

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№1 2022 (ЯНВАРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

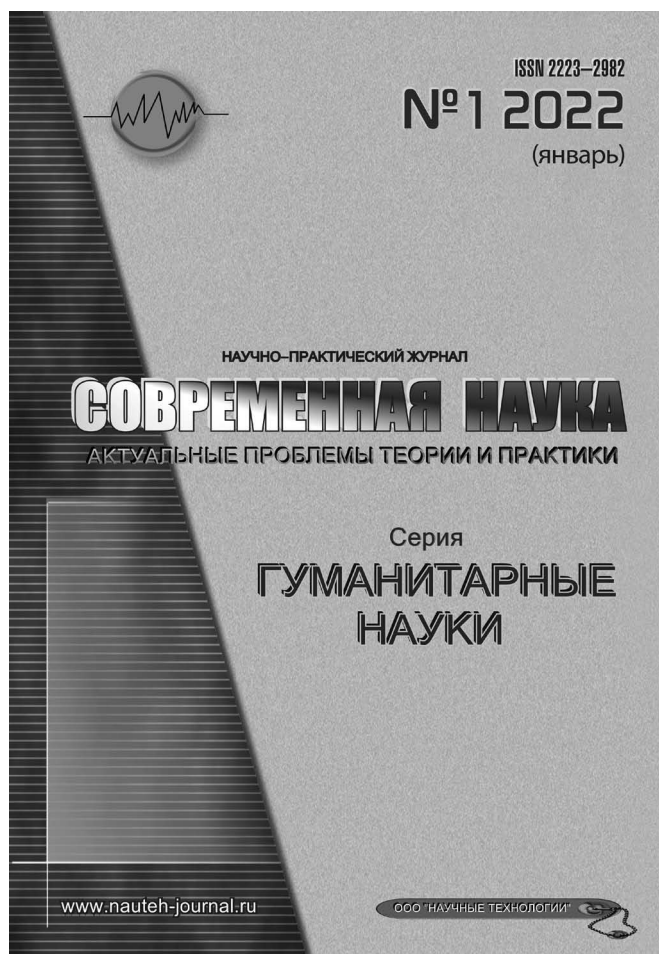
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 1 (январь) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 24.01.2022 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрушинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Демчик Е.В., Гряникова Г.А. – Торговое обслуживание жителей алтайского края в контексте экономических преобразований второй половины 1960-х – начала 1990-х гг.
Demchik E.

Gryanikova G. – Trade services for residents in the altai krai in the context of economic reformations at the second half of the 1960s - early 1990s. 6

Лебедянцев И.М. – «Непечатные» формы публицистической активности славянофилов
Lebedyantsev I. – "Unprinted" forms of publicistic activity of the slavophiles 12

Тошева М.С., Тошева Н.А. – Колесная броневая техника Красной Армии в Великой Отечественной войне
Tosheva M., Tosheva N. – Wheeled armored vehicles of the Red Army in the Great Patriotic War 17

Щукин А.А. – Первые шаги Правительства Москвы по преодолению кризиса переходного периода в начале 1990-х гг.
Shchukin A. – The first steps of the Moscow Government to overcome the crisis of the transition period in the early 1990s 22

Педагогика

Багнетова Е.М., Капустина Н.Г. – Мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития
Bagnetova E., Kapustina N. – Thinking of older preschool children with mental retardation 26

Баягантаев Г.Г., Иванова А.В. – Развитие профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы
Bayagantaev G., Ivanova A. – Development of professional competencies of young teachers in the conditions of a rural school. 30

Безуглая Т.И. – Особенности превенции девиантного поведения у детей и подростков
Bezuglaya T. – Features of prevention of deviant behavior in children and adolescents 36

Бекетова М.А. – Профессионально значимые качества учащегося-музыканта и их формирование в процессе создания транскрипции
Beketova M. – Professionally important qualities student-musician and their formation in the process of transcription 41

Есдаулетова К.А. – Возможности элективного курса «Творческая лаборатория учителя музыки» в развитии познавательной активности студентов
Yesdauletova K. – Possibilities of the elective course "Creative laboratory of a music teacher" in the development of students' cognitive activity. 45

Есдаулетова К.А. – Развитие познавательной активности будущих учителей музыки на дисциплине «Хоровой класс и практикум работы с хором»
Yesdauletova K. – Development of cognitive future music activity teachers in the discipline "Choral class and practical work with the choir" 52

Килеп Г.Л. – Использование технологии смешанного обучения в рамках национального проекта «Образование»
Kilep G. – The use of blended learning technology in the framework of the national project "Education" 58

Киркина Е.Н., Щемерова Н.Н., Хрюкина Н.А. – Взаимодействие семьи и детского сада в вопросах физического воспитания дошкольников
Kirkina E., Shchemerova N., Hrykina N. – Interaction of the family and kindergarten in the issues of physical education of preschoolers. 62

Крамар К.Н., Милованова Л.А. – Специфика организации контроля усвоения умений говорения
Kramar K., Milovanova L. – Specificity of organizing control of mastering speaking skills. 64

- Лосев В.Р., Гун Г.Е.** – Здоровье – основа развития человеческого потенциала
Loshev V., Gun G. – Health is the basis for the development of human potential. 70
- Мотцулев М.Г., Егорычева Е.В.** – Паралимпийские игры – высшее достижение адаптивного спорта
Motzulev M., Egorycheva E. – Paralympic Games - the ultimate achievement of adaptive sports 75
- Мясникова Л.В.** – Развитие графомоторных умений и навыков у старших слабовидящих дошкольников
Myasnikova L. – Development of graphomotor skills and abilities in senior visually impaired preschoolers..... 82
- Назаренко А.В., Муллина С.Э.** – Методологические подходы к процессу формирования коммуникативной компетентности студентов СПО в условиях дистанционного обучения
Nazarenko A., Mullina S. – Methodological approaches to the process of forming the communicative competence of secondary vocational education students in the context of distance learning 86
- Нелюбина Е.Г., Ульянова Я.А., Минаков Д.А., Говоров А.А.** – Интернет-технологии: решения для дистанционного образования
Nelyubina E., Ulyanova Ya., Minakov D., Govorov A. – Internet technologies: solutions for distance education 90
- Петрова В.П., Винокурова Е.С.** – Приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках информатики в 7 классе
Petrova V., Vinokurova E. – Training methods of technology for the development of critical thinking through reading and writing in computer science lessons in the 7th grade 94
- Полякова Я.Ю.** – Особенности взаимодействия педагогов и учащихся в процессе персонализированного обучения в школах Финляндии
Polyakova Y. – Peculiarities of interaction between teachers and pupils in the process of personalized learning in Finnish schools 99
- Разумовская Е.А., Михеева Л.Д., Сидоркина Л.С.** – Развитие креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов
Razumovskaya E., Mikheeva L., Sidorkina L. – Development of creative thinking based on training in the process of teaching a foreign language to students of non-language faculties 103
- Севастьянов Б.В., Шадрин Р.О., Али Е.Б., Лисин В.А.** – Методические рекомендации по внедрению стандарта ISO 45001 на предприятии
Sevastyanov B., Shadrin R., Ali E., Lisin V. – Methodological recommendations for the implementation of the ISO 45001 standard in the enterprise 107
- Слепцов Ю.А.** – Кочевой лагерь: прошлое и настоящее
Sleptsov Yu. – Nomad camp: past and present 113
- Спыну Л.М.** – Формирование умений свободного общения на иностранном языке с использованием тандем-метода
Spynu L. – Formation of skills for free communication in a foreign language using the tandem method..... 117
- Сурков А.М., Антипов О.В., Суханова Е.Ю.** – Особенности подготовки будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ к воспитательной работе
Surkov A., Antipov O., Sukhanova E. – Features of the preparation of future coaches-teachers of the Youth school for educational work 121
- Сурков А.М., Карсека Л.С., Гежа Р.В.** – Методологические подходы к формированию интерактивных компетенций будущих учителей физической культуры
Surkov A., Karseka L., Gezha R. – Methodological approaches to the formation of interactive competencies of future physical education teachers 128
- Суханова Е.Ю., Антипов О.В., Гежа Р.В.** – Организационно-педагогические условия дистанционных технологий обучения со студентами направлений подготовки «Физическая культура»

Sukhanova E., Antipov O., Gezha R. – Organizational and pedagogical conditions of distance learning technologies with students of the areas of training "Physical culture".....135

Сухецкий В.К. – Влияние различных вариантов комплексов оздоровительных упражнений на физическую подготовленность мальчиков 13-14 лет

Sukhetski V. – Influence of different variants of wellness exercises on the physical readiness of 13-14 years old boys140

Трошина Е.С. – Оценка понимания эмоций собеседника детьми с речевыми нарушениями
Troshina E. – Assessment of the understanding of the interlocutor's emotions by children with speech disorders144

Трубина И.С., Рябкова Е.А., Сафарова У.А. – Развитие познавательных процессов у студентов-медиков в процессе освоения курса «Латинский язык и основы медицинской терминологии»
Trubina I., Ryabkova E., Safarova U. – The development of cognitive process among medical students mastering the course "Latin language and the basics of medical terminology".....151

Цеханович Д.Б. – Особые образовательные технологии современного ВУЗа
Tsekhanovich D. – Special educational technologies of a modern university.....157

Чуднова О.А., Чвалун Р.В., Кизилова Н.И. – Некоторые теоретические особенности развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в ВУЗе
Chudnova O., Chvalun R., Kizilova N. – Some theoretical features of the development of foreign language communicative competence of students at the university163

Шмидт Н.М., Яхина Е.П. – Практико-ориентированные задачи как средство повышения мотивации к изучению математики у студентов ССУЗов
Schmidt N., Iakhina E. – Practice-oriented tasks as a means of increasing motivation to study mathematics among college students.....167

ФИЛОЛОГИЯ

Беляева О.Н. – Процесс лексического заимствования на современном этапе развития русского языка: за и против
Beljaeva O. – The process of lexical borrowing at the present stage of development of the Russian language: pros and cons173

Ефремова Е.М. – Новые сложные слова в английском языке
Efremova E. – New English compound words178

Кузина О.В. – Средства синтаксической стилистики в заголовках российских электронных СМИ
Kuzina O. – The means of syntax stylistics in the headlines of the Russian electronic media182

Нго Суан Биен – Символизация огня в стихотворениях А.С. Пушкина
Ngo Xuan Bien – Symbolization of fire in the poems of A.S. Pushkin.....184

Павленко А.И. – Языковые черты 'аналитичность' и 'синтетичность' в структуре языковой личности переводчика С.А. Степанова
Pavlenko A. – Linguistic features 'analyticity' and 'syntheticity' in the structure of translator's linguistic personality of S.A. Stepanov.....190

Семенова М.О. – Аллюзии и их классификация применительно к сентимент-анализу
Semenova M. – Allusions and their classification in relation to sentiment analysis193

Фан Чжияюн – Методологический алгоритм анализа отрицания интерактивного контраргумента
Fang Zhiyong – Methodological analyses algorithm of the interactive counterargument negation.....200

Информация

Наши авторы. Our Authors.....205

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....207

ТОРГОВОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ЖИТЕЛЕЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1960-Х – НАЧАЛА 1990-Х ГГ.¹

Демчик Евгения Валентиновна

Д.и.н., профессор, Алтайский государственный
университет (Барнаул)
demtchikev@mail.ru

Гряникова Галина Андреевна

ассистент, Алтайский государственный университет
(Барнаул)
galya9309@mail.ru

TRADE SERVICES FOR RESIDENTS IN THE ALTAI KRAI IN THE CONTEXT OF ECONOMIC REFORMATIONS AT THE SECOND HALF OF THE 1960S – EARLY 1990S

**E. Demchik
G. Gryanikova**

Summary: The article analyzes the socio-economic consequences of the 1965 reforms and the reforms of «perestroika» period, aimed at updating the economic ties between the state and enterprises with a view to the formation of market relations. Based on the materials of the State Archive of the Altai Krai, official statistics and the regional press, general trends in the production of consumer goods were identified, the state of trade and consumer services of the population was considered, and the level of development of public catering was described. The focus of state policy on the development of trade and household services, food and light industries is noted. The partial implementation of new measures has formed a contradictory situation in satisfaction of population requirements while there was the stable production growth in the region enterprises. Conclusions were drawn on the need for an integrated approach to innovations considering the previous state of the economy and regional characteristics.

Keywords: trade services, economic reforms, perestroika, the market, the history of everyday life, Altai Krai.

Аннотация: В статье анализируются социально-экономические последствия реформ 1965 г. и периода «перестройки», направленных на обновление экономических связей государства и предприятий с перспективой становления рыночных отношений. На основе материалов Государственного архива Алтайского края, данных официальной статистики и региональной прессы выявлены общие тенденции производства товаров широкого потребления, рассмотрено состояние торгового и бытового обслуживания населения, охарактеризован уровень развития общественного питания. Отмечается направленность государственной политики на развитие торговли и службы быта, отраслей пищевой и легкой промышленности. Частичное внедрение новых мер сформировало противоречивую ситуацию в степени удовлетворения спроса населения при стабильном производственном росте на предприятиях края. Сделаны выводы о необходимости комплексного подхода к нововведениям с учетом предшествующего состояния экономики и региональных особенностей.

Ключевые слова: торговое обслуживание, экономические реформы, перестройка, рынок, история повседневности, Алтайский край.

