговор о курении табака Георг Филипп Платс предлагает начать с истории о том, как о табаке узнали в мире:

«A. *Je suis curieux Monsieur de Javoir, s'il y a long tems qu'on connoît le Tabac en Europe,*

B. Monsieur j' ai l'honneur de vous le dire, c'est depuis la decouverte de l'Amerique qu'on le connoît, & ce sont les Espagnols qui lui ont donné le nom de Tabac, empruntant ce nom, de celui de Tabaco, une des Provinces du Royaume Jucotan, où la premiere fois ils en trouverent, & où ils firent l'usage de cette herbe presentement commune.

A. Желалъ бы я знать, мои господа, давно ли уже въ Европѣ табакъ извъстьенъ.

Б. Во извъстїе вамъ, государь мой, доношу сіе, онъ знакомъ сталъ по сысканіи Америки. Гишпанцы назвали его такъ, по имени Табако, провинціи въ королевствѣ Юкотанскомъ, гдѣ ево сперва нашли, и употребленіе сей нынѣ столь общей травы ввели» [7, с. 55].

Показывая широкие познания о европейских обычаях, истории, географии, говорящий мог произвестить вполне выгодное впечатление в высшем свете.

В разговорах с домашними предлагаются темы менее изысканные, «приземленные» – о посуде, свечах, чулках, дровах, перочинном ножике, перьях для письма, бобровой шляпе, башмаках и т.п.

Также в книге немало диалогов, которые необходимо вести со слугами: как попросить их подать, почистить или зашить одежду, приготовить свежий чай, убрать посуду со стола, приготовить обед или ужин, наполнить «скляницу» (бутылку), принести свечей, купить в лавке пирогов, натопить печь и др. Со слугами автор советует не церемониться, некоторые диалоги рекомендуют даже, как бранить слугу, если он плохо почистил платье или задержался и не сразу пришел на зов хозяина. Некоторые учебные диалоги посвящены общению с людьми обслуживающих профессий (разносчиками, торговцами, переплетчиком книг).

Диалоги, представленные в пособии, охватывают почти все стороны быта и повседневной жизни дворянина того времени. Изучая предложенный автором языковой материал, мы можем узнать, каков был этикет XVIII века, чем интересовались представители высшего сословия, каков был их круг общения. Обращает на себя внимание тот факт, что в пособии совершенно отсутствует религиозная тема. Это уже сугубо светское учебное пособие, касающееся исключительно повседневных тем.

Таким образом, в первых российских франкоязычных изданиях можно обнаружить ярко выраженную религиозную направленность, а также ориентированность на нравственное воспитание. Картина мира, отраженная в языковом материале первых учебников французского языка, представляет собой, в основном, религиозные, философские, нравственные представления. Обучение алфавиту и чтению сочеталось с христианским, нравственным воспитанием. С течением времени в учебных пособиях все шире используется бытовая, повседневная лексика. Учебники все больше приобретают практическую, утилитарную, а также познавательную направленность. Изменения в картине мира связаны с усилением антропоцентричности: в языковом материале учебников и словарей все больше появляется лексики, связанной с человеком, со строением его тела, с его эмоциями, действиями, занятиями, социальными связями. Вместе с этим обучение французскому языку тесно связывается с обучением этикету и воспитанием молодежи. Анализ учебного языкового материала первых российских франкоязычных учебных книг позволяет сделать вывод о тех требованиях, которые предъявлялись к представителям высшего общества: образованность, безупречная вежливость, широкий кругозор, остроумие, следование принятому этикету, умение поддержать разговор на французском языке в различных ситуациях: в общении со знакомыми и незнакомыми людьми, в путешествиях, в общественных местах и т.д.

Литература

1. Безрогов В.Г. К вопросу о ранних переводах «ORBIS SENSUALIUM PICTUS» Яна Амоса Коменского на русский язык // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 45. С. 11–30.
2. Власов С.В. Особенности начального обучения французскому языку по французским букварям, изданным в России во второй половине XVIII века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 1 (22). С. 18–28.
3. Колобкова А.А. Конволют педагогического наследия Клода Флёрри, состоящий из оригинального издания «Traité du choix et de la methode des etudes» 1795 Г., издания в переводе на русский язык 1796 г., перевода на современный русский язык / монография, пер. с фр. на соврем. рус. яз. – А.А. Колобкова. – Москва: Знание-М, 2020–222 с.

4. Колобкова А.А. Развитие учебного книгоиздания по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–4. С. 202–206.
5. Коменский, Я. А.; Komenský J.A. Иоанна Амоса Комения Видимый свет на латинском, русском, немецком, италийском и французском языках представлен, или Краткое введение, которым изъясняется, что обучающемуся юношеству легким способом не только языку, разумным упражнением, но также и вещи достойная знания самонужнейшая должны быть вперены: Из ста пятидесяти одной главы состоящее, из которых каждая вместо надписи и содержания из Священного Писания взятым свидетельством означена, и с реестром самых нужнейших российских слов, которой вместо лексикона для употребления российского юношества служить имеет, место на пяти языках дополнить может, изданное / Я.А. Коменский. – [Москва]: Печ. при Имп. Моск. ун-те, 1768. – [24], 477, [27] с.
6. Пеплие, Ж. Р.; Peplier J.R. Французская грамматика: При которой исправнейший словарь, дружеские разговоры, пословицы, достойные примечания истории и пристойная на разные случаи письма / Изданная на немецком языке г. Пеплиером.; А на российской переведенная П.С.К. Федором Сокольским. – Москва: Унив. тип., у Н. Новикова, 1780. – [2], 1–176, 176–487 [=488], [2] с.
7. Платс, Г. Ф. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Домашние разговоры = Colloquia Domestica / Г.Ф. Платс. – В Санкт-Петербурге: Печатаны при Императорской Академии наук, 1749. – 232 с.
8. Ранцов, Л. Грамматика французская с российским переводом, основанная на лучших авторах, сочинена для употребления российского юношества Лудовиком графом Ранцовым / Л. Ранцов. – Москва: Имп. моск. ун-т, 1769. – 8, 272, 6 с.
9. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles. – Санкт-Петербург: [б.и.], 1773. – 143 с.
10. Lavie, H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. Nouvelle édition / Revué et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. – Moscou [Moskva]: De l'Imprimerie de l'Université, 1767. – 107 с.

THE PICTURE OF THE WORLD AND SOCIETY IN THE FIRST RUSSIAN EDUCATIONAL BOOKS ON THE FRENCH LANGUAGE

Kolobkova A.A.
Russian University of Cooperation

The article describes the picture of the world and society reflected in the first Russian educational books on the French language. Instruction in the alphabet, phonetics, and grammar of the French language was combined with moral and religious education. At the same time, there is a gradual change in the principles of selection of educational material – from mainly religious to secular. The authors of the educational book are increasingly using everyday vocabulary, teaching students speech etiquette, polite phrases that correspond to a particular genre of etiquette, and expanding their knowledge of the world around them. For representatives of high society, the priorities are the ability to conduct a polite conversation in various situations, emphasizing the breadth of horizons, wit, and compliance with moral norms. The picture of the world in textbooks on the French language is described more and more comprehensively, including not only religious and moral-philosophical concepts, but also everyday, geographical, zoological, astronomical, anatomical, subject, industrial, etc.

Keywords picture of the world, methods of teaching French, educational books, primers, dictionaries, grammars, speech etiquette.

References

1. Bezrogov V.G. On the issue of early translations of “ORBIS SENSUALIUM PICTUS” by Jan Amos Komensky into Russian // Bulletin of PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2017. Issue. 45, pp. 11–30.
2. Vlasov SV Features of primary teaching of the French language according to French primers published in Russia in the second half of the 18th century // Domestic and foreign pedagogy. 2015. No. 1 (22). S. 18–28.
3. Kolobkova A.A. Convolution of Claude Fleury’s pedagogical heritage, consisting of the original edition of “Traité du choix et de la methode des etudes” in 1795, editions translated into Russian in 1796, translation into modern Russian / monograph, per. with fr. on a lie. Russian lang. – A.A. Kolobkova. – Moscow: Knowledge-M, 2020–222 p.
4. Kolobkova A.A. Development of educational book publishing in the French language in Russia in the 18th – first half of the 19th centuries // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 67–4. S.202–206.
5. Comenius, Ya. A.; Komenský J.A. John Amos Comenius Visible light in Latin, Russian, German, Italian and French is presented, or a Brief Introduction, which explains that learning youth in an easy way, not only the language, a reasonable exercise, but also things worthy of self-knowledge should be taught: fifty-one chapters, each of which, instead of the inscription and content from the Holy Scriptures, is marked with a taken testimony, and with a register of the most needed Russian words, which instead of a lexicon for the use of Russian youth to serve, a place in five languages can be supplemented by published / Ya.A. Comenius. – [Moscow]: Pec. at Imp. Moscow un-those, 1768. – [24], 477, [27] p.
6. Peplier, J. R.; Peplier J.R. French grammar: In which the most serviceable vocabulary, friendly conversations, proverbs, worthy notes of history and decent writing for different occasions / Published in German by Mr. Peplier.; And in Russian, translated by P.S.K. Fyodor Sokolsky. – Moscow: Univ. type., N. Novikov, 1780. – [2], 1–176, 176–487 [= 488], [2] p.
7. Plats, G.F. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Domestic conversations = Colloquia Domestica / G.F. Plats. – In St. Petersburg: Printed at the Imperial Academy of Sciences, 1749. – 232 p.
8. Rantsov, L. French grammar with Russian translation, based on the best authors, composed for the use of Russian youth by Ludovik Count Rantsov / L. Rantsov. – Moscow: Imp. moscow un-t, 1769. – 8, 272, 6 p.
9. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles. – St. Petersburg: [b. and.], 1773. – 143 p.
10. Lavie, H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. Nouvelle édition / Revue et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. – Moscou [Moskva]: De l'Imprimerie de l'Université, 1767. – 107 p.

Формирование у студентов содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач

Рыбдылова Дарима Доржиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: rybdd@mail.ru

Бадеев Александр Валерьевич,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет Доржи Банзарова»
E-mail: badeev@mail.ru

Булатова Вера Борисовна,

кандидат экономических наук, доцент ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления»
E-mail: bulatova_vb@mail.ru

Статья посвящена вопросу формирования у студентов образовательных учреждений высшего образования содержательного обобщения в процессе обучения решению комбинаторных задач. Выполняя анализ задач, учащиеся должны выявлять существенные свойства и связи, имеющиеся в них, и на этой основе выполнять обобщение, то есть выполнять содержательное обобщение. Многие студенты склонны идти к обобщению эмпирическим путем, хотя для этого требуется решить много частных задач. В результате они не всегда приходят к четкому, полному пониманию способа решения. Рациональнее и надежнее идти путем содержательного обобщения. Поэтому формирование у учащихся именно содержательного обобщения – одна из важных задач обучения студентов.

При организации деятельности учащихся по анализу комбинаторных задач авторами предлагается использовать модели описанных в условиях задач комбинаций, сопоставление комбинаций и соответствующих моделей, сравнение моделей и сравнение комбинаций, варьирование несущественных признаков рассматриваемых комбинаций. Анализируя задачу, учащиеся часто выявляют как существенные свойства и связи, так и несущественные. При построении модели они абстрагируются от несущественного, представляют структуру задачи. Сравнивая комбинации и модели, рассматривая разные задачи одного класса, они выделяют существенные связи и отношения между данными. В результате анализа задач учащиеся выделяют в них суть каждого вида комбинаций, их существенные признаки, существенные отношения. Они вникают в суть задачи, выполняют содержательное обобщение и определяют принцип или способ её решения. На основе выявления внутренних существенных связей задач они выделяют их в один класс и определяют общий способ их решения. Описанная организация анализа задач с использованием предлагаемых методов способствует формированию содержательного обобщения.

Ключевые слова: обучение решению задач, анализ задачи, существенное свойство, содержательное обобщение, высшее образование, комбинация, комбинаторная задача.

Введение

Современное образование призвано готовить учащихся к анализу, переработке огромного потока информации, самостоятельному овладению новыми знаниями. В этой связи важным представляется развитие их теоретического мышления, способности выполнять содержательное обобщение: человеку необходимо уметь изучать объекты, выявляя их сущность, существенные связи, внутренние законы их развития. В процессе обучения можно создавать условия для формирования содержательного обобщения, особым образом организовывая деятельность студентов по решению задач.

Компетентность в области математики является одной из основных составляющих профессиональной компетентности студентов любой специальности, направления и профиля подготовки. Так, В.А. Прохоров пишет о том, что современное высшее образование на уровне бакалавриата должно обладать универсальностью, инвариантностью при постоянно возникающих изменениях в социальном мире. В связи с этим важна фундаментальная составляющая образования – выпускнику нужны фундаментальные знания, в том числе математические [1]. Описывая математику как науку, Л.Д. Кудрявцев отмечает, что ее функциями являются описание и изучение явлений, процессов: физических, химических, биологических, социальных [2]. Математика предоставляет людям методы изучения самых разных явлений и процессов, а человек, способный воспользоваться этими методами, имеет возможность существенно повысить эффективность своей деятельности. Рассматривая вопрос о том, какими должны быть содержание и методика обучения математике в вузе, М.В. Носков, В.А. Шершнева отмечают большую роль математических методов в современном мире [3]. Независимо от того, по какому направлению проходит подготовку студент вуза, ему нужно получить представления о методах математики, о средствах математического описания и изучения явлений реального мира. На основе их усвоения у обучающихся формируются навыки решения профессиональных задач.

Большое место в процессе обучения математике занимает решение задач. В широко известном труде, посвященном теоретическому обоснованию методики использования задач в обучении математике, Ю.М. Колягин описывает функции задач [4]. Посредством решения соответственно подобранных задач учащиеся приобретают математические знания, задачи выполняют развивающие

функции. Организовывая деятельность учащихся по решению задач, можно создавать условия, способствующие развитию мышления учащихся, формированию приемов эффективной умственной деятельности. Начиная анализ задачи, учащиеся выделяют ее части, выявляют свойства объектов, связи между данными, связи между данными и искомым. Сравнение, выделение общих свойств и связей помогают отделить существенное от несущественного. Часто на этом этапе используется моделирование, т.к. при построении модели происходит абстрагирование от несущественных в данном случае свойств, в моделях упрощенно и наглядно представлены структура задачи, связи и отношения между данными [5; 6]. Учащиеся выясняют, в чем заключается особенность условия, требования задачи, вникают в ее суть.

Анализ литературы показывает, что проблеме формирования содержательного обобщения уделяется большое внимание. Ей посвящены труды В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской, Т.К. Никитюк и др. О необходимости формирования у учащихся содержательного обобщения пишет В.В. Давыдов [7]. Обобщение – логический прием, посредством которого совершается переход от единичного к общему; обобщая, человек выявляет общее в единичных предметах, явлениях. Если обобщение выполняется на основе наблюдения, сравнения внешних свойств предметов, выделения сходных внешних признаков, то говорят об эмпирическом обобщении. А содержательное обобщение выполняется посредством преобразующих предметных действий и анализа данной системы, выявления в ней всеобщего, генетически исходного, существенного отношения. Решая математические задачи, учащиеся должны вникать в суть задач. Выполняя анализ предлагаемых задач, они должны выявлять существенные свойства и связи, отделять их от несущественных и на этой основе определять способ решения. «Выполняя определенные предметные действия, указываемые преподавателем, учащиеся обнаруживают и фиксируют такие существенные особенности объектов, ориентация на которые позволяет решать любые задачи данного класса, связанные с той или иной сходной ситуацией» [7, с. 427].

Н.Ф. Талызина отмечает, что учащимся приходится решать много математических задач разных видов; решив одну задачу, они часто испытывают затруднение при решении другой; в связи с этим исключительно важно проводить работу, направленную на формирование общих приемов решения. Н.Ф. Талызина пишет, что осознанное овладение действием обобщения способствует формированию у учащихся прочных знаний изучаемого материала, служит средством активизации мыслительной деятельности [8]. И.А. Володарская, Т.К. Никитюк выявляют условия, создание которых способствует формированию общего приема решения математических задач [9]. Они отмечают, что выделение общей основы помогает разумно и осознанно анализировать, исследовать

задачу и находить ее решение. Кроме того, если учащимся предъявляют другие задачи этого же класса, в которых варьируются несущественные признаки, то они способны выделить их внутренние существенные связи и определить общий способ их решения.

В практике обучения часто можно видеть, что студенты склонны к эмпирическому обобщению, когда обобщение получают, решая большое количество задач, постепенно выделяя сходные компоненты решений. Но такой путь предполагает рассмотрение большого количества частных случаев, это требует больших затрат времени, при этом не всегда учащиеся приходят к четкому пониманию способа решения. Поэтому специальная работа по формированию у учащихся содержательного обобщения необходима.

В круг математических вопросов, которые должны изучать студенты, входят и элементы комбинаторики, способы решения комбинаторных задач. В ходе изучения комбинаторики они пополняют свои представления о методах математики, о средствах математического описания и изучения окружающего мира. К тому же, привычка рассматривать разные варианты описанных в задачах ситуаций, находить разные способы решения полезна любому человеку. Решение таких задач способствует развитию гибкости, продуктивности мышления человека. Комбинаторика – раздел математики, посвященный решению комбинаторных задач [10]. Комбинаторные задачи – это задачи выбора и расположения элементов некоторого множества в соответствии с заданными правилами и подсчета числа комбинаций. Правила определяют способ построения комбинации из элементов данного множества. В содержании задач по комбинаторике фигурируют разные объекты, рассматриваются разнообразные комбинации, составленные из букв, цифр и иных объектов. Часто можно видеть, что при изучении этого материала студенты путаются в комбинациях, в формулах, не всегда осознанно выбирают их для решения предлагаемых задач. Основная причина кроется в том, что они не вникли в суть рассматриваемых комбинаций, в суть правил, по которым выбираются и располагаются элементы множеств, данных в задачах. Поэтому педагогу следует продумать такую организацию деятельности студентов по анализу задач, которая помогла бы им выполнить содержательное обобщение.

Целью исследования является определение методических условий формирования у студентов содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач.

Организация деятельности учащихся по решению комбинаторных задач с целью формирования содержательного обобщения

Анализ литературы позволил выявить следующие условия формирования у учащихся содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач:

1) организация моделирования, наглядно-го представления учащимися структуры задачи на основе анализа, выделения существенных свойств предлагаемых комбинаторных конструкций и существенных связей в них;

2) сопоставление и сравнение комбинаций и моделей посредством табличного их представления;

3) варьирование несущественных свойств конкретных комбинаций в задачах одного класса.

Рассмотрим примеры организации деятельности учащихся по решению комбинаторных задач, в ходе анализа которых выполняется содержательное обобщение. Обычно первыми комбинациями, с которыми знакомятся учащиеся, являются перестановки без повторений.

Задача № 1. Сколько разных четырёхзначных чисел можно составить из цифр 1, 2, 3, 4, если любую из них в каждом числе использовать ровно один раз?

Вначале учащиеся должны выделить, что дано в задаче и что требуется найти, затем разобраться, каков способ построения комбинации. Дано множество (обозначим его A), состоящее из четырёх разных цифр. Требуется определить, сколько различных упорядоченных множеств можно из них образовать; образовывать эти множества можно, меняя местами цифры. Данные четыре элемента переставляют, получая в результате разные упорядоченные множества. Множества упорядоченные, так как порядок, в котором расставлены цифры, важен, ведь переставив цифры, мы получаем другое число (например, переставив в записи числа 1234 первую и вторую цифры, получим другое число – 2134). Используем графическую модель, в ней кружками изобразим элементы множества A , отметим, что A – упорядоченное множество. В таблице 1 представлены текст задачи и модель, так их удобно сопоставить. Особенность правил (или условий), согласно которым образовывают множества, заключается в том, что для каждого упорядоченного множества используются все четыре данные цифры, в каждом полученном множестве ни одна из данных цифр не может повториться.

Таблица 1. Задача на нахождение числа перестановок без повторений и соответствующая модель

Пример задачи на нахождение числа перестановок без повторений	Модель
<p>Сколько разных четырёхзначных чисел можно составить из цифр 1, 2, 3, 4, если любую из них в каждом числе использовать ровно один раз? Формула для нахождения числа перестановок без повторений из m элементов: $P_m = m!$. Решение. $P_4 = 4! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 = 24$.</p>	 <p>Упорядоченное множество A</p>

Делается вывод, что в данной задаче рассматриваются перестановки без повторений, надо

найти количество всевозможных таких перестановок. Остаётся только вычислить это, используя соответствующую формулу для нахождения числа перестановок без повторений.

Варьирование несущественных признаков задач этого класса поможет учащимся точнее выделить существенное и, что очень важно, определить общий способ их решения. Устанавливаются связи между задачами, по формулировке отличающихся от первой задачи, но имеющих один и тот же путь решения. На этом основании они объединяются в один класс и выполняется обобщение способа решения. Так, в следующей задаче рассматриваются совсем другие объекты – речь идет о книгах, расставляемых на полке, количество элементов другое.

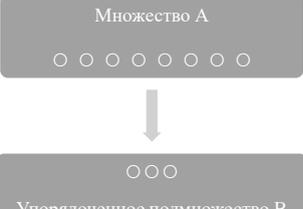
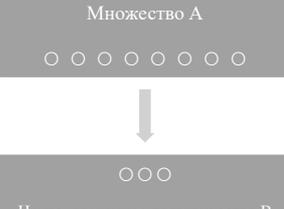
Задача № 2. Сколькими способами можно расставить на полке 5 книг?

Здесь изменены внешние несущественные признаки, в то же время, это задача этого же класса – в ней надо найти число перестановок без повторений. Учащиеся должны суметь выделить суть, существенные отношения, представленные в ней, то есть то, что в ней рассматриваются конечные упорядоченные множества, которые можно получить из множества, состоящего из нескольких различных элементов, и необходимо найти, сколькими способами можно его упорядочить. Если в ходе решения задачи студенты используют модель, то понимают, что модель аналогичная, т.к. легко отделяют несущественные в данном случае свойства, абстрагируются от них. Придя к выводу, что вторая задача решается тем же способом, они осознанно выбирают нужную формулу из нескольких формул и применяют её.

При изучении следующих комбинаций: размещений без повторений и сочетаний без повторений – студенты часто испытывают трудности из-за некоторого сходства этих видов комбинаций. Например, и в задачах на нахождение числа размещений без повторений, и в задачах на нахождение числа сочетаний без повторений из некоторого конечного множества A выбирают по определенному правилу несколько элементов и получают его подмножество B . Только в случае размещений полученные подмножества упорядоченные, а в случае сочетаний – неупорядоченные.

Модели и их сравнение помогают учащимся точнее выделить существенные признаки этих видов комбинаций, понять, в чем их сходство и в чём отличие. Приведем примеры задач и соответствующих моделей, расположив их в таблице так, чтобы можно было не только сопоставить ситуации, описанные в задачах, с моделями, но и сравнить модели. Задачи и модели представлены в таблице 2. В задаче № 3 речь идет о прогнозах относительно трёх призовых мест; очевидно, что порядок, в котором идут выбранные три команды важен, поэтому подмножество B упорядоченное. А в задаче № 4 порядок, в котором идут выбранные члены делегации, неважен, поэтому B – неупорядоченное подмножество.

Таблица 2. Задачи на нахождение числа размещений без повторений и числа сочетаний без повторений и соответствующие модели

Пример задачи на нахождение числа размещений без повторений и соответствующая модель	Пример задачи на нахождение числа сочетаний без повторений и соответствующая модель
Задача № 3. Сколько прогнозов относительно трёх призовых мест можно составить, если в соревнованиях участвует 8 команд?	Задача № 4. В группе 8 человек. Сколькими способами можно выбрать делегацию из трёх человек этой группы?
	

Далее, при изучении новых видов комбинаций деятельность учащихся также организовывается так, чтобы они активно участвовали в моделировании, сопоставляли и сравнивали комбинации и соответствующие модели, решали задачи, в которых варьируются несущественные свойства.