Экономические реформы 1965 года и периода «перестройки» (1985–1991 гг.) оказали существенное влияние на уровень и качество повседневной жизни. Преобразования в отраслях тяжелой и легкой промышленности, торговом и бытовом обслуживании, организации общественного питания отразились на потребительских практиках и отношениях между основными экономическими акторами – производителем, продавцом и покупателем. Частичное внедрение новых мер в плановую систему хозяйствования и дальнейший переход отношений государства и предприятий к партнёрству сформировали противоречивую ситуацию в степени удовлетворения спроса населения при стабиль-

ном производственном росте в регионе, совмещающем успешно функционирующие предприятия оборонной отрасли, легкой и пищевой промышленности и развитое сельское хозяйство.

Рассмотрим торговое обслуживание жителей региона в 1965–1991 гг. в контексте постепенной смены экономической модели – от традиционной для Советского Союза плановой системы хозяйствования к рыночной экономике в новой политической реальности. Восьмая «золотая» пятилетка (1966–1970 гг.) по общему объему продукции в Алтайском крае была выполнена досрочно. Объемы производства потребительских товаров воз-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках гранта № 19-49-220005 «Торговля и товарное снабжение Алтайского края в 1960-е – 1990-е гг.: от плановой к рыночной экономике».

росли в 1,5 раза, среднегодовой прирост продукции в основном за счет повышения производительности труда составил более 8%. Достижение плановых установок стало возможным благодаря внедрению новой техники и реконструкции промышленных предприятий. Во второй половине 1960-х гг. было установлено более 300 механизированных поточных и 30 автоматических линий, внедрено более 4 тыс. прогрессивных технологических процессов, модернизировано 8 тыс. единиц оборудования, построено 250 новых предприятий, 57 цехов и производств, более 2 тыс. животноводческих помещений, расширены мощности мясокомбинатов и молочных заводов [22, с. 73–74, 78].

Предприятия легкой промышленности к 1970 г. увеличили объем производства на 20%. Выпуском промышленных товаров занимались 370 предприятий из 470 функционирующих на территории края [14, л. 7]. Хлопчатобумажных тканей в расчёте на душу населения производилось почти в 3 раза больше, чем в целом по РСФСР [22, с. 83]. В 1975 г. объем производства товаров широкого потребления увеличился на 40%. Создано 144 образца новых машин и механизмов, освоено 729 видов продукции, 151 изделие выпускалось со Знаком качества [15, л. 24–26].

Алтайский край занимал ведущее место в стране не только по показателям легкой промышленности, но и по производству сельскохозяйственной продукции. В 1965–1970-е гг. производство сыра возросло на 42 %, пива – на 28%, безалкогольных напитков – на 73%. Край являлся единственным в Сибири регионом по производству сахара и ведущим по производству мёда [19, с. 196]. По воспоминаниям жителей, Алтайские маслосыркомбинаты реализовывали разнообразные сорта сыра – кубанский, российский, советский, ярославский, костромской, степной, голландский [4, с. 4]. Помимо того, край обеспечивал в полной мере потребности населения региона и поставлял за его пределы сливочное и растительное масла, мясо, муку, колбасные, кондитерские и макаронные изделия [30, с. 174, 182]. В целом, производство пищевой продукции за 1965–1970 гг. возросло на 33 %, при увеличении численности работников на 10% и производительности труда на 16% [22, с. 83]. Объемы производства мяса, молока, яиц, зерновых круп, картофеля в среднем увеличились на 18,2%, в девятой пятилетке (1971–1975 гг.) – на 12,4% [19, с. 197]. Но в этот период сохранялась государственная направленность на развитие тяжелой промышленности. Производство продукции в машиностроении и металлообработке увеличилось на 72 %, химической промышленности – на 100 %, нефтехимической отрасли – на 41 % [22, с. 80–84].

К 1970 г. товары народного потребления производились на 170 предприятиях, объединенных шестью от-

раслевыми хозрасчетными управлениями. В 1965–1970 гг. среднегодовой темп прироста в мебельном производстве составил 14,5 %. Специализация мебельных фабрик позволила внедрить новые виды продукции: торговая, школьная, кухонная, мягкая мебель, гарнитурный набор «Жилая комната», шкафы для одежды, венские стулья [22, с. 81–84]. Современники также отмечали увеличение доступности и ассортимента товаров пищевой и промышленной отраслей [2, с. 3; 5, с. 4]. В связи со значительным увеличением производственных объемов наблюдался рост розничного товарооборота, включая общественное питание. За десятилетие к 1975 г. прирост составил 94%, что несколько уступало динамике товарооборота по РСФСР (127,3%) [20; 21]. Количество предприятий общепита Алтайского края с 1968 по 1971 гг. увеличилось в 1,5 раза, посадочных мест – в 1,3 раза [13, л. 35], что соответствовало общесоюзным темпам развития. Обеспеченность населения края сетью предприятий общепита в расчёте на 10 тыс. чел. (19 предприятий, 577 посадочных мест) превышала общесоюзный показатель (11 предприятий, 536 посадочных мест) [27, с. 17].

Следуя одной из мер экономической реформы по восстановлению системы отраслевого управления, в 1965 г. было создано Управление бытового обслуживания Алтайского края для руководства службой быта в регионе [11, л. 46]. В 1967 г. образовано Управление общественного питания Алтайского крайисполкома, в состав которого вошли тресты столовых и Алтайская краевая контора ресторанов и кафе [7, л. 57–68]. С целью улучшения оперативного руководства в 1975 г. создано Барнаульское хозрасчетное городское управление колхозными рынками [10, л. 24]. В его ведении находились Крытый рынок, Черёмушки, Октябрьский рынок, рынок ручной продажи, рынок пос. Восточный, Центральный рынок и рынок пос. Южный [11, л. 46].

В течение 1965–1970 гг. развитие получила широкая сеть многоотраслевых предприятий в городах и районах Алтайского края, деятельность которых была направлена на расширение бытовых услуг по ремонту и пошиву одежды и обуви, срочной стирке белья, выдаче напрокат предметов культурно-бытового назначения и крупной бытовой техники, парикмахерские услуги. Вводилась практика продажи в кредит цветных телевизоров, электрогитар, холодильников, магнитофонов, электропроигрывателей [9, л. 192–196]. Особое внимание уделялось воспитательной работе сотрудников службы быта, ориентации их на улучшение качества и культуры обслуживания. Однако потребитель отмечал продолжающиеся кадровые проблемы – низкий уровень квалификации мастеров, нахождение на рабочем месте в алкогольном опьянении и, как следствие, низкокачественный и длительный ремонт изделий [17, с. 3; 26, с. 3].

Строительство новых предприятий, создание системы объединений и комбинированных предприятий дали возможность увеличить предоставление бытовых услуг в 2,5 раза. В 1970 г. выпущено и реализовано 400 тыс. шт. одежды по фасонам и размерам заказчиков, более 150 тыс. пар кожаной обуви [22, с. 85]. Быстрый рост пользования сложной бытовой техникой привел в 1971 г. к увеличению объема услуг по её ремонту [23, с. 3]. В 1975 г. по сравнению с 1965 г. число предприятий бытового обслуживания увеличилось на 32,4 %, что на 2,8 % превышало показатель РСФСР. Объем выполненных работ в фактически отпускных ценах превысил показатель 1965 г. в 3 раза и показатель РСФСР 1975 г. – в 1,5 раза [20; 21].

Повышение уровня жизни населения было невозможно исключительно на основе роста производительности предприятий и розничного товарооборота. Несомненно, требовалось улучшение качества реализуемых товаров и услуг. В торговлю внедрялся передовой метод самообслуживания, проводились открытые выставки товаров, продажа товаров по образцам, принимались заказы на пошив больших размеров швейных изделий и обуви по требованию покупателей [8, л. 503]. К 1970 г. предприятиями края было освоено свыше 360 новых видов промышленных изделий. В розничной продаже появились новые детские меховые пальто и пальто для детей дошкольного возраста, мужские спортивные куртки с подкладкой из меховых овчин, женские пальто из шубных овчин, более эффективные чистящие средства, художественные изделия из керамики и камня, масляная краска из местного сырья, хозяйственная посуда [22, с. 76].

Согласно новым экономическим мерам, заработная плата была поставлена в прямую зависимость от роста производительности труда. Это нововведение в полной мере соответствовало пониманию того, что образ жизни, прежде всего, находится в прямой зависимости от уровня доходов. Благодаря новой технике, технологии производства, организации труда предприятия стали получать сверхплановую прибыль, что позволило увеличить фонды развития и материального поощрения. В результате заработная плата одного работника промышленности в среднем возросла на 30% – с 96 до 125,6 руб. Ежегодно наблюдалось увеличение премий из фонда материального поощрения. Если в 1966 г. удельный вес премий в фонде заработной платы составлял 0,1%, то в 1970 г. – 5,7% [22, с. 77]. Действительно рост доходов жителей края соответствовал предполагаемым результатам внедрения новых экономических мер. Но в итоге экономика столкнулась с новой проблемой: темпы промышленного производства не справлялись с растущими материальными потребностями населения, что привело к недостатку товаров повседневного спроса.

Подводя итоги экономическим преобразованиям середины 1960-х гг., можно отметить несомненные перемены в повседневной жизни населения Алтайского края. Перевод на отраслевой принцип руководства, переход органов управления на хозрасчет, новую систему планирования и экономического стимулирования создали условия для совершенствования производства. Наряду с ростом количественных показателей произошли качественные преобразования – укрупнение магазинов, увеличение количества предприятий общепита и посадочных мест, создание комбинатов бытового обслуживания. Результаты работы предприятий оценивались по увеличению реализованной продукции, росту прибыли и рентабельности производства. Такой подход требовал от производителя лучшего изучения потребностей населения. Но проблема ассортимента в связи с малоизученным спросом потребителя сохранялась. К концу 1980-х гг. сложились невысокий уровень социального развития и устойчивые диспропорции в экономике Алтайского края. К 1990 г. главной проблемой промышленности являлся износ производственных фондов. При этом уровень национального дохода на душу населения в крае был ниже, чем в других сибирских регионах – например, Новосибирской и Омской областях. Показатели прироста ВВП были ниже общероссийских [28, с. 34–38]. Из этого следует, что трансформация экономической системы была необходимым условием дальнейшего устойчивого развития региона.

Основным вопросом при подготовке экономического реформирования в годы «перестройки» стало расширение самостоятельности предприятий, перевод их на полный хозрасчет (самофинансирование, самоуправление, выбор коллективом руководителей) [32, с. 250–257]. Примером реализации этого условия может служить перевод 30 августа 1990 г. по решению трудового коллектива на арендную форму организации труда Центрального универмага, который получил основные фонды, инвентарь, оборотные средства и активы [29]. К 1992 г. в Алтайском крае функционировало 2910 приватизированных малых предприятий торговли и бытового обслуживания и 608 кооперативов, что превышало показатели других регионов Западно-Сибирского района [24, с. 79, 84].

Вводимые меры были призваны повысить ориентацию производства на потребителя, расширить свободу отдельных торгующих организаций в формировании ассортимента продукции и форм торгового обслуживания. Но в условиях экономического спада предприятия испытывали финансовую трудность при покрытии вновь возникающих затрат на содержание объектов инфраструктуры, которые ранее относились к государственному балансу [18, с. 53–74].

Проведение реформы продолжилось реорганизацией органов государственного управления с целью сокращения бюрократического аппарата для более оперативного решения текущих задач на производстве и в сфере товарного обращения. Так, в 1991 г. было упразднено Управление торговли Алтайского крайисполкома [6, л. 250–252]. Реорганизовано Управление общественного питания в краевую фирму по оказанию услуг и координации хозяйственной деятельности предприятий общественного питания. В ведение вновь созданной организации были переданы тресты столовых Центрального, Октябрьского, Железнодорожного, Ленинского, Индустриального районов г. Барнаула, а также городов Бийска, Рубцовска, Славгорода и база материально-технического снабжения [12, л. 72, 77].

Однако реструктуризация привела к отрицательному результату. Ранее Управления владели комплексной информацией о региональных особенностях обслуживания и ситуацией в отдельно взятых торгующих организациях городов и районов края. Непосредственное подчинение Минторгу РСФСР привело к усугублению неуправляемости предприятиями на местах. Территориальная удаленность от центра, отсутствие вертикали управления и, как следствие, бесконтрольность, привели к ухудшению торгового обслуживания и стали одной из причин усугубления товарного дефицита.

Низкая эффективность работы служб изучения спроса на товары в торговых организациях и на промышленных предприятиях привела к неравному соотношению спроса и предложения на товарный ассортимент. В 1986 г. к выпуску товаров для населения Алтайского края на 9 предприятиях было освоено свыше 900 видов изделий, обновлено более 200 моделей швейных и 62 трикотажных изделий. Вместе с тем готовая продукция «оседала» в магазинах и оптовых торговых предприятиях из-за низкого качества, несоответствия предлагаемого ассортимента потребностям населения. Кроме того, отмечалось низкая эффективность работы служб изучения спроса на товары и его прогнозирование в торговых организациях и на промышленных предприятиях [3, с. 3].

Проблема ассортимента дополнялась некомпетентностью торгового персонала. Показателен пример из обращения читателя в газету «Алтайская правда» 1986 года выпуска: «В наших магазинах есть морская рыба, креветки, кальмары. Мы – сибиряки, и далеко не каждый из нас знает, как их нужно готовить... Люди ходят с деньгами вокруг товаров и продуктов, а продавец, который обязан быть консультантом, не только молчит, но и на заданный вопрос, скорее всего, ответит “не знаю”» [16, с. 2]. Неудовлетворительным было санитарное состояние предприятий общественного питания в столовых Центрального и Железнодорожных районов г. Барнау-

ла, наблюдались нарушения в хранении и технологии приготовления блюд в ресторанах «Барнаул» и «Волна», общественным контролем отмечалась низкая культура обслуживания в продовольственных магазинах Индустриального, Центрального и Октябрьского района столицы региона [1, с. 2].