Экспериментальная проверка эффективности предлагаемых условий формирования содержательного обобщения

Таким образом, при организации деятельности учащихся по анализу задач целесообразным представляется использование моделирования, сопоставления и сравнения комбинаций, сравнения моделей, варьирования несущественных свойств. В 2019–2020 годах была проведена экспериментальная проверка эффективности предлагаемых методических условий. В эксперименте приняли участие студенты, получающие подготовку по разным направлениям, в количестве 70 человек. Перед началом изучения элементов комбинаторики был проведен *констатирующий этап эксперимента*, целью которого было определение исходного уровня сформированности у учащихся содержательного обобщения.

Определение уровня сформированности содержательного обобщения проводилось по следующим критериям:

- отношение учащихся к использованию содержательного обобщения;
- выполнение анализа задач с выделением их сути, существенных признаков, существенных отношений; целенаправленный, осознанный выбор способов решения;
- перенос способа решения на весь класс подобных задач, выделение классов задач.

Были использованы следующие методы: наблюдение за ходом анализа и решения задач, индивидуальная беседа. Проверялось выполнение учащимися содержательного обобщения в про-

цессе решения задач. Испытуемым предлагалось описывать ход своих рассуждений; задавались следующие вопросы.

1. Чем задачи отличаются одна от другой? Что в них общего?

2. На какие связи между данными будем опираться при решении?

3. Как связаны данные и искомое?

Отвечая на вопросы, большинство обучающихся называли как существенные, так и несущественные свойства и связи. Они не проявляли желания искать и выделять суть задачи. Предпочитали побыстрее найти какие-нибудь черты сходства с ранее решенными задачами, часто совсем не существенными в предлагаемой ситуации, и выполнить решение по аналогии с ними. Часто это оказывается только внешнее сходство, которое для решения задачи ничего не дает. Такое нежелание учащихся вникать в суть рассматриваемой задачи необходимо преодолевать.

После того как самостоятельно или с помощью педагога обучающиеся находили способ решения задачи, индивидуальная беседа продолжалась. Педагогу важно понять, произошел ли осознанный выбор действий, соответствующих цели. Обучающихся просили ответить на вопросы о причинах выбора действий, о том, что получилось в результате каждого действия. Ответы студентов показали, что многими из них последовательность необходимых для решения действий была выбрана наугад, не всегда они могли четко обосновать свой выбор и интерпретировать промежуточные результаты.

Далее испытуемым предлагались другие задачи этого же класса, только внешне отличающиеся от решенной задачи – в них описываются другие объекты, приведены другие числовые данные, но принцип или способ решения их тот же. На основании общего принципа решения этих задач их можно объединить в один класс. Не всегда учащиеся способны отвлечься от этих внешних, несущественных признаков. Поэтому не всегда они, опираясь как раз на внутренние, существенные свойства и связи, могли определить общий способ их решения. Каждую из предлагаемых задач они воспринимали как совершенно новую и, конечно, не увидели возможности применения уже известного им способа.

Результаты констатирующего этапа показали, что большинство учащихся предпочитают решать задачи, не выполняя содержательного обобщения. Если они выполняют обобщение, то предпочитают обобщение эмпирическое.

Цель *формирующего этапа эксперимента* – формирование у студентов содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач. В формирующем обучении, при организации деятельности учащихся по анализу комбинаторных задач были использованы описанные выше методические условия, предлагаемые модели, таблицы.

По окончании формирующего обучения был проведен *контрольный этап эксперимента*. Про-

верялась сформированность у учащихся содержательного обобщения при решении задач. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть студентов стремится решать задачи на основе обобщения, причем обобщение они выполняют именно в результате выявления существенных свойств и связей. Это говорит о том, что описанная организация анализа задач с использованием предлагаемых методов дает положительный эффект в плане формирования содержательного обобщения.

Заключение

Для подготовки востребованных, квалифицированных, компетентных выпускников в учреждениях высшего образования необходимо совершенствование математической подготовки студентов. Важно, чтобы при решении задач у учащихся формировалось содержательное обобщение. В данной статье предлагаются методические условия формирования содержательного обобщения в процессе решения комбинаторных задач.

Эффективность их была проверена экспериментально. Если до начала формирующего этапа эксперимента пришлось констатировать, что при решении задач большинство студентов не склонно выполнять содержательное обобщение, если обобщение выполняется, то идут к нему учащиеся эмпирическим путем, то на контрольном этапе эксперимента выяснилось, что содержательное обобщение выполняется. Студенты понимают рациональность, оценивают эффективность именно содержательного обобщения и при решении каждой новой задачи сразу стараются вникнуть в суть описанной в задаче ситуации. Выполняя анализ, они ищут именно существенные признаки и отношения, отвлекаясь от несущественных, поэтому выбирают путь решения осознанно, целенаправленно. В других задачах этого же класса учащиеся способны найти внутренние существенные связи и определить общий способ их решения, в таких случаях можно говорить, что они решают данную задачу данного класса.

Таким образом, можно сделать вывод: предлагаемые методические условия эффективны, создание их в процессе обучения решению комбинаторных задач способствует формированию у студентов содержательного обобщения.

Литература

1. Прохоров, В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата / В.А. Прохоров // Высшее образование в России. – 2018. – № 1. – С. 31–36.
2. Кудрявцев, Л.Д. О математике / Л.Д. Кудрявцев // Математика в высшем образовании. – 2009. – № 7. – С. 9–20.
3. Носков, М.В. Какой математике учить будущих бакалавров? / М.В. Носков, В.А. Шершне-

ва // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 44–48.

4. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
5. Рыбдылова, Д.Д. Реализация принципа моделирования в обучении математике / Д.Д. Рыбдылова // Сборник научных трудов преподавателей и аспирантов БГУ. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – С. 101–103.
6. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
7. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
8. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 343 с.
9. Володарская, И.А. Формирование общего приёма решения задач на построение / И.А. Володарская, Т.К. Никитюк // Формирование приёмов математического мышления: сборник статей. – М.: Вентана-Граф, 1995. – С. 202–230.
10. Виленкин, Н.Я. Комбинаторика / Н.Я. Виленкин, А.Н. Виленкин, П.А. Виленкин. – М.: ФИМА, МЦНМО, 2006. – 400 с.

FORMATION AMONG STUDENTS OF MEANINGFUL GENERALIZATION IN THE PROCESS OF COMBINATORIAL TASKS SOLVING

Rybdylova D.D., Badyev A.V., Bulatova V.B.

Buryat State University, East Siberia State University of Technology and Management

The article is devoted to the formation of meaningful generalization among university students in combinatorial task solving process. At the beginning of combinatorial tasks solving process, they should identify the essential properties and relationships in problems and come to a meaningful generalization. Many students tend to generalize empirically although this requires solving many particular problems. As a result, they do not always come to a clear, complete understanding of the solution, of the method of solving. It is more rational and reliable to follow the path of meaningful generalization. Therefore, the formation of a meaningful generalization is one of the important purposes of teaching students.

Authors propose to organize the activities of students in the analysis of combinatorial tasks using modeling, comparison of models, variation of insignificant features of the considered combinations. Analyzing a task students often identify both essential properties and relationships, and insignificant ones. In a model building process, they abstract from the irrelevant, represent the structure of the problem. Comparing combination and models, considering different tasks of the same class, they highlight essential connections and relationships between data. As a result, of the analysis of tasks, students identify in them the essence of each type of combination, their essential features, essential relationships. They delve into the essence of the task, perform meaningful generalization and determine the principle or method of solving. Based on the identification of the internal essential connections of tasks, they unite them into one class and determine the general way of solving. The described organization of task analysis using the proposed methods contributes to the formation of meaningful generalization.

Keywords Task solving training, task analysis, essential property, meaningful generalization, higher education, combination, combinatorial task.

References

1. Prokhorov V.A. Professional standard and federal state educational standard for bachelor's degree / V.A. Prokhorov // Higher education in Russia, 2018, no.1, pp. 31–36.
2. Kudryavtsev L.D. About mathematics / L.D. Kudryavtsev // Mathematics in higher education, 2009, no.7, pp. 9–20.
3. Noskov M.V. What kind of math to teach future bachelors? / M.V. Noskov, V.A. Shershneva // Higher education in Russia, 2010, no.3, pp. 44–48.
4. Kolyagin, Y.M. Tasks in teaching mathematics / Y.M. Kolyagin. – Prosveshenie, Moscow, 1977, 110 p.
5. Rybdylova D.D. Implementation of the principle of modeling in teaching mathematics / D.D. Rybdylova // Collection of scientific works of teachers and graduate students of BSU, Publishing House of the Buryat State University, Ulan-Ude, 2001, pp. 101–103.
6. Friedman L.M. Visibility and modeling in teaching / L.M. Friedman. – Znanie, Moscow, 1984, 80 p.
7. Davydov V.V. Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of building educational subjects / V.V. Davydov. – Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, Moscow, 2000, 480 p.
8. Talyzina N.F. Management of the process of assimilation of knowledge / N.F. Talyzina. – Publishing house of Moscow University, Moscow, 1984, 343 p.
9. Volodarskaya I.A. Formation of a general reception of solving problems on construction / I.A. Volodarskaya, T.K. Nikityuk // Formation of methods of mathematical thinking: collection of articles, Ventana-Graf, Moscow, 1995, pp. 202–230.
10. Vilenkin N.Y. Combinatorics / N.Y. Vilenkin, A.N. Vilenkin, P.A. Vilenkin. – FIMA, MTNMO, Moscow, 2006, 400 p.

Медиа-контент в современной профессиональной музыкальной образовательной среде: к вопросу об альтернативных видах музыкальных иллюстраций и практического материала для анализа музыкальных произведений

Титова Светлана Сергеевна,

преподаватель кафедры истории, теории музыки и композиции, преподаватель кафедры социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского», педагог дополнительного образования МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай»
E-mail: titova.svetlanasergeevna@yandex.ru

Кучер Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, теории музыки и композиции, ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»
E-mail: nataljakucher@yandex.ru

Морозова Олеся Петровна,

педагог дополнительного образования МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай», учитель музыки МБОУ «СОШ № 55»
E-mail: sintai05@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению альтернативных видов музыкальных иллюстраций и практического материала для анализа музыкальных произведений. В качестве поля исследования избраны образцы современного медиа-контента, в котором применяется метод цитирования музыкальных произведений, представляющих мировое классическое наследие. В настоящей работе данные образцы классифицированы по различным основаниям, а также рассмотрены условия и даны практические рекомендации по использованию образцов медиа-контента в учебном процессе образовательных организаций сферы культуры и искусства – профессионального и дополнительного художественного образования. Кроме того, в статье рассмотрены конкретные примеры образцов медиа-контента и особенности цитирования данных произведений.

Ключевые слова: медиа-контент, образовательный процесс в образовательных организациях сферы культуры и искусства, музыкальное образование, анализ музыкальных произведений, цитирование и двойное (цепное) цитирование образцов мировой музыкальной классики.

Исследование проблемного поля по применению мультимедиа технологий и медиа-контента в сфере дополнительного и профессионального художественного образования осуществлялось в рамках расширения диссертационного исследования Титовой С.С. «Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к развитию полимодальных музыкально-образных представлений у младших школьников средствами мультимедиа технологий». Обращение к образцам медиа-контента в образовательном процессе обосновано и представлено в рамках «Программы формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиа-контента и мультимедиа-технологий» Титовой С.С. для студентов по программам высшего образования на базе ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» [18]. Вопросы профессиональной подготовки музыкантов рассмотрены в трудах Кучер Н.Ю.: профессиональной подготовке студентов-музыковедов [3], о коммуникативной мобильности музыковедов [4], [5], о содержании и структуре коммуникативной мобильности музыковеда [2].

Авторами разработаны и обоснованы кейс-задания по использованию мульти-медиа ресурсов и технологий в педагогической деятельности [10], описаны педагогические подходы к применению мульти-медиа технологий и ресурсов в образовательном процессе [19], описаны методы формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением мульти-медиа-технологий [11], описаны методы развития музыкального восприятия и музыкально-образных представлений учащихся [12].

Осуществлено научное руководство исследовательскими работами по данному направлению со студентами специальности 53.05.05 «Музыковедение» И.А. Сидорук, О.А. Фигловской. Работы представлены как в сборниках, издаваемых на базе ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, так и на международном уровне – в зарубежных изданиях и конференциях (Барселона – Испания, Северный Чарлстон – США и пр.). На муниципальном уровне в рамках работы учреждений дополнительного образования осуществлено участие в международных конференциях по вопросам актуализации программ в рамках современных требований образовательного процесса (МНПК «Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности,

результативности», Челябинск: ЧИППКРО) [13]. Пересмотрена структура реализуемой программы «Музыка», разработана и апробирована программа «Меда-контент и мульти-медиа технологии» на базе МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай», г. Челябинск (Титова С.С.).

В настоящей статье представлена схема работы с музыкальным первоисточником – произведением мировой музыкальной классики. По мнению авторов, исходный материал цитируется и подвергается преобразованию в следующих формах медиа-контента: а) кинофильмы; б) мультипликационные фильмы; в) видео-реклама. Рассмотрению медиа-контента в форме мультипликационных фильмов, кинофильмов, видео-рекламы посвящены научные работы и монографии [8], [9], [20] и др.

Образцы данного типа медиа-контента представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Цитаты мировой музыкальной классики в медиа-контенте

Наименование произведения, в котором цитируется музыка	Наименование цитируемого музыкального произведения
Кинофильмы	
«Лед 2» (спортивная мелодрама), режиссер Жора. Крыжовников, год 2020 (февраль) Музыка-джем в кинофильме (Дмитрий Агофонов)	П.И. Чайковский, «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик». Э. Григ, «В пещере горного короля».
«Героическая симфония» (Egoisa). 2003 год. Жанр: драма, история, биография, музыкальный, Реж. Саймон Селлан Джонс,	Л. ван Бетховен. Симфония № 3, «Героическая».
«8 новых свиданий» режиссер Марюс Вайсберг, 2015 год.	«Болеро» М. Равеля (продолжительный фрагмент)
«Супер Бобровы часть 1» режиссер Дмитрий Дьяченко, год 2016	Л.В. Бетховен. «Ода радости» из Симфонии № 9 И.С. Бах. Тема токкаты из «Токкаты и фуги d moll».
«Любовь-морковь» (художественный фильм, «Реал-Дакота») реж, Александр Стриженов, 2007 год.	Ария Канио «Смейся Паяц над своею судьбою» из оперы Р. Леонкавалло «Пяцы», «Марш» Ф. Мендельсона
«Ширли – Мырли». (комедия, «Мосфильм», реж. Владимир Меньшов, 1995 год). В титрах есть ссылка на использование музыки Моцарта, Вагнера, Россини, Мендельсона, Чайковского (Рос. гос. оркестр кинематографии).	«Маленькая ночная серенада» В.А. Моцарта, увертюра к опере «Сорока-воровка» Дж. Россини, «Свадебный марш» Ф. Мендельсона, «Полет валькирий» из тетралогии «Кольцо нибелунга» Р. Вагнера
«Большая перемена» (мелодрама, комедия, «Мосфильм», реж. Алексей Коренев, 1972 год).	«Свадебный марш» Ф. Мендельсона. Романс «Я здесь, Инезилья» М.И. Глинки на сл. А.С. Пушкина
«Лед в кофейной гуще» (комедия, Украина, реж. Галина Шигаева, 2009 год).	Ария Ленского «Куда, куда вы удалились» (фрагмент) из оперы «Евгений Онегин»

Наименование произведения, в котором цитируется музыка	Наименование цитируемого музыкального произведения
«12 стульев» режиссер Леонид Гайдай, 1971 год	Тема вступления (Тема «судьбы») из Симфонии № 5, c-moll Л.В. Бетховена.
«Отдам котят в хорошие руки» (Россия, реж. Александр Баршак, 2012 год).	И. Штраус. Полька «Триктрак». В.А. Моцарт. «Маленькая ночная серенада».
Мультипликационные фильмы	
«Гномы и горный король» (Фантазия на тему Э. Грига) реж. И. Ковалевская, киностудия «Союз мультфильм», 1993 год.	Э. Григ, «Утро» (Оркестровая сюита «Пер Гюнт», № 1), «В пещере горного короля» (Оркестровая сюита «Пер Гюнт» № 4), «Шествие гномов» (из «Лирической сюиты» для оркестра). Уточнены номера в сравнении с ранее изданными синхронистическими таблицами.
«Иван царевич и серый волк 2» год 2013 («Melnitsa Animation»)	«Лунная соната» Л.В. Бетховена
«Иван царевич и серый волк 3», режиссер Дарина Шмидт, год 2015 («Melnitsa Animation»)	«Полет шмеля» из оперы «Сказки о царе Салтане» Н.А. Римского-Корсакова, Ария герцога «Сердце красавиц склонно к измене» Дж. Верди, «Лунная соната» и «К Элизе» Л.В. Бетховена, «Давайте поднимем бокалы» из «Травиаты» Дж. Верди, «Полет валькирий» Р. Вагнера
Сказочный блокбастер «Иван царевич и серый волк 4» (декабрь 2019) реж. Дарина Шмидт и Константин Феоктистов («Наше кино», («Melnitsa Animation» 6+)	«Танец маленьких лебедей» из «Лебединого озера» П.И. Чайковского, «Полет шмеля» из оперы «Сказки о царе Салтане» Н.А. Римского-Корсакова, «ария герцога «Сердце красавиц склонно к измене» Дж. Верди, «Лунная соната» и «К Элизе» Л.В. Бетховена, «Музыкальный момент f moll» Ф. Шуберт, «Танец Феи драже» П.И. Чайковского из балета «Щелкунчик», Ария Эвредики из оперы «Орфей и Эвредика» К.В. Глюка, Ария Фигаро из «Свадьбы Фигаро» Моцарта
Видео-реклама	
Билайн Samsung A51–64 Gb «Новогодняя» (декабрь 2020).	Тема «Танца пастушков» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик».
Видео-реклама МТС «Тарифное новогоднее предложение «Весь МТС» (ноябрь 2018).	Тема «Танца пастушков» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик».
CHANEL № 5, the film with Nicole Kidman – CHANEL Fragrance	К. Дебюсси – «Лунный свет» (фрагмент) – № 3 из «Бергамасской сюиты» (1905).

Наименование произведения, в котором цитируется музыка	Наименование цитируемого музыкального произведения
Реклама Air France – L'Envol (2011)	В. А. Моцарт – Концерт для фортепиано с оркестром № 23 Adagio (фрагмент – тт 61–75).
Рекламный ролик АПХ «Мираторг» № 1	Ф. Шопен – Ноктюрн Es-dur (фрагмент)
Реклама российской телекоммуникационной компании Ростелеком «Комплект 3 в 1»	Э. Григ. «В пещере горного короля»
Реклама Маалокс – Сила двух компонентов	И.С. Бах. Прелюдия C-dur (фрагмент) из 1 тома ХТК.
Реклама Самсунг Галакси С4 – Спутник в твоём мире	А. Вивальди. «Зима» из цикла «Времена года» (фрагмент).
«White violet» реклама отеля Дель луна (август 2019), возрастные ограничения для просмотра видео. Не для дополнительного художественного образования.	По мотивам «Танца Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского

Материал мировой музыкальной классики может встречаться и в форме двойного (цепного) цитирования. «Цепное цитирование» (термин А. Денисова) возникает в ситуации, когда происходит заимствование материала, в основе которого уже присутствует цитата. Исследователь подчеркивает, что изучение данных образцов должно происходить с анализом следующих характеристик: а) текст первоисточника (текст-донор); б) текст произведения, в котором звучит цитата (текст – реципиент); в) взаимоотношение текста донора и текста-реципиента (нейтральное, динамическое, управляющее) [1, С. 29]; г) природа репрезентации (музыкальная и немusическая); д) внетекстовые связи цитаты; е) внетекстовые связи контекста [1, С. 31]. Примером могут служить литературные произведения, в которых присутствует указание на музыкальное произведение (первая цитата), в свою очередь, послужившее основой для экранизации и преобразованное в медиа-контент (двойное цитирование). Рассмотрение особенностей двойного цитирования произведения мировой музыкальной классики также рассмотрено в авторских работах [15].

В процессе изучения образцов медиа-контента с цепным (двойным) цитированием произведений мировой музыкальной классики в экранизациях литературных сочинений Титовой С.С. была сформулирована классификация данных образцов [15]: 1) по полноте указания на музыкальное сочинение; 2) по точности воспроизведения указанного (цитированного) в литературном произведении музыкального сочинения в медиа-контенте; 3) по продолжительности звучания указанного (цитированного) в литературном произведении музыкального произведения в медиа-контенте; 4) по функции музыкального произведения в экранизации литературного сочинения; 5) по соответствию исполнения в экранизации описанию его исполнения в ли-

тературном сочинении; 6) по сочетаемости образного плана музыкального произведения в экранизации литературного сочинения.

Некоторые образцы цепного цитирования произведения мировой музыкальной классики в экранизациях литературных сочинений приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Образцы медиа-контента с цепным (двойным) цитированием произведения мировой музыкальной классики в экранизациях литературных сочинений

Наименование кинофильма	Режиссёр, год экранизации, страна, продолжительность	Наименование литературного произведения в основе кинофильма и его автор	Наименование цитированного музыкального произведения в литературном первоисточнике, композитор
«Крейцера соната» 2 серия	Режиссёр Михаил Швейцер, 1987 год, СССР, 1.07.11	«Крейцера соната», Л.Н. Толстой	Л. Бетховен, Соната № 9 ор.47 для скрипки и фортепиано
«Дворянское гнездо»	Режиссёр Андрей Михалков-Кончаловский, 1969 год, СССР, 1.44.44	«Дворянское гнездо», И.С. Тургенев	Фрагменты баллады № 2 Ф. Шопена

Кроме того, цитирование произведений мировой музыкальной классики нередко возникает в образцах современной массовой музыкальной культуры. В ходе изучения данного явления авторами настоящей работы была осуществлена следующая классификация данных образцов [14]: 1) по продолжительности цитированного музыкального произведения; 2) по работе с первоисточником по тембру и фактуре; 3) по работе с интонационной основой первоисточника; 4) по работе с темповыми характеристиками первоисточника; 5) по расположению первоисточника в фактуре; 6) по степени основания для создания современной композиции; 7) по отражению в наименовании сочинений отсылки к классическому наследию; 8) по выстраиванию видеоряда композиции

По мнению авторов, вышеуказанные параметры являются основополагающими для создания классификации образцов медиа-контента. Некоторые примеры такого рода приведены в Таблице 3.

Таблица 3. Образцы медиа-контента с цитированием мировой музыкальной классики в современных сочинениях массовой музыкальной культуры

Наименование сочинения массовой музыкальной культуры	Наименование исполнителя сочинения массовой музыкальной культуры	Наименование цитированного музыкального произведения мировой музыкальной классики, композитор, часть, тональность,
«Party Like a Russian»	Robbie Williams Англия	С.С. Прокофьев. Танец Рыцарей из балета «Ромео и Джульетта»

Наименование сочинения массовой музыкальной культуры	Наименование исполнителя сочинения массовой музыкальной культуры	Наименование цитированного музыкального произведения мировой музыкальной классики, композитор, часть, тональность,
«Beethoven's 5th Symphony»	Yngwie Malmsteen	Л.ван Бетховен. «Симфония № 5», 1 часть.
«К Элизе»	«Серёга и ПМ»	«К Элизе» Л.В. Бетховена
«As I Am»	«Alicia Keys»	Ноктюрн his moll Ф. Шопена
«Clean Bandit. Love Ssega»	«Mozart's House»	В.А. Моцарт. Фрагмент струнного квартета № 21 D dur
«Dance of the Sugar Plum Fairy» (Official Video) Октябрь 2017	Lindsey Stirling. Сольное исполнение на скрипке с аранжировкой	По мотивам «Танца Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского
«Танец Феи Драже»	V&B Project. Дуэт под современную аранжировку – на бандуре и баяне	По мотивам «Танца Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского
«Танец Феи Драже»	Красногорская ДМШ – Солист и аранжировщик – Константин Седов. Сольное исполнение на электрогитаре	По мотивам «Танца Феи Драже» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского
«Dance Of The Sugar Plum Fairy»	U-LIKE. Вокальный квинтет	Танец Феи Драже из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик».