Рост покупательной способности населения и отсутствие нужного товара в легальной торговле привели к активному развитию деятельности теневой экономики и продаже по свободным ценам с активным применением техники блат. Продажа товаров наряду с официальной государственной розничной торговлей происходила и на полуофициальных «чёрных» рынках – «толкучках», «с рук», по выходным дням [9, л. 38–39, 288–309; 31, с. 5]. Еще одним недостатком при внедрении новой системы экономического планирования стали трудности в разработке механизмов по реализации региональных программ. Причиной являлась недостаточная информативная база вследствие необходимости решения беспрецедентных по сложности и новизне задач и отсутствия методических разработок в Госплане СССР, Министерстве экономики РСФСР и в Комитете по экономике администрации края [25, с. 44–45]. На государственном уровне не существовало целостной концепции реформ, что приводило к непоследовательности экономических преобразований в регионах.

Таким образом, торговое обслуживание в Алтайском крае находилось в прямой зависимости от общегосударственных экономических преобразований второй половины 1960-х и 1985–1991-х гг. Реформирование базировалось, прежде всего, на развитии торгового и бытового обслуживания, отраслей легкой и пищевой промышленности, укреплении материально-технической базы производства товаров народного потребления и упрочении системы службы быта. Прослеживается влияние проводимых реформ на изменения в развитии отдельных элементов региональной экономики – промышленности, торговли, службы быта, общественного питания.

Результатом перевода торгующих предприятий на полный хозрасчет и самофинансирование в период реформ правительства А.Н. Косыгина стали перемены в торговом секторе. Однако в системе управления торговлей во второй половине 1960-х – середине 1980-х гг. сохранялись так называемые «застойные» явления: отраслевой принцип управления народным хозяйством, нерациональность планирования, громоздкий управленческий аппарат, номенклатурное решение возникающих задач, отсутствие ориентации на потребности потребителя в сфере производства и товарного обеспечения. Обозначенные тенденции приводили к низкому качеству снабжения населения и дефициту отдельных видов товаров. Требовались радикальные изменения,

способные в дальнейшем оказать позитивное влияние на функционирование торгующих организаций и качество торгового обслуживания. В последующий за этим период «перестройки» назрели сложные проблемы в социально-экономической и политической жизни. Вновь возникла необходимость проведения преобразований с целью изменений в сфере экономического развития и региональной торговли.

Общим для этапов проводимых реформ можно считать направленность государственной политики на развитие торгового обслуживания посредством перестройки способа хозяйствования отдельных предприятий, а не изменение экономической системы в целом. Переход к организационной самостоятельности требовал от руководителей знания экономики региона, логистики товаров, соответствующих навыков для выполнения планов товарооборота. В действительности управленче-

ский аппарат торгующих организаций не был готов к решению обозначенных задач. Устоявшаяся плановая система не предполагала наличия предпринимательских способностей у руководства, что стало необходимым в новых экономических условиях. Как результат, основные усилия руководства и работников торговли были направлены в первую очередь на приспособление к деформированной системе. Вопросы же торгового обслуживания оставались второстепенными, что создавало социальную напряженность, усугубляло товарный дефицит и ухудшало качество обслуживания в розничной торговой сети, предприятиях общепита и организациях службы быта. Опыт трансформации торгового сектора под влиянием экономических реформ 1965 года и периода «перестройки» свидетельствует о необходимости комплексного подхода к нововведениям с учетом предшествующего состояния экономики и региональных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Без холода и... от вчерашнего дня // Алтайская правда. 1990. 22 марта. № 68.
2. Больше местных товаров // Алтайская правда. 1966. 22 января. № 18.
3. В долгу у покупателя // Алтайская правда. 1987. 17 апреля. № 90.
4. В каком виде подавать сыр // Алтайская правда. 1966. 9 января. № 7.
5. В новом году – новая обувь // Алтайская правда. 1966. 9 января. № 7.
6. Государственный архив Алтайского края (далее – ГААК). Ф. Р–834. Оп. 4. Д. 226.
7. ГААК. Ф. Р–834. Оп. 6. Д. 814.
8. ГААК. Ф. Р–926. Оп. 2. Д. 14.
9. ГААК. Ф. Р–926. Оп. 3. Д. 78.
10. ГААК. Ф. Р–926. Оп. 4. Д. 187.
11. ГААК. Ф. Р–926. Оп. 4. Д. 206.
12. ГААК. Ф. Р–1573. Оп. 1. Д. 1.
13. ГААК. Ф. Р–1037. Оп. 4. Д. 12.
14. ГААК. Ф. Р–1033. Оп. 5. Д. 463.
15. ГААК. Ф. Р–1033. Оп. 5. Д. 464.
16. Давайте учиться торговать // Алтайская правда. 1986. 7 февраля. № 29.
17. Дорогой ремонт // Алтайская правда. 1966. 25 января. № 20.
18. Емельянова Т.П. Подходы и результаты исследования социально-экономического поведения приватизированных предприятий Алтайского края // Социально-экономические последствия приватизации в проблемном регионе. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 1998. С. 53–74.
19. История Алтая: в 3-х т. Т. 3: Алтай в новейшую эпоху (XX – начало XXI века) / под ред. Е.В. Демчик. Барнаул: Издательство Алтайского университета; Белгород: Константа, 2019. 484 с.
20. Народное хозяйство РСФСР в 1965 г.: Стат. ежегодник. М.: Статистика, 1966. 616 с. URL: <http://istmat.info/node/20469> (дата обращения: 19.11.2021).
21. Народное хозяйство РСФСР в 1975 г.: Стат. ежегодник. М.: Статистика, 1976. 519 с. URL: <http://istmat.info/node/15622> (дата обращения: 19.11.2021).
22. Преображенный Алтай / под ред. А.И. Лизинной, Т.М. Макеева. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1967. 235 с.
23. Пятилетка. Год четвертый // Алтайская правда. 1970. 28 января. № 22.
24. Российская Федерация в 1992 году (Статистический ежегодник). М.: Республиканский информационно-издательский центр, 1993. URL: <https://istmat.info/node/18226> (дата обращения: 20.11.2021).
25. Сибиркин Ф. Проблемы экономического планирования в переходный период к рыночной экономике // Экономическая реформа: оценка состояния экономики Алтайского края, ближайшие перспективы её развития: информационно – аналитический сборник. Барнаул: Администрация Алтайского края, 1994. С. 44–45.
26. Телевизор требует ремонта... (письма с комментариями) // Алтайская правда. 1966. 14 января. № 11.
27. Торговля СССР: Статистический сборник. М.: Финансы и статистика, 1989. URL: <https://istmat.info/node/30999> (дата обращения: 20.11.2021).

28. Троцкий А.Я. Региональная политика в агропромышленных регионах: Стартовое положение экономики края накануне реформ 1990-х гг. // Образование и социальное развитие региона. 2001. № 1–2. С. 34–38.
29. Тюленева Т.Г. Центральный универмаг в Барнауле // Весь Алтай. URL: <http://altlib.ru/territorii/barnaul/tsentralnyiy-univermag-v-barnaule/> (дата обращения: 14.11.2021).
30. Ужакин С.Ф., Ужакин А.С. Город на песках. Барнаул неформальный. Барнаул: [б. и.], 2013. 272 с.
31. «Чёрный» рынок: что почём // Алтайская правда. 1991. 2 ноября. № 218–219.
32. Шабашова Е.В. Деформация советской системы управления в период «перестройки» на примере государственной розничной торговли // Вестник МФЮА. 2017. № 1. С. 250–257.

© Демчик Евгения Валентиновна (demtchikev@mail.ru), Гряникова Галина Андреевна (galya9309@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



«НЕПЕЧАТНЫЕ» ФОРМЫ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СЛАВЯНОФИЛОВ

Лебедянцев Иван Михайлович

*Преподаватель, ЧОУРО «НЕРПЦ (МП) «Православная гимназия имени Серафима Саровского г. Дзержинска»
leb1000.mm@yandex.ru*

"UNPRINTED" FORMS OF PUBLICISTIC ACTIVITY OF THE SLAVOPHILES

I. Lebedyantsev

Summary: The article issues institutional aspect of public activity of Russian Slavophiles in the time of Nicolas I. Under conditions of harsh censorship both Slavophiles and Westerners did not have an opportunity of publishing of their polemic articles. In the end, the opponents cannot use neither magazines nor newspapers to spread their views but had to search for other ways to do it. The article research the conclusion that the Slavofiles used the same ways to make their views popular as the Westerners did. From the authors point of view there were three forms of such activities: oral polemic, using the handwritten articles and a "mixed" type.

Keywords: Slavofiles, Westerners, censorship, A. Khomyakov, Y. Samarin.

Аннотация: В статье исследуется институциональный аспект публицистической деятельности славянофилов в годы правления Николая I. В условиях жесткой цензуры николаевских времен, как славянофилы, так и западники были стеснены в возможности публикации своих полемических работ. В итоге обе противоборствующие стороны зачастую вынуждены были использовать для распространения своих взглядов не газеты и журналы, а другие средства массовой коммуникации. Делается вывод, что славянофилы использовали для популяризации своих взглядов те же способы, что и западники. Всего таких форм выделяется три: форма устного диспута, распространение рукописных статей и «смешанная полемика».

Ключевые слова: славянофилы, западники, цензура, А.С. Хомяков, Ю.Ф. Самарин.

В данной статье исследуется институциональный аспект публицистической деятельности славянофилов. Рассматривается вопрос о том, каким образом славянофилы доносили свои идеи до публики, как обходили многочисленные цензурные запреты николаевских времен, какие формы публицистической активности использовали для популяризации своих взглядов.

Исследованию славянофильства посвящено огромное количество исследований. Вместе с тем несмотря на обилие работ о славянофилах, изучению их журналистской, издательской и публицистической деятельности, столкновению с цензурными органами николаевской России исследований посвящено немного.

Первой, наверное, попыткой рассмотрения журналистской деятельности славянофилов стала работа А.Г. Дементьева [6]. Кроме того, Дементьевым было написано несколько глав (гл. XIX-XXI), посвященных журналам 1840-1850-х гг., для первого тома «Очерков по истории русской журналистики и критики» [11, с.437-552]. Однако работы советского исследователя имеют ряд существенных недостатков, которые, скорее всего, являются следствием эпохи. Монография Дементьева была написана в 1951 году и большую часть этого объемного труда составляют идеологические выкладки. Собственно, журналистской деятельности славянофилов Дементьев посвящает лишь несколько страниц. Все остальное — размышления о реакционности их идеологии.

Короткие очерки о славянофильской издательской и публицистической деятельности появлялись в монографиях и учебных пособиях по истории отечественной журналистики [7, 15].

Важной вехой в исследовании славянофильской публицистики стала работа Т.Ф. Пирожковой «Славянофильская журналистика» [13]. В дальнейшем Т.Ф. Пирожкова защитила докторскую диссертацию по той же теме. На наш взгляд, можно утверждать, что в работах современного исследователя был впервые подробно рассмотрен вопрос публицистической деятельности славянофилов в 1840-1850-х гг. Т. Ф. Пирожкова провела серьезное исследование. Ею в научный оборот впервые были введены ранее не публиковавшиеся документы. Кроме того, исследовательница заполнила важный пробел в исследовании славянофильства, осветив в своей работе жизнь и деятельность одного из ярчайших представителей младшего поколения славянофилов Д.А. Валуева.

Важная роль в исследовании славянофильской издательской деятельности принадлежит В.Н. Грекову, который издал в 2015 г. «Московский сборник» [9], снабдив его комментариями. Кроме первой части сборника, которая увидела свет в 1852 г., он в этом же издании опубликовал вторую часть, не пропущенную в печать цензурой.

Еще одним исследователем, работы которого важны

для изучаемой нами проблемы, А.И. Виноградов. Опубликованные им в последние несколько лет статьи содержат много важного материалы и ценных наблюдений по вопросам цензуры, столкновения славянофилов и западников, участию членов «московской партии» в деятельности журнала «Москвитянин» [2, 3, 4].

Кроме этого, небольшого числа исследователей никто всерьез к проблеме взаимоотношения славянофильской журналистики и власти не подходил.

Также и западная историография все свое внимание уделяет учению славянофилов, тогда как институциональный аспект их деятельности не привлекает исследователей. Ценные замечания касательно журналов и публикаций классиков славянофильства мы можем встретить в книге выдающегося исследователя русской философии А. Валицкого [1]. В целом, труды польского ученого представляют собой незаменимый источник для любого исследователя русской общественно-политической мысли, однако вопросы цензуры и печати Валицкий рассматривает эпизодически.

Вместе с тем, вопрос взаимоотношения с цензурными органами и поиск оптимальных форм популяризации своих взглядов стоял перед славянофилами остро и занимал значительное место в их общественной деятельности. В условиях жесткой цензуры и славянофилы, и их оппоненты должны были искать какие-то иные формы публицистической активности для того, чтобы доносить и популяризировать свои идеи. Причем для славянофилов этот вопрос стоял острее, чем для западников, журналистская судьба которых была более успешной. И в 1830-х, и в 1840-х годах, и даже в период «Мрачного семилетия» (1848-1855 гг.) западники имели собственные печатные органы. Некоторые из западных журналов находились под непосредственной, хотя и тайной, «опекой» правительства, как, например, «Отечественные записки» Краевского. У славянофилов такого издания не было. Как отмечает известный польский исследователь славянофильства А. Валицкий, между славянофилами и западниками «публичных полемик было сравнительно мало – в частности, потому, что в сороковые годы славянофилы не имели собственного регулярно выходящего печатного органа и главные свои труды опубликовали лишь в пятидесятые годы» [1, с.512].