Помимо этого, в образовательном процессе может быть использован медиа-контент, применяемый в рамках методики преподавания, в частности, музыкально-теоретических дисциплин и фортепиано. Данное предметное поле исследования представлено в следующих работах: [6], [7], [13], [16], [17].

В ходе анализа медиа-контента по методике преподавания музыкально-теоретических дисциплин и фортепиано была осуществлена классификация данных образцов [6], [16]. Основными параметрами классификации являются: а) периодичность представленного материала (отдельная серия или цикл); б) назначение (мастер-класс, открытый урок, семинар и др.); в) исполнение (теоретическое объяснение, объяснение с иллюстрациями, объяснение с участием обучающихся и т.д.); г) характер материала (отдельная теоретическая тема, отдельный вид работы, работа над конкретным и пр.); д) способ записи (стационарная запись с одной базы, онлайн-трансляция урока в реальном времени, с дистанционным участием преподавателя и/или обучающегося; видео-презентация с закадровым пояснением, схемами, с/без видео преподавателя и обучающегося и т.д.); е) способ предоставления доступа (бесплатные и платные версии, и пр.).

Некоторые примеры такого рода медиа-контента приведены в Таблице 4 (музыкально-теоретические дисциплины) и в Таблице 5 (фортепиано).

Таблица 4. Образцы медиа-контента по методике преподавания музыкально-теоретических дисциплин

Автор методики	Краткое описание методики
Д.И. Шайхутдинова	Проблемно-модульное обучение сольфеджио в ДМШ и ДШИ
М.С. Помазенова	Применение планшетных технологий на уроках сольфеджио в ДШИ
Н.А. Царева, Н.А. Сорокина	Полифония на уроках слушания музыки и музыкальной литературы в ДШИ
Микрюкова С.Г.	Использование интерактивной доски на уроках слушания музыки и музыкальной грамоты в ДШИ

Таблица 5. Образцы медиа-контента по методике преподавания фортепиано

Автор методики	Краткое описание и предназначение методики
В.В. Пясецкий	«Занятия с начинающими». «Первые уроки с Машей и Соней» цикл фрагментов занятий первых трех месяцев обучения, 5 лет
Е. Мельникова	«Занятия для детей на пианино»
Ю. Казакова	Донотный период обучения дошкольников на фортепиано (начальный период, возраст 5–6 лет)
И..М. Бажалкина	«Методика решения разнообразных координационных и слуховых задач в пианистической практике начального периода обучения» мастер-класс
Е. Губина	«Занимательные гаммы или знакомство с гаммовым комплексом на начальном этапе» (1 класс, возраст 7 лет)
Н. Богданова	«Работа над музыкальным произведением» (мастер класс)
По заказу Администрации ГО Богданович (Сердл. области)	«Дистанционный урок по специальности фортепиано в ДШИ» 5 класс
Н.С. Лемешкина	Начальное обучение детей 2-х лет (с 1,5 лет до 3 лет)
А. Бикенова (ДШИ Нур-Султан, Казахстан)	«Полный урок по фортепиано в 1 классе»

Подведем итоги. Материал настоящей работы представляет интерес и имеет практическую направленность и может быть востребован как преподавателями ДШИ, так и студентами, обучающимися по программам высшего и среднего профессионального образования в области культуры и искусства. Работа содержит конкретные образцы медиа-контента с цитированием произведений мировой музыкальной классики, а также медиа-контент по методике преподавания музыкально-теоретических дисциплин и фортепиано.

Практические аспекты применения данного вида образцов медиа-контента включают следующие виды работы: анализ музыкальной ткани сочинения, анализ тембров, сравнение исполнительских трактовок, умение распознать и определить способы модификации первоисточника. Все это необходимо при анализе таких образцов медиа-контента как мультипликационные фильмы, кинофильмы, видео-реклама, образцы современной массовой музыкальной культуры, а также цитирование в литературном сочинении. На наш взгляд, немаловажным является рассмотрение таких параметров как точность воспроизведения, полнота использования музыкального произведения, собственно исполнение музыкального произведения. Именно эти характеристики являются общими в анализе рассматриваемых образцов, предлагаемых для работы с данным материалом при использовании его в образовательном процессе.

Представленные в статье образцы изучаются как в рамках реализации «Программы формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиа-контента и мультимедиа-технологий» (автор – преподаватель С.С. Титова), так и в рамках следующих дисциплин: «Массовая музыкальная культура», «История современной музыки», «Теория современной композиции», «Современная гармония», «Сольфеджио» по программам высшего образования. Применение данных образцов видится возможным и на дисциплинах по программам среднего профессионального образования, а также программам дополнительного художественного образования (за исключением использования образцов с возрастными ограничениями к просмотру, что учитывалось при составлении таблиц образцов и систематизации материала). Настоящий материал изучается в рамках программ дополнительного художественного образования – С.С. Титовой разработан авторский курс «Медиа-контент и мульти-медиа технологии».

Литература

1. Денисов, А. Феномен музыкальной цитаты: проблемы исследования – Текст электронный / А. Денисов // MUSICUS, – 2009. – сентябрь, октябрь. – № 5– С. 28–32. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/113532847/?*= Дата обращения (20.01.2021).
2. Кучер, Н.Ю. Содержание и структура коммуникативной мобильности музыковеда / Н.Ю. Кучер. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал ВАК. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24862>
3. Кучер, Н.Ю. К вопросу о профессиональной подготовке студентов-музыковедов: исторический аспект / Н.Ю. Кучер. – Текст: непосредственный // Новая наука: стратегии и векторы развития: международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (19 июня 2016 г., г. Ижевск) / в 2 ч. – Ч. 2. – Sterlita-mak: АМИ, 2016. – 233 с. – С. 92–94.
4. Кучер, Н.Ю. К вопросу о формировании коммуникативной мобильности музыковеда / Н.Ю. Кучер. – Текст: непосредственный // Science and education [Text]: materials of the III international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 25th-26th, 2013 / publishing office Vela Verlag Waldkaiburg. – Munich. – Germany, 2013. – 444 p. – С. 117–120.
5. Кучер, Н.Ю. Коммуникативная мобильность как профессионально важное качество музыковеда / Н.Ю. Кучер. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал / гл. ред. А.В. Петров. – Горно-Алтайск, 2013. – № 6 (43). – 584 с. – С. 155–157.
6. Сидорук, И.А. практические аспекты преподавания теоретических дисциплин по программам профессионального и дополнительного художественного образования: использование медиа-контента по методикам музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / И.А. Сидорук, науч. рук. С.С. Титова // Лучшая студенческая статья 2020: сборник статей II Международная практическая конференция. – Петрозаводск: Новая наука, – Ч. 1. – С. 220–231.
7. Титова С.С., Практические аспекты преподавания теоретических дисциплин на примере курса «Музыка. Фортепиано» по программам дополнительного образования: применение медиаконтента по методикам преподавания фортепиано / С.С. Титова, О.П. Морозова // Мир культуры: искусство, наука, образование: сборник научных статей / сост. А.С. Макурина. – Вып. 9. – Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2020. – С. 297–302.
8. Титова, С.С. Видео-реклама и цитированные образцы мирового музыкального наследия: вопросы взаимодействия и синтеза на примерах с 1998 по 2018 гг. – Текст: непосредственный / С.С. Титова. – Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2018. – 83 с.
9. Титова, С.С. Дизайн эмоций средствами мульти-медиа ресурсов и веб-сайтов: на примере видео-рекламы с цитатами из шедевров мировой музыкальной классики-образовательный аспект / С.С. Титова. – Текст: непосредственный // Художественное произведение в современной культуре. Творчество-исполнительство-гуманитарное знание: VI Международная НПК, Челябинск, 27.06.2018 г. – С. 55–65.
10. Титова, С.С. Кейс-задания для подготовки студентов-музыкантов к педагогической деятельности с применением медиа-контента и мультимедиа-технологий: особенности и примеры / С.С. Титова, И.А. Сидорук. – Текст: непосредственный // Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства. –

Челябинск: ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» – 13 мая 2020. – С. 256–261.

11. Титова, С.С. Методы развития музыкального восприятия и музыкально-образных представлений учащихся [Текст] / С.С. Титова // Образование: традиции и инновации: Материалы XV международной научно-практической конференции (12 октября 2017 года). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2017. – С. 234–237.
12. Титова, С.С. Методы формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиа-контента и мультимедиа технологий / С.С. Титова. – Текст: непосредственный. // Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства. – Челябинск: ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» – 13 мая 2020. – С. 245–255.
13. Титова, С.С. Обновление содержания и технологий дополнительного образования детей при реализации дополнительных общеобразовательных программ художественной направленности: на примере курса «Музыка» («Сольфеджио», «Фортепиано», «Медиа-контент и мультимедиа технологии») / С.С. Титова. – Текст: непосредственный // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности». – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – С. 259–268.
14. Титова, С.С. Образцы медиа-контента музыкальных произведений массовой музыкальной культуры 2/2 XX века-XXI века с цитированием мировой музыкальной классики: практические аспекты применения в рамках музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / С.С. Титова, Н.Ю. Кучер // *Norwegian Journal of Development of the International of Science*. – № 51/2020. – Ч. 3. – декабрь 2020. – С. 25–33.
15. Титова, С.С. Образцы медиа-контента экранизации шедевров русского литературного наследия с цитированием мировой музыкальной классики: практические аспекты применения в рамках музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / С.С. Титова, И.А. Сидорук // *Norwegian Journal of Development of the International of Science*. – № 51/2020. – Ч. 3. – декабрь 2020. – С. 34–38.
16. Титова, С.С. Особенности педагогической работы на музыкально-теоретических дисциплинах с фортепианным ансамблем: на примере фортепианного трио «Акцент» МБУ ДО ДЮЦ ДЦР «Синтай» [Электронный ресурс] / С.С. Титова, О.П. Морозова // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 6 (48). – С. 479–485. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39505631> (дата обращения: 20.01.2021 г.)
17. Титова, С.С. Программы музыкальной направленности и их реализация на базе МБУ ДО

«ДЮЦ» ДЦР «Синтай»: положение среди реализуемых программ, состав программ, особенности реализации («Эклектика», «Музыка»: «Сольфеджио», «Фортепиано», «Медиа-контент и мультимедиа технологии») / С.С. Титова, О.П. Морозова, Т.Ю. Шубина. – Текст: непосредственный // Международная научно-практическая конференция «Международные студенческие исследования» (сентябрь 2019 г.) – Франция: Лион. – С. 72–99.

18. Титова, С.С. Проект «Программа формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиа-контента и мультимедиа-технологий» / С.С. Титова // Искусствознание: теория, история, практика. – Челябинск: – № 1 (27), апрель 2020. – С. 51–58.
19. Титова, С.С. Разнообразие педагогических подходов к применению медиа-контента и мультимедиа технологий в художественном образовании / С.С. Титова. – Текст: непосредственный // Мир культуры: искусство, наука, образование: сб. науч. ст. и творч. работ. – Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2019. – Вып. 8. – С. 117–126.
20. Титова, С.С. Ретрансляция материала шедевров мировой музыкальной классики в образцах медиа-контента (видео-реклама, кинофильмы, мультипликационные фильмы): педагогический аспект [Текст] / С.С. Титова, О.А. Фигловская // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2019. – № 7 (июль). – С. 80–89.

MEDIA CONTENT IN A MODERN PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: TO THE QUESTION OF ALTERNATIVE TYPES OF MUSICAL ILLUSTRATIONS AND PRACTICAL MATERIAL FOR ANALYSIS OF MUSICAL PRODUCTS

Titova S.S., Kucher N.Y., Morozova O.P.

South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky, Children's Development Center «Sintay»

The article is devoted to the consideration of alternative types of musical illustrations and practical material for the analysis of musical works. As a field of research, samples of modern media content are selected, which uses the method of citing musical works that represent the world's classical heritage. In this work, these samples are classified on various grounds, and the conditions are considered and practical recommendations are given for the use of media content samples in the educational process of educational organizations in the sphere of culture and art – professional and additional art education. In addition, the article discusses specific examples of media content samples and the specifics of citing these works.