Они могли рассчитывать только на публикации в «Москвитянине», но этот журнал, конечно, нельзя назвать славянофильским. Иногда критике сотрудников «Москвитянина» подвергались статьи и славянофилов. Так, например, было со статьей А.С. Хомякова «О сельских условиях» 1842 г. [20], на которую последовал ответ в восьмом номере журнала за этот же год [10]. Похожая ситуация была со знаменитой статьей Ю.Ф. Самарина «О мнениях «Современника» литературных и историче-

ских» [16]. Вскоре после публикации на страницах того же самого «Москвитянина» появилась критика этой статьи. Это особенно важно, если учесть, что Самарин писал свою статью как ответ «Современнику» – главному литературному антагонисту «Москвитянина». Этих примеров достаточно, чтобы показать, насколько редакция «Москвитянина» была далека от безоговорочной поддержки славянофильства.

В ходе своей полемики с западниками славянофилы вынуждены были выработать иные, непечатные формы публицистической активности, которые были бы неподотчетны цензурным ведомствам. Такие «нецензурные» формы борьбы использовали и западники, так же как и их оппоненты, страдавшие от прессинга николаевской идеологической машины.

Первый из таких видов массовой коммуникации были диспуты в салонах и на литературных вечерах. Славянофилы и западники собирались на вечерах у Свербеевых, Елагиных и во многих других домах. Там часто завязывались нешуточные словесные баталии. Особенно знаменит был своим умением спорить А.С. Хомяков. Его любовь к словопрениям стала притчей во языцех. Это было причиной того, что публицистическая пассивность славянофилов в начале сороковых годов многие исследователи объясняют изначальным настроением Хомякова и его сторонников на словесные баталии. Так, П.Ф. Пирожкова пишет: «Время с 1839 по 1845 гг. они (славянофилы – прим. И. Л.) посвятили устному «воспитанию общества», которое было продолжено и в последующие годы» [12, с.23]. Сама эта идея «задержала журнально-издательскую деятельность славянофилов» [12, с.24].

В этом вопросе мы не можем согласиться с выдающейся отечественной исследовательницей славянофильства. Слова Хомякова в этом случае опровергаются его делами. А.С. Хомяков, несмотря на то что предпочитал устное слово письменному, периодически писал статьи. Причем не просто статьи, а такие, в которых высказывал и развивал типично славянофильские представления или отвечал на публикации западников. Это мы можем наблюдать уже после публикации «Философического письма» П.Я. Чаадаева. Сразу после его выхода в свет Хомяков написал ответ на это печально знаменитое «Письмо...» [21, с.449-456]. Ответ этот по цензурным соображениям напечатан не был: власти решили предать «Философическое письмо» забвению и даже критические статьи в адрес Чаадаева в печать не пропускать. До 1845 года, когда «Москвитянин» ненадолго перешел в руки славянофилов, Хомяковым было опубликовано четыре статьи в «Москвитянине» [18, 19, 20, 22], а кроме статей множество стихотворений. И помимо статей, увидевших свет на страницах «Москвитянина», Хомяков писал работы, ходившие «по рукам» в рукописях.

Таким образом, мы видим, что Хомяков в наиболее горячий период своей устной проповеди славянофильства не избегал и писания статей. Но писал и публиковался он редко. Объяснением этому служит версия о неспособности старших славянофилов к систематическому публицистическому и издательскому труду. Именно поэтому славянофилы писали и публиковались редко (во многом поэтому; не стоит забывать о цензуре, которая часто не пропускала сочинения «московской партии»).

«Изустное» распространение своих взглядов во время вечеров, приемов и дружеских встреч стало в кон. 1830-х – нач. 1840-х гг. главным источником проповеди славянофильства. Естественно, не только славянофилы использовали эту форму распространения своих идей. Западники также активно осваивали эту модель распространения своих взглядов.

Другой «непечатной» формой популяризации своих взглядов стало для славянофилов распространение рукописных статей. Это, естественно, не было новшеством в Москве XIX в. Философские статьи и художественные произведения ходили в списках по Москве и в XVIII, и в XIX, и, как известно, даже в XX в. Такой «самиздат» использовался и славянофилами. В 1839 г. Хомяков написал статью «О старом и новом» [23, с.11-30], с написанием которой связывается появление славянофильства. Вскоре И.В. Киреевский ответил на статью Хомякова [8, 109-121]. Ответ этот, конечно, тоже распространялась в рукописной форме.

Но самым, наверное, известным и скандальным примером славянофильского «самиздата» были «Письма из Риги» Ю.Ф. Самарина [3, 163]. В своих «Письмах...» Самарин критикует политику Российской империи в Прибалтике, засилье немцев, угнетенное положение туземного элемента. Не имея возможности опубликовать свой труд, Самарин приложил все усилия, чтобы распространить его в списках и привлечь как можно большее общественное внимание к проблемам прибалтийских крестьян. Даже не опубликованные в журналах «Письма из Риги» привлекли внимание цензуры и тайной полиции. Самарин был арестован. Николай I лично выразил ему неудовольствие за его статьи.

Интересно, что впоследствии, уже в годы правления Александра II, Самарин в течение нескольких лет печатал за границей продолжение «Писем из Риги». «Окраины России» – так озаглавил Самарин продолжение «Писем...» – продолжали исследование вопроса о положении прибалтийских крестьян и их притеснении со стороны остзейских немцев. «Окраины России» вызвали не меньший резонанс, чем в свое время «Письма из Риги» [14, с.130-150].

Переписывание и распространение публицистики и

художественных произведений в первой половине XIX в. было для России нормой. Переписывались стихи, памфлеты и даже целые пьесы. Так, «Горе от ума» Грибоедова впервые увидело свет именно в качестве «самиздата».

Естественно, западники не остались в стороне от такого вида публицистической активности. Еще до появления «О старом и новом» по Москве в списках ходили «Философические письма» Чаадаева. Примечательны здесь два момента. Первый – личность одного из самых преданных «полиграфистов» Чаадаева. Многие списки «Философических писем» были переписаны М.В. Киреевской. Мария Васильевна Киреевская – сестра славянофилов И.В. и П.В. Киреевских – была горячей поклонницей Чаадаева. В первую очередь, поклонницей его личности, а не учения. Это интересный факт прекрасно иллюстрирует положение дел у враждующих партий. Несмотря на идеологический антагонизм, славянофилы и западники принадлежали к одному дворянско-консервативному общественному кругу и философские противоречия никак не могли помешать их личному общению и даже дружбе. По крайней мере, такая ситуация сохранялась до сер. 1840-х гг.

Интересно отметить еще одну особенность русского общества николаевской эпохи, связанную с фактом существования рукописного варианта «Философических писем». Как известно, публикация первого из восьми «Писем...» в журнале «Телескоп» вызвала широкую общественную реакцию и стала главным литературным событием эпохи. Автор «Писем...» подвергся преследованиям. Сначала Чаадаев прошел через ряд допросов, потом был объявлен сумасшедшим. Редактор «Телескопа» Н.И. Надеждин был отправлен в ссылку в Усть-Сысольск, а сам журнал закрыт. Герцен сравнивал появление «Философического письма» в печати с «выстрелом в темную ночь» [5, с.139]. Одним словом, такого резонанса как от публикации статьи Чаадаева до этого российская пресса не знала. Но интересен не сам резонанс от чаадаевского произведения, а то, что «Философические письма» были написаны в начале тридцатых годов и к моменту публикации (1836 г.) идеи Чаадаева были известны всей образованной Москве. Но именно появление их в печати вызвало небывалый резонанс. Это показывает, насколько важным в период правления Николая I было иметь возможность публиковаться. Опубликованная статья вызвала в разы больший эффект, чем распространявшаяся в списках. Это еще раз показывает, в насколько более выгодном положении находились по сравнению со славянофилами западники, у которых были собственные печатные органы.

Наконец, помимо салонной полемики, журнальных публикаций и распространявшегося в рукописной форме «самиздата» существовала еще одна форма обмена мнениями между славянофилами и западниками. Мы на-

зываем ее «смешанной». Это те случаи, когда на опубликованную работу пишется возражение, но за неимением возможности публикации, статья остается и получает распространение в рукописной форме. Таких примеров в 1830-50-х гг. мы видим много.

Первый пример такой «смешанной полемики» – уже упоминавшийся ответ Хомякова на «Философическое письмо» П.Я. Чаадаева. Другим, более ярким и интересным примером «смешанной полемики» является ряд статей, написанных представителями разных философских течений сороковых годов в 1842 г. Началом этой «смешанной полемики» стала опубликованная в «Москвитянине» Хомяковым статья «О сельских условиях». Как уже упоминалось, на нее последовал ответ от редакции журнала. Здесь против Хомякова выступили уже представители «теории официальной народности», рупором которой был «Москвитянин». Но уже в следующем номере в разделе «Антикритика» появился ответ Хомякова на статью редакции. Здесь мы видим столкновение, хотя и мирное, представителей консервативного крыла русской общественной мысли. Но самое интересное, что в том же 1842 г. ответ на статью Хомякова «О сельских условиях» написал П.Я. Чаадаев [24, с. 539-546]. Естественно, Чаадаев не мог отдать ее ни в один журнал. После появления «Философических писем» ему был закрыт доступ к любой официальной публицистической деятельности. Поэтому Чаадаев писал свой ответ на статью Хомякова, не имея никакой надежды на размещение своей работы в печатных СМИ. Но он считал этот способ

активности вполне уместным и действенным для того, чтобы высказать свои контраргументы на статью Хомякова.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что славянофилы использовали для распространения и популяризации своих взглядов несколько «непечатных» форм:

1. форма устного диспута;
2. распространение своих произведений в рукописной форме;
3. форма «смешанной полемики», когда на опубликованное произведение приходилось отвечать рукописями.

В освоении всех этих форм славянофилы не были первопроходцами. Не менее активно все эти способы использовали и западники. Несмотря на то, что западники, в отличие от адептов славянофильства, имели собственные печатные органы, николаевская цензура не давала возможности говорить «в полный голос» и волей неволей и той, и другой из враждующих направлений приходилось пользоваться намного менее эффективными по сравнению с печатью способами проповеди своих взглядов. Это не могло не сказаться негативно на развитии русской философии и общественной мысли. Основной вопрос русской философии, «Великий спор» сороковых годов, дал лишь эпизодические примеры философской полемики. Цензурная политика Николая I не давала возможности общественно-политическому противостоянию двух философских течений перерасти в широкую публицистическую полемику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валицкий А.В. Кругу консервативной утопии. Структура и метаморфозы русского славянофильства / Анжей Валицкий, пер. с польск. К. Душенко. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 704 с. (Серия *Historia Rossica*).
2. Виноградов И.А. Гоголь и западное славянофильство: к постановке проблемы // *Studia Litterarum*. 2017. №4. С.182-207.
3. Виноградов И.А. Славянофильство и западничество в споре о поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»: не востребованное и забытое // *Два века*. 2020. №1. С.62-15.
4. Виноградов И.А. Феномен западничества в славянофильстве: взгляд Гоголя // *Литературный факт*. 2019. №2 (12). С.189-224.
5. Герцен А.И. Былое и думы. – Собрание сочинений в 30 томах, т. IX. М., Изд-во АН СССР, 1956. Т.9.
6. Дементьев А.Г. Очерки по истории русской журналистики. 1840-1850 гг. / А.Г. Дементьев. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во художественной литературы, 1951. – 500 с.
7. Есин Б.И. История русской журналистики (1703-1917) в кратком изложении: Учеб. пособие по специальности 021400 - Журналистика / Б.И. Есин. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 100, [2] с.
8. Киреевский И.В. Полное собрание сочинений И.В. Киреевского: В 2 т. / Под ред. [и с предисл.] М. Гершензона. Т. 1 – Москва: Путь, 1911.
9. Московский сборник: [т. 1, 2] / подгот. В.Н. Греков. – Санкт-Петербург: Наука, 2014. – 1307 с.
10. Ответ на статью А. Хомякова «О сельских условиях» // *Москвитянин*. 1842. IV. С.376-382.
11. Очерки по истории русской журналистики и критики / [редкол.: проф. В.Е. Евгеньев-Максимов и др.]; Ленинградский гос. ун-т им. А.А. Жданова, Филологический ин-т. – Ленинград: Изд-во Ленинградского гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1950-1965. – 2 т. Т.1.
12. Пирожкова Т.Ф. Славянофилы и славянофильская журналистика: 1840-1850 гг.: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.01.10 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2000. – 85 с.
13. Пирожкова Т.Ф. Славянофильская журналистика / Т.Ф. Пирожкова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 218 с.
14. Пирожкова Т.Ф. «Страшная книга» Ю.Ф. Самарина («Окраины России» в восприятии современников) // *Вестник Московского университета*. Серия 10.

- Журналистика. 2017. №3. С.130-150.
15. Рублева Л.И. История отечественной журналистики XVIII–XIX веков: учебное пособие / Л.И. Рублева. – Южно Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012 – 328 с.
 16. Самарина Ю.Ф. «О мнениях «Современника» литературных и исторических» // Москвитянин. 1847. II. С.133-222.
 17. Самарин Ю.Ф. Сочинения Ю. Ф. Самарина. - Москва: Д. Самарин, 1877-1911. Т.7.
 18. Хомякова А.С. Еще о сельских условиях. Москвитянин. 1842. V. С.512-522.
 19. Хомякова А.С. Опера Глинки: Жизнь за царя. Москвитянин. 1844. III. С.68.
 20. Хомякова А.С. «О сельских условиях» // Москвитянин. 1842. III. С.293.
 21. Хомякова А.С. Сочинения в двух томах. М.: Московский философский фонд Издательство "Медиум", 1994. - 591 + 479 с.
 22. Хомякова А.С. Письмо в Петербург о выставке // Москвитянин. 1843. IV. С.211-222.
 23. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений. Т.3. М.: 1900. – 504 с.
 24. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма: В 2 т. — М.: Наука, 1991. — Т. 1. — 798 с.