Keywords: media content, educational process in educational organizations in the sphere of culture and art, music education, analysis of musical works, citation and double (chain) citation of samples of world musical classics.

References

1. Denisov, A. The phenomenon of musical quotation: research problems – Electronic text / A. Denisov // *MUSICUS*, – 2009. – September, October. – № 5 – p. 28–32. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/113532847/?* = Date of access (20.01.2021).
2. Kucher, N. Yu. The content and structure of a musicologist's communicative mobility / N. Yu. Kucher. – Text: electronic // *Modern problems of science and education: electronic journal*

- VAK. – 2016. – No. 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24862>
3. Kucher, N. Yu. On the issue of professional training of students-musicologists: historical aspect / N. Yu. Kucher. – Text: direct // *New science: strategies and vectors of development: an international scientific periodical based on the results of the International Scientific and Practical Conference (June 19, 2016, Izhevsk) / in 2 hours – Part 2.* – Sterlitamak: AML, 2016. – p.92–94.
 4. Kucher, N. Yu. On the issue of the formation of communicative mobility of a musicologist / N. Yu. Kucher. – Text: direct // *Science and education [Text]: materials of the III international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 25th-26th, 2013 / publishing office Vela Verlag Waldkaiburg.* – Munich. – Germany, 2013. – p.117–120.
 5. Kucher, N. Yu. Communicative mobility as a professionally important quality of a musicologist / N. Yu. Kucher. – Text: direct // *World of science, culture, education: international scientific journal / ch. ed. A.V. Petrov.* – Gorno-Altaysk, 2013. – No. 6 (43). – p.. 155–157.
 6. Sidoruk, I.A. practical aspects of teaching theoretical disciplines under the programs of professional and additional art education: the use of media content according to the methods of musical theoretical disciplines [Text] / I.A. Sidoruk, scient. hands. S.S. Titova // *Best student article 2020: collection of articles II International Practical Conference.* – Petrozavodsk: New Science, – Part 1. – p. 220–231.
 7. Titova, S.S. Practical aspects of teaching theoretical disciplines on the example of the course “Music. Piano «under the programs of additional education: the use of media content according to the methods of teaching piano / S.S. Titova, O.P. Morozova // *World of culture: art, science, education: collection of scientific articles / comp. A.S. Makurina.* – Issue. 9. – Chelyabinsk: State budgetary educational institution «South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky», 2020. – p. 297–302.
 8. Titova, S.S. Video ads and cited samples of the world musical heritage: issues of interaction and synthesis on examples from 1998 to 2018. – Text: direct / S.S. Titov. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2018. – 83 p.
 9. Titova, S.S. Emotion design by means of multi-media resources and websites: on the example of video advertising with quotes from the masterpieces of world musical classics – educational aspect / S.S. Titov. – Text: spontaneous // *Artistic work in modern culture. Creativity-performing-humanitarian knowledge: VI International NPK, Chelyabinsk, June 27, 2018* – pp. 55–65.
 10. Titova, S.S. Case studies for preparing music students for pedagogical activity using media content and multimedia technologies: features and examples / S.S. Titova, I.A. Sidoruk. – Text: direct // *Meanings, values, norms in the life of a person, society, state.* – Chelyabinsk: State budgetary educational institution «South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky» – May 13, 2020. – pp. 256–261.
 11. Titova, S.S. Methods of development of musical perception and musical-figurative representations of students [Text] / S.S. Titova // *Education: Traditions and Innovations: Materials of the XV International Scientific and Practical Conference (October 12, 2017).* – Resp. editor Uvarina N.V. – Prague, Czech Republic: Publishing house WORLD PRESS s r.o., 2017. – p. 234–237.
 12. Titova, S.S. Methods of forming students' readiness for pedagogical activity using media content and multi-media technologies / S.S. Titov. – Text: direct. // *Meanings, values, norms in the life of a person, society, state.* – Chelyabinsk: State budgetary educational institution «South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky» – May 13, 2020. – p. 245–255.
 13. Titova, S.S. Updating the content and technologies of additional education for children in the implementation of additional general educational programs of artistic orientation: on the example of the course «Music» («Solfeggio», «Piano», «Media content and multimedia technologies») / S.S. Titov. – Text: direct // *Materials of the IV International Scientific and Practical Conference «Additional education of children in a changing world: the development of demand, attractiveness, efficiency».* – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Retraining and professional development of educators, 2019. – p. 259–268.
 14. Titova, S.S. Samples of media content of musical works of mass musical culture 2/2 XX century-XXI century citing world musical classics: practical aspects of application in the framework of musical theoretical disciplines [Text] / S.S. Titova, N. Yu. Kucher // *Norwegian Journal of Development of the International of Science.* – No. 51/2020. – Part 3. – December 2020. – p. 25–33.
 15. Titova, S.S. Samples of media content of the adaptation of the masterpieces of the Russian literary heritage with citing world musical classics: practical aspects of application within the framework of musical theoretical disciplines [Text] / S.S. Titova, I.A. Sidoruk // *Norwegian Journal of Development of the International of Science.* – No. 51/2020. – Part 3. – December 2020. – p. 34–38.
 16. Titova, S.S. Features of pedagogical work in musical theoretical disciplines with a piano ensemble: on the example of the piano trio “Accent” Municipal budgetary institution of additional education “Children’s Youth Center” Children’s Development Center «Sintay» [Electronic resource] / S.S. Titova, O.P. Morozova // *Theory and practice of modern science.* – 2019. – No. 6 (48). – p. 479–485. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39505631> (date of access: 20.01.2021)
 17. Titova, S.S. Music programs and their implementation on the basis of Municipal budgetary institution of additional education “Children’s Youth Center” Children’s Development Center «Sintay»: position among the implemented programs, composition of programs, implementation features (“Eclecticism”, “Music”: “Solfeggio”, “Piano”, “Media content and multimedia technologies ») / S.S. Titova, O.P. Morozova, T. Yu. Shubina. – Text: direct // *International Scientific and Practical Conference “International Student Research” (September 2019)* – France: Lyon. – p. 72–99.
 18. Titova, S.S. The project “Program for the formation of students’ readiness for pedagogical activity using media content and multimedia technologies” / S.S. Titova // *Art: theory, history, practice.* – Chelyabinsk: – No. 1 (27), April 2020. – p. 51–58.
 19. Titova, S.S. A variety of pedagogical approaches to the use of media content and multimedia technologies in art education / S.S. Titova. – Text: direct // *World of culture: art, science, education: collection of articles. scientific. Art. and creative. works.* – Chelyabinsk: Yu. P.I. Tchaikovsky, 2019. – Issue. 8. – p. 117–126.
 20. Titova, S.S. Retransmission of the material of the masterpieces of the world musical classics in samples of media content (video advertisements, films, cartoons): pedagogical aspect [Text] / S.S. Titova, O.A. Figlovskaya // *Modern Science. Actual problems of theory and practice. Series Humanities.* – 2019. – No. 7 (July). – p. 80–89.

Проблемы использования нового формата контента как способа привлечения внимания

Шелопаева Анна Михайловна,

студент, Российский государственный социальный институт
E-mail: anshelmy@bk.ru

В современном мире все большую роль играют ведущие на радио и телевидении. Они становятся примером для подражания. Если в начале истории за речью дикторов следили, то сейчас это ушло на задний план. Теперь вместо профессионалов за пультом сидят известные личности, блогеры или люди, которых туда «посадили». Такие радиоведущие не следят за логикой и стилистикой речи, для них главное – сделать высокий рейтинг программе. Но не только личностями стали привлекать – на радиостанциях появились новые программы, которые строятся на провокационных темах и шутках ниже пояса. Речевые проблемы журналистов вышли на первый план: чем хуже говорят ведущие – тем больше деградирует общество. Статистика показывает, что с каждым годом грамотность населения падает, это, в частности, последствия деятельности СМИ.

Ключевые слова: радио, язык, логика речи, стилистика речи, грамотность, контент.

Введение. На протяжении почти столетия радиоведущие являются примером для подражания – на них равняются как на личности и считают их речь идеальной. Такое мнение существует уже около 100 лет. В начале своей карьеры дикторы должны были безупречно владеть языком и иметь хорошую дикцию.

К сожалению, со временем эти требования ушли – сейчас на первом месте у радиостанций стоит не правильная речь, а высокие рейтинги. Они стремятся создать известную личность и новое шоу, а не развивать своих слушателей.

Модернизацию прошли не только радиоведущие, но и контент на станциях. Сейчас на волнах можно услышать в основном, только развлекательные программы. Они не несут в себе никакой образовательной функции, а даже наоборот, иногда, помогают деградировать обществу.

Мы привыкли, что радиостанции всегда слушают в машине, в которой, обычно, находятся дети. Сейчас ведущим ничего не стоит обсуждать в эфире в дневное время проблемы секса, взяток, девственности и других тем, которые не следовало бы слышать младшему поколению. Главное проблема не в том, что они это обсуждают – в эфире огромное количество интимных подробностей. Дети слушают это, принимая к сведению – взрослеют намного раньше.

Тема работы **актуальна** – статистика показывает, что с каждым годом уровень образования в нашей стране падает. На это, к сожалению, влияет и радио. Теперь за пультом сидят не профессионалы своего дела, а люди, которые, иногда, даже плохо говорят на русском языке.

Для проведения данного исследования применялись несколько **методов** – наблюдательный, описательный, анализ и обобщение.

Основная часть. 23 ноября 1924 года вышла первая «Радиогазета РОСТА» – тогда это было просто чтение издания в эфире, роль ведущего сводилась к минимуму. Он просто был диктором. В это время от артистов требовали красивый голос и безупречную дикцию. Диктор не имел право выражать свою позицию, давать эмоциональную окраску и интонацию. В то время дикторами были только мужчины. Изменить сложившуюся ситуацию удалось Зенаиде Ремизовой – у нее был красивый низкий голос.

В начале 30-х годов открыли «Радиоинститут» – там преподавали актеры МХАТа под руководством Нины Николаевны Литовцевой. Правда свободы у ведущих совсем не осталось, за все они отвечали «головой». А вот вовремя Великой Оте-

чественной войны цензуру немного сняли – главным было поднять боевой дух страны. На, например, корреспондент, который вернулся с поля боя, не имел право говорить, что немцы умело воюют.

В 50-ые годы дикторы начали говорить еще более отстранено, а все программы шли в записи. Началась большая пропаганда, но ведущие не теряли своей образованности и дикции.

Годы шли, а в эфире все еще были дикторы. Переломным моменты стали 80-ые годы. Именно тогда появились ведущие, которых мы привыкли слышать сейчас. Это были молодые журналисты, которые непринужденно беседовали на разные темы, иногда провокационные (например, наркомания).

Уже в девяностые радиоведущие начали обращаться к слушателям на ты, выбирать сами темы эфиров и выражать свое мнение. Вся эта история привела к тому, что мы имеем сейчас.

К сожалению, за пультом сейчас сидят люди без журналистского образования. Будет счастье, если у артиста актерское образование – в основном, это люди других профессий или известные личности. Их русский язык оставляет желать лучшего – есть несколько англоязычных ведущих, которых не понимают гости.

Таким примером может послужить диджей Саймон на радиостанции «NRJ». Однажды к нему на эфир пришла Настя Ивлева (блогер, ведущая), и практически каждый вопрос Саймона пришлось расшифровывать его соведущим.

Но не только личностями стали привлекать на радио. Например, все чаще в эфирах звучат программы «18+». В вечернем шоу на радио «MAXIMUM», обсуждалась тема девственности. В эфир звонили люди и делились мнением. Разговаривали о том, как ее сохранить, или лучше «нагуляться» и «попробовать все», а также когда пора начинать половую жизнь. Слушатели выдавали свои интимные истории и рассказывали про своих партнеров. Возможно, таким образом радиоведущие хотели поднять проблему ранней беременности, например, но, так как это развлекательное шоу, никто всерьез это не принял.

Похожую тему обсуждали и на радиостанции «Europa Plus». На шоу РАШ, которое ведут Антон Комолов и Лена Абитаева, говорили о том, что «в жены надо брать только девственницу!». В комментариях к посту в социальной сети «ВКонтакте» слушатели выражали свое негодование – они считают, что личное должно оставаться личным.

Вышеупомянутый «черный перец» Саймон тоже не отличается примерным поведением. Он всегда участвует в разных челенджах, даже откровенных. Например, он с командой радиостанции «NRJ» присоединился к «Satisfaction Challenge».

Концерты всегда пользовались популярностью. Кто не любит слушать музыкантов вживую? Вот и радиостанции решили устраивать онлайн-концерты.

В студиях специально оборудовали сцены – артисты приходят, общаются с ведущими, а затем

поют. Такие программы есть на радиостанциях «Авторadio», «NRJ» и «Love Radio». Где-то это идет в качестве рубрик, а на некоторых под это отведен целый час.

На радиостанции «NRJ» решили еще больше наладить связь со слушателями. На некоторые передачи можно попасть прямо в студию – нужно просто заполнить анкету и ждать звонка.

Нет возможности попасть в студию, но хочется посмотреть на любимых ведущих – практически на всех сайтах радиостанции есть прямая трансляция. Каждый может не только послушать, но и посмотреть на своих любимых героев.

Еще одним способом привлечения внимания к радио стали постоянные конкурсы. Иногда они проходят не только в эфире, но и в социальных сетях. В этом году «Love Radio» придумали конкурс для пар ко Дню святого Валентина. Слушатели просто должны были выложить фотографию с возлюбленным и рассказать историю их знакомства. А дальше все решили подписчики – выбирали и голосовали за самую интересную.

Заключение. Радиведущие прошли большой путь, чтобы стать такими, какими мы привыкли их слышать сейчас. Путь от диктатуры до полной свободы.

Когда-то дикторы являлись эталоном правильной речи, а сейчас к пульту подпускают людей, которые не всегда владеют своим языком. Это откладывает отпечаток на общее образование слушателей. Мнение, что ведущие правильно говорят осталось, а вот сам факт изменился.

Есть статистика, что сейчас радиоведущие совершают 1–2 ошибки в минуту, а раньше за такое сразу увольняли. Люди слушают, а потом начинают также говорить – а ведь это слушает подрастающее поколение, для которых ведущие могут стать примером для подражания.

Но не только речь претерпела глобальные изменения. Контент на радиостанциях сейчас тоже оставляет желать лучшего. В борьбе за место в сердцах слушателей и высокие рейтинги, в эфире все чаще начали звучать интимные и провокационные темы. Радио больше не выполняет свою образовательную функцию, это просто способ развлечения людей и зарабатывания денег.

Такое отношение к работе, к сожалению, в скором времени может привести к снижению уровня образования в стране и полной деградации населения.

Литература

1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка – М. 1996.
2. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М., 2003.
3. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи. – Ростов н/Дону: Феникс, 2004
4. Вундт В. Психопатология обыденной жизни. – М., 1990.

5. Выпуск программы «Гутен Морган Фриман» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=81abt6pX2YY>
6. Выпуск программы «Красавцы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.loveradio.ru/ytvideo/99529.htm>
7. Выпуск программы «Black2white» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=W7XeUxY5S_U
8. Галь Н. Слово живое и мертвое. – М., 2012.
9. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М. 1980.
10. Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. 2000.
11. Запорожец Т. И. «Логика сценической речи» М. «Просвещение» 1974.
12. Капинос В.И. Об оценке речевых навыков учащихся // Русский язык в школе. – 1973.
13. Кибрик, А.А. Дискурсивная таксономия и медийный дискурс // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический проект, 2011.
14. Клушина, Н.И. Интенциональная конфигурация медийного пространства // «Политическая лингвистика». – 2013.
15. Клушина, Н.И. Современная стилистика: проблемы и перспективы // «Актуальные проблемы стилистики». – 2015.

PROBLEMS OF USING A NEW CONTENT FORMAT AS A WAY TO ATTRACT ATTENTION

Shelopaeva A.M.
Russian State Social Institute

In the modern world, presenters on radio and television play an increasing role. They become role models. If at the beginning of the story the speakers' speech was watched, now it has receded into the background. Now, instead of professionals, famous personali-

ties, bloggers or people who were "put" there are sitting at the console. Such radio broadcasters do not follow the logic and style of speech, the main thing for them is to make the program a high rating. But they began to attract not only personalities – new programs appeared on radio stations, which are based on provocative topics and jokes at the bottom of the belt. Journalists' speech problems came to the fore: the worse the presenters speak, the more society degrades. Statistics show that every year the literacy of the population falls, this, in particular, the consequences of the activities of the media.

Keywords: radio, language, speech logic, speech style, literacy, content.

References

1. Bystrova E.A. Communicative methods in teaching the native language – M. 1996.
2. Valgina N.S. Active processes in modern Russian. – M., 2003.
3. Vvedenskaya L.A. Russian language and culture of speech. – Rostov n / Don: Phoenix, 2004
4. Wundt V. Psychopathology of everyday life. – M., 1990.
5. Release of the program "Guten Morgan Freeman" [Electronic resource]. Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=81abt6pX2YY>
6. Release of the "Handsome" program [Electronic resource]. Access mode: <http://www.loveradio.ru/ytvideo/99529.htm>
7. Release of the program "Black2white" [Electronic resource]. Access mode: https://www.youtube.com/watch?v=W7XeUxY5S_U
8. Gal N. Word alive and dead. – M., 2012.
9. Golovin B.N. Foundations of the culture of speech. – M. 1980.
10. Gorbanevsky M.V., Karaulov Yu.N., Shaklein V.M. Do not speak with a rough tongue. 2000.
11. Zaporozhets T. I. "The logic of stage speech" M. "Enlightenment" 1974.
12. Kapinos V.I. On the assessment of students' speech skills // Russian language at school. – 1973.
13. Kibrik, AA Discursive taxonomy and media discourse // Language and discourse of the media in the XXI century / Ed. M.N. Volodina. – M.: Academic project, 2011.
14. Klushina, NI Intentional configuration of the media space // "Political linguistics". – 2013.
15. Klushina, NI Modern stylistics: problems and prospects // "Actual problems of stylistics". – 2015.

Дидактические аспекты комплексного применения средств обучения в современном учебно-воспитательном процессе

Лысенко Алексей Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной безопасности Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: lysenkoo-01@mail.ru

В статье рассматривается ряд особенностей современной образовательной среды с позиций применения учебного оборудования. Указаны дидактические условия и предпосылки комплексного применения средств обучения. Проанализирована взаимосвязь психологических закономерностей восприятия информации и средств обучения. Рассмотрены условия, определяющие выявление наиболее существенных аспектов учебного содержания. С позиций комплексного подхода представлена проблема формирования системы средств обучения. Также рассмотрены основные особенности и характерные признаки комплексного применения средств обучения. Выявлены условия реализации комплексного применения средств обучения и условия эффективного применения комплексов. Рассмотрена последовательность операций, лежащих в основе комплексного обеспечения учебно-воспитательного процесса определенными средствами. Указаны условия эффективности учебно-воспитательного процесса с позиций комплексного применения средств обучения. Определены факторы, влияющие на выбор учебного оборудования. Описывается порядок формирования комплексов средств обучения.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, средства обучения, учебное оборудование, дидактические условия, восприятие информации, эмерджентность свойств, комплекс средств обучения, комплексное применение средств обучения.

Стремительные изменения, происходящие в современном образовании сегодня, кардинальным образом влияют на самые различные аспекты процесса обучения и формирования образовательной среды. Существенные изменения затрагивают, прежде всего содержание и формы обучения, но в значительной степени это касается и системы методов и средств обучения. Происходит серьезный пересмотр (как в дидактике, методике, так и в практике обучения) сформировавшихся основ применения тех или иных средств обучения. При этом ведущим направлением современных изменений в системе российского образования является технологизация [8].

Изменения касаются не только характера и дидактической специфики применения тех или иных средств, внедрения новых средств обучения, но и кардинального изменения самой образовательной среды. Как справедливо отмечается, «под влиянием информационно-коммуникационных технологий традиционная образовательная среда трансформировалась в электронную информационно-образовательную» [1, с. 13].

Широкое внедрение средств новых информационных технологий в учебный процесс, внедрение платформ электронного обучения, облачных технологий, развитие сетевых образовательных ресурсов, опыт дистанционного обучения с одной стороны, и снижение роли ряда традиционных средств, например, печатных пособий, ставят задачи и формируют условия для гибкого и вариативного применения учебного оборудования в условиях современного учебно-воспитательного процесса.

Существующие системы обучения на сегодняшний день обладают достаточно широким инструментарием учебного оборудования, включающим в себя печатные издания, изобразительные пособия, натуральную наглядность, широкий спектр технических и компьютерных средств обучения, позволяющих в сочетании с разнообразными методами эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс в аудиторном, заочном, дистанционном варианте.

Средство обучения, независимо от его природы и характера, представляет из себя сложный физиологический раздражитель, различные аспекты которого производят на восприятие обучаемого определенное характерное воздействие.

Любой компонент учебного содержания (даже относительно небольшой) также представляет собой сложный физиологический раздражитель и одновременно довольно сложную упорядоченную ин-

формационную структуру, в которой необходимо вычленил (исходя из учебно-воспитательных задач) наиболее важные элементы. Можно выделить условия, определяющие выявление наиболее существенных аспектов учебного содержания:

1. Точное определение целей и задач конкретного этапа обучения.
2. Рациональное сочетание словесных, наглядных и практических методов.
3. Четкое определение объема, содержания, характерных признаков понятий.
4. Взаимосвязь практических действий обучающихся с вербальными и абстрактно-логическими операциями.
5. Выявление взаимосвязей между отдельными знаниями, умениями, навыками.
6. Четкое определение формируемых компетенций в связи с целями, задачами, содержанием, формами, средствами, методами обучения на конкретном его этапе.

В этой связи следует отметить, что обучение будет более эффективным, если будет осуществляться варьирование несущественных признаков изучаемых объектов, позволяющее более акцентированно подчеркнуть важные существенные признаки.

Процесс усвоения знаний, как и процесс формирования компетенций – сложные многоуровневые явления, включающие различные познавательные акты от простого узнавания объекта и воспроизведения информации до применения знаний и умений в новых ситуациях и способности решать разнообразные нестандартные задачи. Соответственно, при формировании определенного комплекса средств обучения различные аспекты познавательной деятельности обучающихся должны обязательно учитываться.

Учебно-воспитательный процесс базируется на различных психических процессах, связанных с ощущением, восприятием, переработкой поступающей информации, адекватности применяемых форм, методов и средств обучения поставленным дидактическим задачам, опоре на жизненный опыт обучающихся. Комплексное применение средств обучения также должно базироваться на четком определении и понимании этих аспектов и процессов.

В процессе познания объектов и явлений окружающей среды задействуются различные органы чувств и анализаторы. В обучении наиболее важными являются зрение, слух, тактильные ощущения, соответствующие трем ведущим каналам восприятия информации: визуальному, аудиальному, кинестетическому. Также к этим каналам следует добавить приобретаемый в процессе индивидуального развития новый – логический, дискретный, дающий возможность работать с информацией с помощью знаков, символов, формул, моделей. При организации учебно-воспитательного процесса следует учитывать получение информации по различным сенсорным каналам, а также индивидуальные особенности обучающихся в связи

с индивидуальными особенностями восприятия информации и своим ведущим каналом получения информации. Отличия между людьми по преимущественному каналу получения информации могут быть очень существенными и заметными в учебно-воспитательном процессе и находить проявление в специфике запоминания, логического и образного мышления, склонности к тем или иным видам деятельности, предметным интересам, ориентации на определенные формы, методы и средства обучения. Учет особенностей восприятия информации обучающимися необходим при составлении комплексов средств обучения.

Помимо учета особенностей восприятия обучаемыми информации, опоры на определенный канал ее получения, следует принять во внимание, что более эффективное освоение предметного содержания возможно, если оно представляется в различных вариантах: образно-конкретном, схематическом (модельном), словесном (знаковом). Возможности для этого предоставляет комплексное применение средств обучения.