© Лебедянцева Иван Михайлович (leb1000.mmm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Православная гимназия имени Серафима Саровского г. Дзержинска

КОЛЕСНАЯ БРОНЕВАЯ ТЕХНИКА КРАСНОЙ АРМИИ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

WHEELED ARMORED VEHICLES OF THE RED ARMY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

**M. Tosheva
N. Tosheva**

Summary: Object: to consider the features of the formation of the armored fleet of the Red Army in the field of its provision with armored vehicles of the middle class and their use in severe and dramatic conditions of the initial period of the Great Patriotic War.

Methods: comparative-analytical, chronological, statistical.

Findings: the specifics of equipping the Soviet troops with armored vehicles in the chronological period under consideration are revealed.

Conclusions: objective and subjective conditions prevailing in the initial period of the war, as well as the specifics of the manufacture, maintenance, repair and operation of armored vehicles determined the policy of the Soviet state in the field of their use in the formation of the Red Army fleet.

Keywords: The USSR, the Great Patriotic War, the Red Army, wheeled armored vehicles, armored cars.

Тошева Милена Стефановна

*К.и.н., доцент, Старооскольский филиал ФГБОУ ВО
«Российский государственный геологоразведочный
университет имени Серго Орджоникидзе»
sofmgri-gdeip@yandex.ru*

Тошева Наталья Александровна

*к.ф.н., доцент, Старооскольский филиал ФГБОУ ВО
«Российский государственный геологоразведочный
университет имени Серго Орджоникидзе»*

Аннотация: Цель: рассмотреть особенности формирования броневого парка РККА в сфере его обеспечения бронированными автомобилями среднего класса и их использования в тяжелых и драматичных условиях начального периода ВОВ.

Методы: сравнительно-аналитический, хронологический, статистический.

Результаты: выявлена специфика оснащения советских войск броневыми автомобилями в рассматриваемый хронологический период.

Выводы: объективные и субъективные условия, сложившиеся в начальный период войны, а также особенности изготовления, обслуживания, ремонта и возможностей эксплуатации бронемашин детерминировали политику Советского государства в сфере использования их в формировании автопарка РККА.

Ключевые слова: СССР, Великая Отечественная война, Красная Армия, колесная бронетехника, броневые автомобили.

Двадцать второго июня 1941 года, началось самое страшное испытание для нашего народа – Великая Отечественная война. Четыре года и неимоверное напряжение всех сил потребовалось советским людям, чтобы уничтожить «коричневую чуму» – фашизм.

Боеспособность наших войск зависела как от субъективного фактора, так и от комплекса объективных условий. К последним следует отнести, в частности, оснащение Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА) колесной броневой техникой.

К сожалению, среди объемного массива современной литературы о бронированной технике, использовавшейся в Великой Отечественной войне, такому ее виду, как броневые автомобили, внимания почти не уделяется. С одной стороны, это понятно. Броневики появились раньше танков, и поскольку последние по многим качествам стали считаться у военных более перспективными, броневые автомобили отошли на второй план.

С другой стороны, бронемашин уже доказали свою «нужность и полезность на поле боя» как в Первой, так и во Второй Мировых войнах.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть некото-

рые особенности формирования броневого парка РККА в сфере его обеспечения бронированными автомобилями среднего класса и их использования в тяжелых и драматичных условиях начального периода Великой Отечественной войны.

В России броневые автомобили появились осенью 1914 г. и сразу стали использоваться в боях во время Первой Мировой войны. Уже в этот период Русская армия имела несколько сотен различных броневиков. Часть из них изготавливалась на отечественных предприятиях, а часть заказывалась по русским проектам в Англии. К 1917 г. броневое дело в России, как по качеству машин, так и по тактике их боевого применения было поставлено намного лучше, чем во всех остальных воюющих странах.

Большевики, пришедшие к власти в октябре 1917 г., прекрасно понимали, какую роль для обороноспособности страны играет техническое обеспечение Красной Армии, в том числе колесной броневой техникой. Тридцать первого января 1918 г. Совет Народных Комиссаров РСФСР издал распоряжение о создании Центрального совета броневых частей (Центробронь), которому поручалось оперативно начать работу по учету оставшегося от царской армии броневого имущества и формирова-

нию броневых частей [См.: 1, с. 5].

С марта 1918 г. броневые машины начинают использоваться Красной Армией на фронтах Гражданской войны, чаще всего в составе броневых отрядов. Тринадцатого ноября 1918 г. Революционный военный совет РСФСР утвердил штат автобронепоезда: 4 бронемашин, 12 автомобилей (грузовые, легковые, специальные), 4 мотоцикла [См.: 2, с. 143-144].

После окончания Гражданской войны количество броневиков сократилось: машины были сильно изношены, а отсутствие запчастей затрудняло ремонт.

Только с появлением собственной автомобильной промышленности в СССР и началом производства полутракторного АМО-Ф-15 возобновились работы по проектированию и изготовлению новых моделей броневых автомобилей уже на шасси этого грузовика. Главным разработчиком и изготовителем стал Ижорский завод, расположенный в г. Колпино Ленинградской области. Сборку первого броневика под индексом БА-27 закончили в марте 1928 г. и после испытаний началось его серийное производство. Всего за 1928-1931 гг. было выпущено 215 экземпляров БА-27 [См.: 1, с. 24].

К началу 1930-х гг. более или менее перспективными специалисты того времени считали три модели: Д-13 конструкции Дыренкова на шасси «Ford-AAA», ФВВ разработки Авто-танко-тракторного бюро экономического управления ОГПУ (АТТБ ЭКУ ОГПУ) на шасси «Ford Timken» и БАИ (Броневой автомобиль Ижорского завода) также на шасси «Timken». У всех этих моделей имелись как позитивные черты, так и общие недостатки. К последним относили:

- то, что все они базировались на шасси иностранных моделей, что затрудняло крупносерийное производство;
- перегрев радиатора и как следствие повышение температуры внутри машины при движении с закрытыми люками. Это негативно сказывалось на здоровье и работоспособности экипажа;
- довольно слабое вооружение: пушка Гочкис (37 мм) и 1 пулемет ДТ (7,62 мм).

Вместе с тем, модель БАИ оказалась более компактной по сравнению с другими и при испытаниях показала неплохие динамические качества. Удовлетворительными комиссия посчитала и результаты стрельб, и проходимость.

Для эксплуатации машину признали пригодной, но для приема как боевой «... у нее необходимо прекратить доступ горячего воздуха от мотора к водителю...» [См.: 3, Д. 285. Л. 1-120].

Поэтому данная модель была выбрана как основной

тип среднего броневедомобиля для валового производства на конец 1932 г. и на 1933 г. при условии минимизации обнаруженных недостатков.

Конструкторы Ижорского завода внесли следующие изменения: предусмотрели два окна (по одному на каждую сторону) в бортах моторного отсека для выброса горячего воздуха, поставили дополнительные лючки для вытяжного вентилятора. Вооружение усилили, установив более мощную пушку (калибра 45 мм) и два пулемета ДТ (7,62 мм). Один из них находился в штатной башенной установке, а другой – в лобовом листе корпуса. Кроме этого, сделали три отверстия с броневыми заслонками для стрельбы из револьвера.

Машина под индексом БА-3 начала выпускаться на Ижорском заводе с 1934 г. Всего завод изготовил 168 экземпляров. В 1936 г. данную модель модернизировали и под маркой БА-6 запустили в серийное производство [См.: 1, с. 53].

В 1932 г. вступило в строй новое предприятие – Горьковский автомобильный завод, и выпускаемые им грузовики вполне могли использоваться в качестве шасси для новых моделей бронированных автомобилей.

Таким образом, в первой половине 1930-х гг. ускоренными темпами формировалась производственная база для изготовления колесных бронемашин, позволившая с 1935 г. по 1941 г. создать довольно широкую линейку броневиков среднего класса на шасси уже отечественных автомобилей, в частности, на укороченном шасси трехосного ГАЗ-ААА. Ими стали БА-6, БА-6М, БА-10/БА-10А, БА-10М. Это были машины полностью советского производства.

Модель БА-6 представляла собой модернизированный БА-3. Смысл модернизации заключался в следующем:

1. Корпус и башня от БА-3 практически без изменений были переставлены на более легкое укороченное серийное шасси ГАЗ-ААА, позволившее уменьшить боевую массу БА-6 на 700 кг (5120 кг у БА-6 против 5820 кг у БА-3). К тому же, у ГАЗ-ААА колея была шире, чем у импортных шасси Ford Timken, что повышало устойчивость броневика при движении по пересеченной местности и на крутых поворотах [См.: 4, с. 88-89].
2. На БА-6 были впервые применены пулестойкие шины ГК («губчатая камера») с наполнителем из губчатой резины вместо пневматических шин, уязвимых для пуль и проколов [См.: 4, с. 88-89].
3. Для повышения интенсивности охлаждения добавлен еще один небольшой люк над моторным отделением.
4. Появилось внутреннее освещение.
5. Значительно возросло количество и ассортимент

запасных инструментов и деталей.

Кроме этого, было усилено крепление корпуса к шасси, уменьшен угол наклона рулевой колонки, увеличена емкость бензобаков.

Производство БА-6 продолжалось на Ижорском заводе до 1938 г. Всего было изготовлено 394 броневедомоги [См.: 5, с. 175].

В 1936-1937 гг. в дополнение к БА-6 был создан облегченный и более компактный вариант – БА-6М.

В таблице 1 представлены некоторые характеристики бронемашин среднего класса, имевшихся в распоряжении Красной Армии к 1941 г.

Анализ таблицы позволяет выявить следующие отличия:

1. За счет сокращения длины шасси и установки новой более легкой конической башни удалось уменьшить боевую массу БА-6М по сравнению с БА-6 на 320 кг, а броню усилить до 10 мм. К тому же, из-за изменения углов наклона такой тип башни имел лучшую пулеустойчивость.
2. Мощность БА-6М увеличилась до 50 л.с., а скорость – до 52 км/ч.
3. Появился дополнительный топливный бак на 52 л

бензина.

Все машины снабжались радиостанциями. До конца 1938 г. Ижорский завод изготовил 386 экземпляров [См.: 7, с. 51]. Часть машин БА-6 и БА-6М участвовала в конфликтах на пограничных территориях СССР в конце 1930-х гг. Оставшаяся часть использовалась в боевых действиях в начальный период Великой Отечественной войны. Доработанный БА-6М послужил прототипом серийного броневедомога БА-10/БА-10А. Последний оказался наиболее распространенным и известным пушечным броневедомогом среднего класса. В нем были объединены все конструктивные достоинства, опыт испытаний и эксплуатации колесных броневых машин прежних моделей.

Основой БА-10 так же, как и у БА-6М, стало короткобазное шасси ГАЗ-ААА. Одинаковыми у этих моделей остались: корпус из катаной стали с толщиной брони от 2,5-4 мм (днище) до 10 мм (корпус); конический тип башни; вооружение: пушка 45 мм и два пулемета ДТ 7,62 мм.

Вместе с тем, имелись и отличия: существенно возросла емкость баков (118 л БА-10 против 96 л БА-6М); запас хода увеличился на 50 км.

По качественным характеристикам в модификации БА-10 была усилена балка переднего моста и попереч-

Таблица 1.

Тактико-технические характеристики броневедомогов среднего класса, состоявших на вооружении в РККА к началу Великой Отечественной войны [Сост. автором по: 1: с. 58-61, 92-95, 102; 5: с. 175-176, 178-179; 6, с. 373-376].

Характеристики	Модели			
	БА-6	БА-6М	БА-10 / БА-10А	БА-10М
1	2	3	4	5
Длина (мм)	4900	4655	4450	4450
Ширина (мм)	2070	2300	2100	2100
Высота (мм)	2360	2150	2155	2470
Боевая масса (кг)	5120	4800	5120	5360
Мощность (л.с.)	40	50	50	50
Скорость по шоссе (км/ч)	42	52	53	53
Запас хода по шоссе (км)	265	250	До 300	285-300
Тип башни	Цилиндрическая	Коническая	Коническая	Коническая
Бензобаки (емкость, л):				
– основной	44	44	59	54,5
– дополнительный	24	52	59	54,5
Бронирование (толщина, мм):				
– лобовой лист корпуса	8-9	10	10	10
– борта корпуса	8	10	10	10
– корма корпуса	8	9	10	10
– крыша	4	4	6	6
– днище	3	2,5	4	4

чины рамы; улучшена за счет дополнительного люка система вентиляции и охлаждения моторного отсека. Из двух пулеметов один был спарен с пушкой, а второй располагался на лобовом листе корпуса рядом с водителем на специальной выштамповке, позволявшей вынести орудие вперед. Тем самым создавались более удобные условия для ведения огня.

Броневики снабжались большим по количеству и ассортименту шанцевым и автомобильным инструментом. Имелся дополнительный комплект внутреннего оборудования и противоскользкие цепи «Overroll» [См.: 1, с. 98-102; 7, с. 52-53]. Вся электрика убиралась в бронированные шланги.

В отличие от БА-6М, люки и двери БА-10 имели «отбортовки» для защиты от попадания внутрь свинцовых брызг при обстреле. Было внесено еще довольно большое количество мелких изменений, на каждое из которых требовалось разработать технологическую документацию для производства.

После внесения всех изменений и оформления соответствующей документации машину с января 1938 г. стали выпускать под индексом БА-10А.

Наряду с положительными качествами в процессе эксплуатации обнаружилось и недостатки:

1. В зимних условиях резина ГК выходила из строя через 1000-1100 км, если броневики постоянно находились в движении.
2. Не очень удачным оказалось расположение бензобаков внутри машины. С одной стороны, был велик риск взрыва или пожара при попадании в них пуль или снарядов при обстреле. С другой стороны, водителю сложно взаимодействовать с боевым отсеком. Необходимо было переместить баки наружу и дополнительно защитить их броней.
3. В довольно низком рулевом отсеке комфортно было водителям с ростом не выше 170 см. Иначе голова почти касалась потолка, что повышало травмоопасность при движении по тряским дорогам. К тому же, жесткие сиденья провоцировали у водителей боли в позвоночнике.
4. Не удалось до конца ликвидировать проблему повышения температуры воздуха в кабине при движении с закрытыми люками (т.е. в боевом положении) [См.: 1, с. 107-109; 3, Д. 1054. Л. 1-94, Д. 1056. Л. 1-78, Д. 2100. Л. 1-22].

В конце 1939 г. в конструкцию БА-10А внесли ряд изменений. Модернизированный броневедомитель, получивший обозначение БА-10М, отличался от предшественников повышенной защищенностью экипажа и оборудования. Она выразилась в следующем:

1. Прежде всего, машина получила топливные баки

новой конструкции, которые устанавливались на крыльях задних колес и защищались бронированными кожухами.

2. Бензопроводы убрали под днище машины и прикрыли броневыми планками.
3. Пулеметную установку в лобовом листе также защищали бронированными элементами.
4. Более рационально разместили снаряжение и оборудование внутри корпуса: усовершенствовали расположение и качество сидений, убрали под пол ящик для инструментов, изменили крепления аптечки и ракетницы, установили сумку для ручных гранат.
5. Появился новый механизм поворота башни.

Все это позволило снизить пожароопасность броневика, обеспечить защиту экипажа от горящего бензина при повреждении бензобаков и таким образом повысить эффективность действий бойцов.

С 1938 г. по сентябрь 1941 г. ижорский завод передал на вооружение Красной Армии 3392 бронемашин БА-10; за тот же период был произведен 3331 автомобиль БА-10А и БА-10М [См.: 1, с. 116-117].

К началу Великой Отечественной войны, согласно сведениям о наличии колесной бронетехники в РККА на 1 июня 1941 г., броневедомителей среднего класса имелось 3345. Из них 3077 (92%) были вооружены пушками 45 мм. Из последних 2462 (80%) представляли модели БА-10/БА-10А.

С началом военных действий часть бронемашин была уничтожена в результате авианалетов вермахта. Особенно большие потери в этом плане понесли войска Западного Особого военного округа (ЗапОВО).

Использование бронемашин в военных условиях имело свои особенности, которые, к сожалению, удалось выявить не сразу.

Так, в первые месяцы войны их часто применяли для поддержки атак пехоты непосредственно на полнее боя. Это оказалось малоэффективно и приводило к неоправданно большим потерям.

Выполнение же броневидами разведывательных задач было успешным. Вот один из примеров. 22 июня 1941 г. взводу бронемашин лейтенанта Суровцева 5-й танковой дивизии 3-го механизированного корпуса командование дало задание провести разведку. При подходе к указанному району Суровцев организовал засаду в лесу по обе стороны от шоссе. Машины замаскировали так, что их трудно было заметить уже с расстояния 200-300 м. Когда появился взвод мотоциклистов, их уничтожили. Через 40 минут появились три танка, которые были подожжены первыми же выстрелами. Еще через 10 минут подошла колонна из 15 танков в сопровождении

мотоциклистов. БА-10 вывели из строя своим огнем еще три танка и более двух десятков мотоциклов и вынудили немцев повернуть обратно.

Таким образом, грамотно организованная засада дала результат: 6 бронемашин подбили и уничтожили 6 танков и несколько десятков мотоциклов [См.: 1, с. 300].

В первый период Великой Отечественной войны колесная броневая техника среднего класса применялась на многих фронтах, но наибольшее распространение получила на Ленинградском фронте. Ее успешное использование было связано со следующими обстоятельствами.

Во-первых, под Ленинградом находилось единственное в стране предприятие по выпуску броневых автомобилей БА-10 и их модификаций – Ижорский завод. С октября 1941 г. его мощности были переведены на Ленинградский завод № 189, но производство не останавливалось, завод мог снабжать формирующиеся здесь войска техникой непосредственно из цехов. К тому же Ленинград, как крупный промышленный центр, имел возможность осуществлять качественный ремонт поврежденной бронетехники.

Во-вторых, после окружения города, военные действия здесь стали носить позиционный характер, и боевое применение броневых автомобилей в качестве подвижных засад, для разведки, связи, охраны колонн оказалось эффективным. Для этого по решению Военного совета Ленинградского фронта началось формирование самостоятельных частей – отдельных автоброневых батальонов (ОАББ). По штату такой батальон состоял из двух рот, взвода обеспечения, управления и штаба. Всего: 20 бронемашин, 8 грузовиков, ремонтная летучка типа А, бензозаправщик. Личный состав – 114 человек.

Первый батальон такого типа (1-й ОАББ) сначала вошел в состав 2-го оборонительного района, а позже совместно с 389-й стрелковой дивизией вел оборону

западного побережья Ладожского озера [См.: 1, с. 310]. Автобронепатальон участвовал в боях практически до весны 1944 г. Летом 1942 г. был сформирован 2-й ОАББ. Оба батальона использовались для усиления обороны стрелковых частей, как подвижный резерв и для решения разведывательных задач. Расформированы они были лишь весной 1946 г. Следует отметить, что и на других участках Ленинградского фронта в 1944-1945 гг. еще применялись броневые автомобили. Например, в 152-й танковой бригаде, в 54-й армии и других.

В заключение можно сделать следующие выводы.

Колесная бронетехника являлась необходимым элементом вооруженных сил, как в дореволюционной русской армии, так и в РККА. К особенностям формирования броневых автопарка в Красной Армии следует, во-первых, отнести то, что бронемашин изготавливались на базе обычных серийных грузовиков, только укороченной. Никаких специальных шасси для броневиков в стране не производилось. Переделки стандартного шасси обходились дешевле. К тому же, машины было легче обслуживать и ремонтировать.

Во-вторых, кузов автомобиля мог изготавливаться отдельно от шасси и заблаговременно, что позволяло, при необходимости, корректировать планы выпуска.

В-третьих, опыт боевого применения пушечных броневых автомобилей среднего класса в начальном периоде Великой Отечественной войны показал, что их нельзя было использовать «по-танковому» – для поддержки атак пехоты или атаки укреплений противника непосредственно на поле боя. Ведь защита у них была только противопульная, а по проходимости они уступали гусеничной технике. А вот в обороне, разведке, связи и сопровождении колонн их действия были вполне успешными.

Выполнение этих функций броневые автомобили осуществляли практически до конца войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломиец, М.В. Бронемашин Сталина 1925-1945. – М.: Яуза: Эксмо, 2010. – 384 с.: ил.
2. РСФСР. Революционный военный совет. Приказы Революционного военного совета Республики... [по годам]. – [М., 1918-1919]. – № 220. – 1918. – 176 с.
3. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 31811. Оп. 2.
4. Исмагилов Р. Бронетехника XX века: танки, САУ, военные машины / Р. Исмагилов, Г. Корнюхин, Д. Марченко, Б. Проказов. – Смоленск: Русич, 2006. – 560 с.: ил.
5. Кочнев Е.Д. Автомобили Красной Армии 1918-1945. – М.: Яуза: Эксмо, 2009. – 544 с.
6. Коломиец М.В. Броня на колесах. История советского броневых автомобилей 1923-1945 гг. – М.: Яуза, Стратегия КМ, Эксмо, 2007. – 384 с.
7. Газенко В.Н. Бронетранспортеры и бронемашин России: Иллюстрированный справочник / В.Н. Газенко, В.Е. Ильин. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2001. – 128 с.: ил.

© Тошева Миленна Стефановна (sofmgrig-deip@yandex.ru), Тошева Наталья Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРВЫЕ ШАГИ ПРАВИТЕЛЬСТВА МОСКВЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСА ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА В НАЧАЛЕ 1990-Х ГГ.

Щукин Алексей Александрович
Аспирант, Московский городской
педагогический университет
AAShchukin95@yandex.ru

THE FIRST STEPS OF THE MOSCOW GOVERNMENT TO OVERCOME THE CRISIS OF THE TRANSITION PERIOD IN THE EARLY 1990S

A. Shchukin

Summary: The post-Soviet period in the history of our country was marked by a deep socio-economic crisis. In the early 1990s, the capital's authorities faced many challenges: discord in the mechanism of city management, disintegration of economic relations with regions, depression in the economy. The article is devoted to the main areas of activity of the Moscow Government and the mayor to overcome the crisis. The main events considered in the article: the formation of the Moscow government, the adoption of the socio-economic program for the development of the city in 1991, the Moscow privatization program, a set of measures in the field of housing construction.

Keywords: recent history of Russia, 1990s, Moscow, The government of Moscow, market reforms, privatization, Yuri Luzhkov.

Аннотация: Постсоветский период в истории нашей страны ознаменовался глубоким социально-экономическим кризисом. В начале 1990-х годов власти столицы столкнулись с множеством вызовов: разлад в механизме управления городом, распад хозяйственных связей с регионами, депрессия в экономике. Статья посвящена основным направлениям деятельности Правительства Москвы и мэра по преодолению кризиса. Основные события, рассматриваемые в статье: формирование московского правительства, принятие социально-экономической программы развития города в 1991 г., московская программа приватизации, комплекс мер в области жилищного строительства.

Ключевые слова: новейшая история России, 1990-е гг., Москва, Правительство Москвы, рыночные реформы, приватизация, Ю.М. Лужков.

По итогам выборов 1990 года политическая инициатива в органах управления Москвы перешла к «Демократической России». Оппозиция коммунистов набрала 60% мандатов в Московском городском совете. Перед демократами стояла задача перейти из плоскости дебатов в плоскость решения насущных хозяйственных проблем города.

В результате голосования депутатов Моссовета председателем Московского городского исполнительного комитета стал Ю.М. Лужков. Ранее, когда исполнял обязанности председателя Московского городского агропромышленного комитета, он успел снять славу «крепкого хозяйственника». На этом посту ему удалось наладить снабжение города овощами и фруктами, повысить процент сохраняемости плодов, хранящихся на овощебазах. Г.Х. Попов в одном из выступлений перед депутатами Моссовета особенно отмечал, что Ю.М. Лужкову удалось избавиться от практики принуждения жителей столицы к заготовке продовольствия.

В это время Москва бурлила из-за «табачного», «чайного» и «водочного» кризисов. Встал вопрос о введении карточного распределения продовольственных товаров. Однако, администрация города решила применить систему визитных карточек, по которым отовариваться могли только москвичи [6; С.209]. На практике же, мо-

сквичу ничего не стоило по договоренности с иногородним приобрести товар в Москве и передать его своему контрагенту. Альтернативой карточкам могли послужить талоны, отсекавшие возможность получения товара иногородними более жестко. Но талон предполагал также необходимость обеспечить предъявителя товаром, а визитная карточка с этой точки зрения была менее обременительной для властей.

Кризис обеспечения охватил всю страну, но наиболее напряженная ситуация сложилась в столице, зависящей от регулярного завоза продовольствия. Москвичи толпились в очередях, но власти не могли обеспечить даже «карточный минимум» [2; С.56].

Дефицит ощущался москвичами очень остро. Роль сыграло также и то, что предприятия придерживали товар в ожидании отпуска цен.

Жители столицы ожидали скорых реформ. Ю.М. Лужков вспоминает, что движение на Тверской перекрыли таксисты, требовавшие скорой приватизации [3; С.93].

Опасность возникшей ситуации характеризует тот факт, что в стране в тот момент не хватало даже зерна для нормального рациона граждан. К концу 1991 года нормы отпусков по карточкам в большинстве регионов

России составляли: 1 кг сахара на человека в месяц, 0,5 кг мясopодуlктов, 0,2 кг животного масла. При потребности в 5 млн тонн зерна ежемесячно, в январе 1992 года государство располагало лишь тремя [7; С.220].

Кроме удручающей ситуации в хозяйственной сфере, развитие города сковывал и управленческий кризис. Поэтому началом выхода из ситуации первый мэр Москвы Г.Х. Попов объявил проведение муниципальной реформы летом 1991 года. Реформа закрепляла политический успех демократов и была призвана перераспределить возможности управления городской собственностью и бюджетом. Мосгорисполком преобразовался в Правительство Москвы, прежние 33 района столицы стали 10 административными округами, во главе с префектами. Те же делились на 124 муниципальных округа, возглавляемые супрефектами. Мэр сосредоточил в своих руках распорядительные функции, Моссовет и районные советы, напротив, потеряли свое прежнее значение.

Правительство Москвы и вице-мэр Ю.М. Лужков сыграли важную роль в августовских событиях 1991 года. Вопреки давлению КГБ и партийных органов, Юрий Михайлович подтвердил свою лояльность линии президента РСФСР. Юрий Михайлович в этих сложных условиях направил воззвание к москвичам и собрал правительство столицы с целью продолжения его штатной работы [3; С.106].

В связи с тем, что в первый день путча мэр Попов отсутствовал в командировке, Ю.М. Лужков начал организовывать сопротивление ГКЧП без него. Среди важнейших задач для Правительства Москвы в тот период были: не дать войскам заблокировать мэрию, организовать возведение баррикад у Белого дома и основных магистралей столицы, восстановить работу «Эха Москвы», попытаться склонить солдат на сторону сил сопротивления, наладить питание москвичей на баррикадах [3; С.110].

После провала путча с утра 22.08.1991 Правительство Москвы занялось вопросами оценки ущерба и разбором баррикад. Некоторое время усилия властей были направлены на восстановление нормальной жизни города [3; С.118].