Соответственно, применение учебного оборудования может быть названо комплексным, если данная совокупность средств дидактически и методически обоснована и связана с решением конкретной задачи и освоением конкретного содержания. При этом нельзя забывать о том, что комплексное применение средств обучения должно носить рациональный характер и стимулировать познавательную активность обучаемых. В данной ситуации важно избегать крайностей – таких как снижение, сокращение применяемых средств, так и, наоборот, избыточности, нерационального дублирования, повторения. Так, можно согласиться с авторами, утверждающими что «избыток средств наглядности может переутомить внимание учащихся, вызвать, напротив, их пассивность...». [3, с. 14].

Для того, чтобы избежать подобных ошибок, необходимо четкая дидактическая и методическая проработка каждого этапа учебно-воспитательного процесса с точки зрения применения учебного оборудования, а комплексное применение средств обучения основано на предварительной заблаговременной разработке к конкретному вопросу программы своего набора средств обучения с учетом их дидактических возможностей.

Важно отметить факторы, влияющие на выбор конкретного учебного оборудования в составе комплекса:

1. Цели и задачи обучения на данном этапе.
2. Особенности конкретного средства обучения (его наглядность, доступность, изоморфность по отношению к представляемым объектам).
3. Индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, характер их познавательной активности.
4. Специфика методики и технологии обучения.
5. Время, необходимое для изучения данного вопроса программы.

6. Особенности применяемых форм и методов обучения.

Следует особо отметить, что эффект применения различных средств натуральной и изобразительной наглядности, технических, компьютерных средств и технологий напрямую взаимосвязан с совокупностью методов, применяемых для решения задач обучения. При разработке новых средств обучения, технологий их применения важно принимать во внимание не только специфику их дидактических особенностей, но и различное восприятие их обучаемыми в связи с индивидуальными особенностями и преобладанием того или иного канала модальности [7].

Необходимо также отметить основные условия реализации комплексного применения средств обучения:

- материально-технические: заключаются в обеспеченности образовательного учреждения, его аудиторий, учебно-воспитательного процесса необходимым учебным оборудованием, соответствие этого оборудования требованиям безопасности и высокому техническому уровню;
- организационные: доступность для обучаемых и обучающихся имеющихся средств, отлаженная процедура работы с ними, доступность электронных образовательных ресурсов;
- дидактико-методические: наличие методик и технологий применения средств обучения, в том числе их комплексного использования, освоенность их в практике образовательного учреждения;
- личностно-профессиональные: владение методиками и технологиями комплексного применения средств обучения преподавателями и учителями, готовность осваивать и применять современные и перспективные средства обучения, самостоятельно разрабатывать частные методики изучения отдельных тем с комплексным применением средств обучения.

Проблема обеспечения учебного процесса средствами обучения и их комплексного применения всегда стояла довольно остро, как в дидактике, так и в практике образовательных учреждений. При этом проблемным аспектом формирования современных комплексов обучения представляется «...отсутствие механизма интеграции различных областей знания, которые должны быть усвоены учащимися для формирования целостного мировоззрения» [4, с. 106].

Для осуществления разработки методик и технологий комплексного применения средств обучения, непосредственного применения самих средств, необходимо соблюсти и учесть два основных условия, без которых невозможен вообще эффективный учебно-воспитательный процесс:

1. Оснащение образовательного учреждения широким набором средств обучения, доступ к электронным образовательным ресурсам.
2. Достаточная (техническая и методическая) подготовка преподавателей и учителей для целенаправленного использования данных средств.

Как справедливо указывает Ю.А. Мамедова [5], для эффективного применения комплексов учебного оборудования важно принять во внимание два важных дидактических условия:

- повышение уровня подготовки преподавателей;
- целенаправленная подготовка учащихся к восприятию информации, представляемой комплексом учебного оборудования.

Данные тезисы сформулированы применительно к обучению в системе профессионально-технического образования, однако вполне применимы к иным уровням и направлениям образования.

Комплексное применение средств обучения рассматривалось в работах многих исследователей, дидактов, методистов. Надо также отметить, что помимо понятия «комплексное использование (применение) средств обучения» также разрабатывалось и «комплексное обеспечение средствами обучения», которое представляет собой это «...совокупность процессов педагогического проектирования (планирования, выбора) средств обучения и создания оптимального их комплекса совместно с методическим сопровождением...» [2, с. 167].

Можно определить последовательность операций в основе комплексного обеспечения учебно-воспитательного процесса определенными средствами:

1. Анализ содержания программы и учебника, составление тематических планов с раскрытием целей, задач и иных аспектов учебно-воспитательной деятельности.
2. Определение взаимосвязи содержания с применением того или иного учебного оборудования. Определение состава (перечня) требуемых видов средств обучения.
3. Поиск и отбор средств обучения, имеющих в образовательном учреждении, а также на рынке учебного оборудования, лицензированных и рекомендованных к применению.
4. При необходимости обоснование и разработка собственных средств (подбор сетевого контента, разработка презентаций, поиск натуральных объектов).
5. Определение взаимосвязи и взаимодействия средств обучения друг с другом и моделирование из них комплекса для отдельного этапа учебно-воспитательного процесса.

Опыт современных образовательных учреждений (как высшего образования, так и общеобразовательных) показывает, что средства новых информационных технологий вполне успешно заменяют и заменили целый ряд традиционных средств обучения (ТСО, изобразительная наглядность). Однако следует согласиться с мнением, что «...полный отказ от традиционных средств обучения в пользу виртуальных опытов недопустим, поскольку в перспективе он неизбежно приведет к полному отрыву образовательной информации от реальности» (6, с. 87).

При этом остается еще много средств обучения, которые на сегодняшний день заменены быть не могут. Среди таковых следует отметить объекты натуральной наглядности (как живые, так и фиксированные), приборы и лабораторное оборудование, массогабаритные модели приборов и инструментов, средства индивидуальной защиты и т.д.

Этому есть следующие причины:

- 1) невозможность передать (несмотря на бурное развитие технологий виртуальной реальности) все возможные стороны, все возможные ощущения от данного объекта (зрительные, слуховые, тактильные, запах и др.) в их целостности, единстве;
- 2) необходимость формирования и развития практических умений и навыков, связанных с работой с реальными объектами;
- 3) необходимость воспитания бережного отношения и формирование навыков бережного обращения с материальными ценностями, живыми объектами.

Рассматривая комплексы средств обучения как сложные открытые системы, следует помнить о том, что такие системы очень динамичны и изменения в их структуре и дидактической значимости могут существенно меняться. В связи с этим особую значимость приобретает профессиональная подготовка преподавателя, учителя, готовность адаптировать комплексы средств обучения под меняющиеся условия учебно-воспитательного процесса, осуществлять поиск новых средств, учитывать условия и дидактику комплексного их применения.

Подводя общий итог, можно сформулировать некоторые общие условия комплексного применения средств обучения:

1. Алгоритмизация процесса обучения и рациональное его планирование.
2. Четкая постановка учебно-воспитательных задач к отдельным этапам учебно-воспитательного процесса.
3. Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.
4. Детальное структурирование учебной информации.
5. Использование разнообразных методов активизации познавательной активности и самостоятельности обучающихся.
6. Включение учебного оборудования в тематические и поурочные планы в соответствии с поставленными задачами.
7. Анализ опыта применения тех или иных средств обучения.
8. Гибкость и вариативность управления учебно-воспитательным процессом.

Также важно помнить, что обязательным условием комплексного использования средств обучения является систематичность их применения в обучении. При этом комплекс средств обучения является системой, в которой отдельные ее элементы не замещают и дублируют друг друга, а вза-

имно усиливают дидактические свойства. В связи с этим важно учитывать и соблюдать определенные условия комплексного применения средств обучения.

Литература

1. Атаян А. М., Гордо Ю.С. Информационная безопасность школьников в информационно-образовательной среде // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методик и практика: Материалы научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 14 ноября 2018 г.). – Казань: Изд-во «Бук», 2018 (с. 12–17).
2. Беляева А.П. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях. – СПб.: НИИ ПТО РАО, 1995. – 227 с.
3. Вдовина Н. С., Лаврентьев Г.В. Комплексное применение средств обучения на уроках химии и биологии как фактор активизации учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной школы // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2–1 (78). С. 13–17.
4. Кожевников Д.Н. Полиmodelьная интерпретация как поле действия когнитивных технологий при использовании мультидисциплинарных дидактических комплексов средств обучения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. № 1. 2018. С. 105–117.
5. Мамедова Ю. А. Организационно-педагогические условия реализации дидактической системы проектирования комплексного применения средств обучения // INTERNATIONAL SCIENTIFIC REVIEW OF THE PROBLEMS OF PHILISOPHY, PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. Collection of scientific articles VI international correspondence scientific specialized conference. 2018. С. 26–29.
6. Машиньян А. А., Кочергина Н.В. Комплексные средства обучения физике как основа когнитивных педагогических технологий // Перспективы науки и образования, 2014, № 6 (12). С. 79–90.
7. Назарова Т.С. Когнитивные технологии в образовании и мультидисциплинарные учебные комплексы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2016. № 3. С. 45–70.
8. Назарова Т.С. Создание нормативно-методической системы материально-технического обеспечения основных образовательных программ ФГОС: проблемы и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 3–16.

DIDACTIC ASPECTS OF THE COMPLEX USE OF TEACHING MEANS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Lysenko A.S.
Herzen State Pedagogical University of Russia Russia

The article considers a number of features of the modern educational environment from the point of view of the use of educational equipment. The didactic conditions and prerequisites for the complex use of teaching means are indicated. The interrelation of psychological patterns of information perception and learning tools is analyzed. The conditions that determine the identification of the most significant aspects of the educational content are considered. From the standpoint of an integrated approach, the problem of forming a system of means of teaching is presented. The main features and characteristic features of the complex use of means of teaching are also considered. The conditions for the implementation of the integrated use of training tools and the conditions for the effective use of complexes are identified. The sequence of operations underlying the complex provision of the educational process with certain means is considered. The conditions for the effectiveness of the educational process from the standpoint of the integrated use of teaching means are indicated. The factors influencing the choice of educational equipment are determined. The order of formation of complexes of means of teaching is described.

Keywords: educational process, means of teaching, teaching equipment, didactic conditions, perception of information, the emergence of properties, a complex of means of teaching, complex use of means of teaching.

References

1. Atayan A.M., Gordo Yu.S. Information security of schoolchildren in the information and educational environment // Modern education in the field of life safety: theory, methods and practice: Materials of the scientific and practical conference (St. Petersburg, November 14, 2018). – Kazan: Publishing House “Buk”, 2018 (p.12–17).
2. Belyaeva A.P. Professional-pedagogical technology of training in professional educational institutions. – St. Petersburg: Research Institute of Vocational and Technical Education of the Russian Academy of Education, 1995. – 227 p.
3. Vdovina N. S., Lavrentiev G.V. Complex application of teaching tools at chemistry and biology lessons as a factor of activation of educational and cognitive activity of vocational school students // Proceedings of the Altai State University. 2013. No. 2–1 (78). pp. 13–17.
4. Kozhevnikov D.N. Poly-model interpretation as a field of action of cognitive technologies when using multidisciplinary didactic complexes of teaching tools // Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher education. № 1. 2018. C. 105–117.
5. Mamedova Yu.A. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the didactic system of designing an integrated application of learning tools // INTERNATIONAL SCIENTIFIC REVIEW OF THE PROBLEMS OF PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. Collection of scientific articles VI international correspondence scientific specialized conference. 2018. Pp. 26–29.
6. Mashinyan A. A., Kochergina N.V. Complex means of teaching physics as the basis of cognitive pedagogical technologies // Prospects of Science and Education, 2014, No. 6 (12). pp. 79–90.
7. Nazarova T.S. Cognitive technologies in education and multidisciplinary educational complexes // Bulletin of the Moscow University. Ser. 20. Pedagogical education. 2016. No. 3. Pp. 45–70.
8. Nazarova T.S. Creation of a normative and methodological system of material and technical support for the main educational programs of the Federal State Educational Standard: problems and prospects // Bulletin of the Moscow University. Ser. 20. Pedagogical education. 2017. № 1. C. 3–16.