Центробежные силы в СССР обернулись дезинтеграцией хозяйственных связей не только в масштабах республик, но и на уровне отдельных регионов и районов. Созданный временный орган управления, Комитет по оперативному управлению, был призван наладить более-менее стабильное снабжение граждан товарами и продовольствием. Правительство Москвы также серьезно воспринимало прогнозы экспертов о грядущей голодной зиме и вероятных голодных бунтов [3; С.127].

Указ «О свободе торговли» от 29.01.1992 привел к повсеместному возникновению стихийных торговых точек. Москва напоминала огромную «толкучку», где с рук отпускали продовольствие, одежду, домашнюю утварь и другие товары. Свобода торговли могла решить проблему дефицита продовольствия, но свободные цены не позволяли решить проблему голодных людей. Москвичи были фрустрированы и так и не смогли найти логику в том, что сметана могла стоить почти в два раза дороже сливочного масла. Ведь масло производится из самой сметаны [2; С.58-59].

В вопросе передачи гражданам права собственности на недвижимость мэр Попов настоял на скорейшей приватизации жилищной площади без каких-либо бюрократических проволочек. Предложения депутатов Моссовета о введении доплат в зависимости от величины квартиры и ее местоположения были отвергнуты [3; С.137]. Приватизация проводилась по упрощенной схеме, что, с одной стороны, позволило москвичам стать собственниками жилья. Достаточно было подать заявление домоуправу и в месячный срок оно должно было быть рассмотрено. У людей, многих из которых еще вчера ничего не было, теперь появилось в распоряжении недвижимое имущество. С другой стороны, возросли случаи незаконного присвоения чужой жилищной площади, активизировались криминальные элементы.

В июне 1992 г. в пятый раз московский мэр Г.Х. Попов подал в отставку. Поводом послужило несогласие с отдельными аспектами реформ, проводимых правительством Е.Т. Гайдара. Отставка была принята и Б.Н. Ельцин назначил хорошо ему знакомого вице-мэра Ю.М. Лужкова на должность исполняющего обязанности мэра. Теперь Юрию Михайловичу предстояло проводить курс по преодолению кризиса.

С началом «шоковой терапии», инициированной правительством Е.Т. Гайдара Москва лишилась финансирования из средств Госплана СССР. В этот период значительным источником доходов города стала приватизация предприятий легкой промышленности, таксомоторных парков, магазинов, овощных баз и т.д. [3; С.140] В то же время, уровень социального обеспечения москвичей сильно упал и Правительство Москвы должно было с этим что-то делать.

Осенью 1991 года была принята программа социально-экономического развития столицы. Стратегия московских властей была направлена на скорейшую реализацию рыночных реформ с одной стороны и социальную поддержку наиболее уязвимой части населения с другой стороны. Больше внимание по сравнению с федеральными программами уделялось поддержке трудовых коллективов, малообеспеченных слоев населения

ния: молодежи, пенсионеров, многодетных и инвалидов. В 1992 году была введена столичная надбавка к пенсии.

Согласно принятой программе приоритетными направлениями стали приватизация торговли, сферы услуг, автозаправочных станций, мелких и средних предприятий городской промышленности, городского транспорта.

Москва стремилась реализовать преимущества столицы в финансовом поле. Мэр Ю.М. Лужков поставил цель вывести город на уровень современных европейских мегаполисов. Экономическая необходимость определяла целесообразность создания новых объектов финансовой и торгово-посреднической инфраструктуры. Это позволило в будущем привлекать иностранные инвестиции и извлечь дивиденды для роста московской экономики.

В Москве приватизация проводилась со своей спецификой. Произошла «обвальная приватизация», когда Правительство Москвы давило на трудовые коллективы с тем, чтобы они приватизировали объекты сферы услуг [3; С.135]. Право на особую схему приватизации в столице России мэру пришлось отстаивать лично, вступив в конфликт с руководителем Комитета по управлению государственным имуществом Анатолием Чубайсом. Б.Н. Ельцин согласился ввести в Москве «особый порядок приватизации», подразумевавший, что пятая часть акций, проданных компаниям, резервировалась за мэрией. Свыше половины денег за приватизацию любого московского предприятия поступало в полное распоряжение города [3; С.140].

Можно отметить, что приватизация столичной собственности осуществлялась по цене ближе к рыночной, чем в среднем по стране. Например, крупный судостроительный Балтийский завод был продан за 15 тысяч ваучеров, самый крупный в России завод тяжелого машиностроения Уралмаш был приватизирован за 130 тысяч ваучеров. В Москве ситуация сложилась иначе: гостиница «Минск» обошлась приобретателям в 200 тысяч ваучеров, продажа ЗИЛ принесла казне 800 тысяч ваучеров [2; С.51].

По мнению Ю.М. Лужкова, отличие московского порядка приватизации позволило сохранить рабочие места и пресечь широкую криминальную деятельность в этой сфере. Предприятия отпускались по стоимости, близкой к рыночной на основе проведения конкурса. Однако, это не могло остановить развал московского промышленного сектора.

В 1992 году московское правительство положило начало программе развития жилищно-строительного ком-

плекса столицы. Меры стали ответом на возрастающий кризис в этом секторе: стоимость стройматериалов возросла, покупательная способность заказчиков падала. Грозил массовое сокращение рабочих мест в сфере строительства.

В советские времена названная Егором Гайдаром «экономика нулевого цикла» стимулировала чиновников на самые простые строительные проекты – закладку фундамента для будущих домов, поликлиник, заводов. Далее строительство могло заморозиться на неопределенное время. В Москве также зияли бетонные блоки «незавершенки».

Столичное правительство стало претворять шаги в разрешении этого кризиса. Первый шаг – продолжение продажи незавершенных домов. Второй – сохранение темпов строительства муниципальных объектов образования и здравоохранения за счет городского бюджета. Третий – обеспечение строительства домов ЖК за счет участия городского и федерального бюджетов. Четвертый – максимальное сохранение рабочих мест за москвичами. Пятый – повышение рабочих расценок и расширение льготных программ для лучших мастеров [3; С.160].

В начале 1990-х годов системе городского управления приходилось адаптироваться к неопределенности в условиях нарождающихся рыночных отношений. Чиновники привыкали к тому, что жилье нужно было не «сдавать» как ранее госкомиссии, а размещать на аукционах в надежде на то, что найдется покупатель, готовый предоставить необходимую сумму для приобретения жилья.

С середины 60-х годов XX в. ввод в эксплуатацию жилищных домов в Москве неуклонно сокращался. После распада СССР в результате принятых мер московского правительства и привлечению под строительные цели банковских кредитов удалось вызвать строительный бум в столичном регионе.

Цена квартиры в Москве стала резко расти. Объяснение этому нашли позже, выделив фактор «столичности», развитую инфраструктуру и наличие рабочих мест вблизи от жилых кварталов.

В июне 1990 года по сведениям газеты «Коммерсант» однокомнатные квартиры стоили от \$1500 до \$3000. Осенью 1992 года ее стоимость достигла уже 15000-23000 долларов [4]. Ипотечное кредитование еще не было доступно населению, но становилась все более часто употребляемой практика «долевого» участия в строительстве. Впервые за 30 лет в Москве наметился рост числа ежегодно вводимых в эксплуатацию жилищ-

ных домов.

Московский бюджет получил большую прибыль от роста цен на столичную недвижимость. Для закрепления успеха была введена муниципальная наценка 30% на продажу жилья, которая распределялась строительным компаниям на постройку бесплатного жилья для москвичей-очередников [3; С.162].

Ряд мер, проводимых Правительством Москвы и мэ-

ром в начале 1990-х годов, позволил стабилизировать ситуацию в отдельных сферах жизни горожан. Социальная поддержка могла быть недостаточной в сравнении с масштабами кризиса, однако, москвичи смогли почувствовать себя полноправными владельцами недвижимого имущества и у многих появилась возможность сохранить свои рабочие места. Обеспечение горожан продовольствием и другими товарами стало налаживаться. Столица смогла пополнить свой бюджет и создать основу для последующего развития города.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вострышев М.И. Москва ельцинская. Хроники президентского правления. Москва : Родина, 2021. 528 с.;
2. История современной России. Десятилетие либеральных реформ: 1991-1999 гг. / Пихоя Р.Г., Журавлев С.В., Соколов А.К. Москва : Новый хронограф, 2011. 312 с.;
3. Лужков Ю.М. Москва и жизнь. Москва : Эксмо, 2017. 237 с.;
4. Морозов М. Рынок недвижимости в Москве // Коммерсантъ. 1993. № 179.;
5. Пихоя Р.Г. Москва. Кремль. Власть. Две истории одной страны: Россия на изломе тысячелетий. 1985-2005. Москва : Русь-Олимп, 2007. 551 с.;
6. Согрин В.В. Политическая история современной России, 1985-1994: От Горбачева до Ельцина. Москва : Прогресс-Академия, 1994. 192 с.;
7. Травин Д.Я. Очерки новейшей истории России. Книга первая: 1985—1999. СПб. : Норма, 2010. 368 с.

© Щукин Алексей Александрович (AAShchukin95@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

МЫШЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THINKING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*E. Bagnetova
N. Kapustina*

Summary: The main violation in the structure of the defect of children with mental retardation is the lack of formation of analytical and synthetic activity. Modern regulatory and legal foundations of the education system impose requirements for the individualization of the educational process. This is also reflected in the requirements for the diagnostic examination procedure. We have developed a diagnostic program that includes a number of tasks. This article summarizes the empirical results of the psychological and pedagogical examination of preschoolers (6-7 years old) with mental retardation. During the diagnostic process, the peculiarities of the formation of mental operations were revealed, such as: analysis, synthesis, comparison, generalization, classification. Empirical data confirm a number of theoretical and methodological positions of leading researchers in the field of special psychology and pedagogy (U.V. Ulenkova, N.A. Tsykina, C.G. Shevchenko, L.M. Shipitsyna, etc.). This proves the existence of an urgent problem of education and training of children with mental retardation and emphasizes the importance of planning correctional and pedagogical work on the development of mental activity in students of this category.

Keywords: thinking, mental operations, psychological and pedagogical examination, experiment, mental retardation, diagnostic program.

Багнетова Екатерина Михайловна
Аспирант, преподаватель, БУ «Сургутский
государственный педагогический университет»
KateRinaaaa_23@mail.ru

Капустина Наталья Геннадьевна
к.п.н., доцент, БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»
haushen@mail.ru

Аннотация: Основным нарушением в структуре дефекта детей с задержкой психического развития является несформированность аналитико-синтетической деятельности. Современные нормативно-правовые основы системы образования предъявляют требования к индивидуализации образовательного процесса. Это отображается и в требованиях к процедуре диагностического обследования. Нами была разработана диагностическая программа, включающая в себя ряд заданий. В данной статье обобщены полученные эмпирические результаты психолого-педагогического обследования дошкольников (6-7 лет) с задержкой психического развития. В процессе диагностики были выявлены особенности сформированности мыслительных операций, таких как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Эмпирические данные подтверждают ряд теоретико-методологических положений ведущих исследователей в области специальной психологии и педагогики (У.В. Уленковой, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицыной и др.). Это доказывает существование актуальной проблемы воспитания и обучения детей с задержкой психического развития и подчеркивает важность планирования коррекционно-педагогической работы по развитию мыслительной деятельности у обучающихся данной категории.

Ключевые слова: мышление, мыслительные операции, психолого-педагогическое обследование, эксперимент, задержка психического развития, диагностическая программа.

Актуальность исследования

Внимание исследователей к группе детей с задержкой психического развития не ослабевает с конца XX века. Сам термин был введен для обозначения группы детей, которые входили в число неуспевающих школьников, но при этом были интеллектуально сохранены. С тех пор проблема усугубилась, т.к. согласно статистическим данным количество детей с задержкой психического развития увеличивается среди общего контингента детей с ограниченными возможностями здоровья. Как отмечают В.А. Чвякин и соавт. [11], время выявления детей данной категории приходится на 6-9 лет. По данным Т.А. Власовой и соавт. [12], среди детей подготовительных групп детских садов распространенность ЗПР составляет 5%, а в младшем школьном возрасте - 4-8%. [9] В некоторых исследованиях утверждается, что каждый второй хронически неуспевающий обучающийся в начальной школе характеризуется задержкой психического

го развития, но, как отмечают Емелина Д.А. и Макаров И.В., она преодолима при соответствующей грамотной психолого-педагогической коррекционной работе, которая должна быть обязательно начата еще в дошкольном периоде.[3]

Исследователи отмечают, что дети с ЗПР представляют собой крайне разнородную группу, включающие как разную этиологию, так и проявления данного вида психического дизонтогенеза. согласно данным разных авторов (Баряева Л.Б., Защиринская О.В., Соколова Е.В.), в структуре дефекта при ЗПР вперед выдвигается замедленное развитие интеллектуальных процессов с неярко выраженными интеллектуальными нарушениями и незрелость эмоционально-волевой сферы.

Ведущим в структуре дефекта является нарушение мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность состоит из мыслительных операций, которые

направлены на решение конкретных задач, а также мыслительные операции позволяют закладывать картину воспринимаемого мира. Мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) интегрируются с другими высшими психическими функциями, а степень их участия в протекающих процессах определяет актуальный уровень развития дошкольника.

Именно поэтому для оценки ситуации развития необходимо выявить актуальный уровень сформированности операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. В связи с этим считаем, что развитие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является первоочередной задачей коррекционно-педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что вопросы изучения мышления дошкольников уже поднимались в психолого-педагогических исследованиях. Но исследовался этот вопрос в аспекте либо подготовки детей к школьному обучению (Фадина Г.В., Шустов Е.А.) [8,10], либо в плане математического образования дошкольников с ЗПР (Баряева Л.Б.) [2]. Стрекалова Т.А. [7] изучала формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития дошкольного возраста с ЗПР, которые представлены в исследованиях Н.В. Елфимовой, И.Н. Брокане, С.А. Домишкевича и В.А. Пермяковой, З.М. Дунаевой.

В последние годы произошло накопление и переосмысление фактов об особенностях детей дошкольного возраста с ЗПР. В первую очередь подчеркивается полиморфность и системность нарушения (Бабкина Н.В., Баряева Л.Б., Заширинская О.В. и др.) [1,5]. В ПРАООП [6] для детей с ЗПР отмечается: «...к моменту поступления в школу дети с ЗПР не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций...» (с. 16). В связи с чем представляется необходимым определить отличительные черты мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Кроме того, необходимо установить, какие условия воспитания и обучения способствуют коррекции мыслительных операций. Решение этих вопросов позволит раскрыть возможности и пути компенсаторного развития мышления у детей с ЗПР еще в дошкольном возрасте, что важно для успешного обучения в начальном звене школы.

Экспериментальное выявление особенностей развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР являлось целью нашего констатирующего эксперимента.

Эксперимент проводился среди 10 обучающихся с диагнозом «Парциальная недостаточность» на основе

заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии в возрасте 6-7 лет. Из них 6 мальчиков и 4 девочки. Трое из группы детей обладают отягощенным анамнезом развития. У остальных семерых отмечена неотягощенная картина анамнеза. Родители воспитанников отмечают, что 8 из 10 дошкольников часто болели в детстве респираторными заболеваниями. Матери воспитанников сообщают о том, что беременность протекала спокойно, роды проходили без осложнений. У большинства родителей это второй или третий по счету ребенок.

В процессе исследовательской деятельности использовалась разработанная диагностическая программа с авторскими методиками С.Д. Забрамной [4], О.В. Боровик, Белополюской Н.Л., Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.Я. Ивановой, В.И. Векслера, Дж.К. Равена. Рассмотрим полученные результаты.

Методика 1. «Классификация предметов» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Данная методика направлена на выявление умений осуществлять группировку на основе обобщающих знаний с учетом ведущих признаков объединения объектов. Обработка полученных данных показала, что у детей с ЗПР умения классификации сформированы в неполном объеме. Только трое детей (30%) показало высокий уровень выполнения данного задания. Были предложены родовые группы: «Домашние животные», «Дикие животные», «Перелетные птицы», «Зимующие птицы», «Посуда», «Мебель», «Одежда», «Обувь». Все эти лексические темы, соответствуют содержанию программного материала, изучаемого в дошкольных образовательных организациях в рамках освоения АООП ДО для детей с ЗПР. Основная трудность, выявленная в ходе выполнения данного диагностического задания, - это не владение родовыми понятиями. Самые сложные для классифицирования оказались «Перелетные и зимующие птицы», «Домашние и дикие животные». Дети путали группы и выполняли задание методом проб и ошибок, поэтому основная масса (пятеро детей) показала низкий уровень (50%). При демонстрации умений классифицировать объекты по группам, они основывались на несущественные признаки. Ваня от деятельности отказался, на любые попытки педагога включить его в деятельность реагировал негативизмом. Средний уровень продемонстрировали двое детей (20%). Аня и Кирилл допустили единичные ошибки, самостоятельно выполняли задания, но испытывали некоторые затруднения при классификации «Обуви и одежды». Педагог оказывал помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов. Дети помощь принимали и выполняли задание, руководствуясь помощью взрослого.

Методика 2. «Исключение предметов» (Белопольская Н.Л.)

Данная методика направлена на выявление актуального уровня сформированности процессов обобщения, сравнения; протекания процессов анализа и синтеза.

Предлагаемы стимульный материал состоит из 28 карточек, на каждой из которых изображены четыре предмета. На трех предметах имеется общий признак, а у одного он отсутствует. Задания поделены на 7 групп по степени усложнения: от простого к сложному (от Группы I к Группе VI).

Респонденты продемонстрировали следующие результаты: высокий уровень отмечен у одного ребенка с ЗПР (10%), средний уровень выявлен у двух (20%) детей и низкий у семерых детей, что составило 70%.

В ходе выполнения диагностического обследования нами зафиксированы следующие особенности выполнения задания у детей с низким уровнем: трудности поиска лишнего предмета групп с IV-VI; многие дети при выборе лишнего предмета показывали любую картинку, лишь бы завершить процедуру диагностики; при вопросе «Правильно! А теперь объясни, почему ты так решил?» не было правильно аргументированного ответа. Это свидетельствует о том, что диагностированы качественные патологические особенности, к которым относится снижение и искажение уровня обобщения.

В авторской методике подчеркивается, что испытуемый не должен получать от экспериментатора какую-либо обратную связь о правильности решаемых задач, это позволит объективно оценить полученные результаты. Для детей с ЗПР методика была адаптирована и предлагалась пустая карточка, чтобы закрыть лишний предмет, т. к. наглядно-действенная форма заданий способствует лучшему решению задач. Это фиксировалось в протоколе. Дети, продемонстрировавшие высокие и средние результаты, приняли эту форму работы и справились с заданием. Главная трудность у Вики и Ани (средний уровень) – это аргументационная позиция выбранного предмета. Ответы были неполными, неточными. Например, при выполнении задания из 4 группы (IV-3 - напитки и мороженое), Аня сказала: «Мороженое пьют». Виктор, показавший высокий уровень при выполнении этого задания мог развернуто и полно аргументировать позицию, но быстро утомлялся. Именно поэтому задание было разбито на блоки и выполнялось в течение дня.

Субъект 8. Последовательные картинки В.И. Векслера и методика «Складывание разрезных картинок» (Семаго Н.Я., Семаго М.М.) направлены на выявление сформиро-

ванности процессов анализа и синтеза, способности к конструктивному праксису, а также владение навыками пространственной координации.

Если рассматривать полученные результаты при складывании разрезных картинок, то дети продемонстрировали высокий уровень и средний. Воспитанники со средним уровнем испытывали трудности при складывании картинки, разрезанной нестандартным способом (например, по диагонали).

При выполнении диагностической методики В.И. Векслера были выделены четверо дошкольников с низким уровнем (40%) и шесть детей (60%) со средним уровнем. Были отмечены следующие феномены выполнения: переорачивание картинок в хаотичном порядке; нелогичная, непоследовательная сюжетная линия; непонимание выстраиваемой ситуации; нежелание выполнять задание; излишняя болтливость не содержанию картин.

Методика Б. «Нелепицы» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Диагностическое задание позволяет выявить сформированные представления и образы об окружающем мире, об уровне выстраивания причинно-следственных связей, умение рассуждать. В решение данной методики дети с ЗПР продемонстрировали 7 детей (70%) низкий уровень и трое (30%) средний уровень. Дошкольники действовали импульсивно при рассмотрении картин. Многие дети реагировали неадекватно на предъявляемый материал: громко смеялись, швыряли картинки. Кирилл, выполнивший задание на среднем уровне, очень долго рассматривал картины и только потом давал ответы. Многим детям была необходима помощь, но не все ее принимали. Например, Матвей закрывал сразу уши.

Методика исследования обучаемости А.Я. Ивановой

В ходе процедуры проведения исследования было выявлено трое дошкольников с высокой обучаемостью: активная ориентировка, направленная на познание новых объектов, умственное выстраивание плана предстоящей деятельности, принятие помощи, демонстрируют перенос усвоенных знаний. Дети с ЗПР, входящие в промежуточную группу, были выявлены в количестве трех дошкольников. В третью, крайнюю группу вошло четверо обучающихся с ЗПР, которые продемонстрировали слабую обучаемость, низкую мотивационную и познавательную заинтересованность, несамостоятельны, неактивны. Основной особенностью логического переноса является частичный перенос в наглядно-действенной форме. Один из воспитанников проявил полное отсутствие переноса.

Матрицы Дж.К. Равена

В процессе проведения диагностического задания были получены следующие результаты процентной шкалы степени развития интеллекта: V степень была выявлена у двоих респондентов, IV степень у пятерых дошкольников и у троих детей с ЗПР был выявлен средний интеллект (III степень). При выполнении задания обследуются навыки анализа и синтеза, умение сравнивать, выстраивать аналогии. В каждой из серий карточки построены по принципу от простого к сложному. Для детей с ЗПР это задание оказалось самым трудным, т.к. основной дефект - нарушение мыслительной деятельности.

Таким образом, основываясь на экспериментальных данных, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития снижена мыслительная деятельность, преобладает недостаточный уровень мотивации и обучаемости. Вследствие этого одно из необходимых условий образования обучающихся данной категории является обеспечение кадровым составом для организации коррекционно-развивающей работы с целью развития мыслительных операций, коррекции познавательной активности и самостоятельности, а также повышение мотивационного компонента деятельности, с помощью специальных методов, приемов, технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников; Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования". - Москва: Наука, 2020. - 212, [1] с.: ил., табл.; ISBN 978-5-02-040806-7
2. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития /Л.Б. Баряева; Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук- Москва, 2005.
3. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) Обзорение психиатрии и медицинской психологии/Д.А. Емелин, И.В. Макаров; Обзорение психиатрии и медицинской психологии - № 1, 2018.
4. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение, Владос. - 2008
5. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие / О.В. Заширинская; Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Москва: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2019. - 166 с.; ISBN 978-5-288-05940-7.
6. Примерная Адаптированная Основная Образовательная программа дошкольного образования детей с ЗПР
7. Стрекалова Татьяна Александровна. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития.: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.10. - Москва, 1982. - 166 с...
8. Фаина Галина Валерьевна. Формирование интеллектуально-эмоциональной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Саратов, 2001. - 194 с.
9. Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, Е.В. Бачило, А.С. Исмаилова Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте/ Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Бачило Е.В., Исмаилова А.С. Российский психиатрический журнал №6, 2015 г.
10. Шустов, Евгений Александрович. Технология формирования школьной готовности детей с задержкой психического развития, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Шадринск, 2000. - 175 с.
11. Chvjakin V.A., Kiseleva N.S. Psychology of children with mental retardation: Training handbook. M.: MRSEI, 2014: 92 p. (in Russian)
12. Vlasova T.A., Lebedinskaja K.S. Actual problems of clinical study of mental retardation in children. Defektologiya [Defectology]. 1975; Vol. 6: 8-17. (in Russian)

© Багнетова Екатерина Михайловна (KateRinaaaa_23@mail.ru), Капустина Наталья Геннадьевна (haushen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF YOUNG TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A RURAL SCHOOL

**G. Bayagantaev
A. Ivanova**

Summary: At present, a rural school, more precisely, rural educational organizations / institutions operating in rural areas, are included in the municipal networks of educational institutions, they are a subsystem of the Russian education system. The training of rural teachers takes place in the context of a multilevel system of pedagogical education (higher and secondary vocational) and the variability of additional education for teachers. The modern system of continuous pedagogical education in Russia includes the stages of pre-professional, vocational (secondary and higher), postgraduate education at various levels, various types of additional pedagogical education; formal, non-formal and informal types of continuing education of teaching staff. The main condition for the formation and development of a competent teacher is the development of professional competencies. In this article, the author has made an attempt at scientific analysis and critical understanding of the development of professional competencies of young teachers in a rural school.

Keywords: development of professional competencies, the formation of young teachers, rural educational institutions, continuing education of a teacher.

Баягантаев Григорий Григорьевич

Аспирант, ФГАОУ ВО «Северо–Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск
Grigorib82@yandex.ru

Иванова Августина Васильевна

Д.п.н., профессор, ФГАОУ ВО «Северо–Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск

Аннотация: В настоящее время, сельская школа, точнее, сельские общеобразовательные организации/учреждения, функционирующие в сельской местности, входят в муниципальные сети образовательных учреждений, являются подсистемой системы образования России. Подготовка сельских учителей происходит в условиях разноуровневой системы педагогического образования (высшего и среднего профессионального) и вариативности дополнительного образования педагогов. Современная система непрерывного педагогического образования в России включает этапы предпрофессионального, профессионального (среднего и высшего), постдипломного образования разных уровней, различные виды педагогического образования; формальное, неформальное и информальное виды непрерывного образования педагогических кадров. Главным условием становления и развития грамотного педагога, является развитие профессиональных компетенций. В настоящей статье автором предпринята попытка научного анализа и критического осмысления развития профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы.

Ключевые слова: развитие профессиональных компетенций, становление молодых педагогов, сельские образовательные учреждения, непрерывное образование педагога.

В системе непрерывного образования педагогов появились «альтернативные игроки» – конкурирующие друг с другом государственные и негосударственные структуры. Инициативу организации непрерывного образования педагогов берут на себя общественные профессиональные педагогические движения и сообщества, в том числе педагогов сельской школы. Мощнейшим конкурентом традиционной системе непрерывного педагогического образования выступает Интернет с его неограниченными возможностями предоставления образовательных услуг для разных категорий педагогических работников, включая сельских учителей. [12, с. 22]

Обобщающей характеристикой современного этапа следует признать диверсификацию непрерывного образования сельских учителей при отсутствии легализации (нормативно-правового обеспечения) целенаправленного непрерывного образования учителей современной сельской школы.

Подчеркнём, что концепции и состоявшиеся стратегические программы повлияли на все элементы – уровни и сегменты системы, в том числе на систему образования в сельской местности страны, на сельскую школу и сельского учителя; способствовали разработке и запуску концепций, стратегических и тактических программ, планов, «дорожных карт» во всех субъектах РФ, конкретизировавших реализацию целей и задач, определённых федеральными документами, в преобразованиях системы образования конкретного региона. [6, с. 33]

Таким образом, последние десятилетия были насыщены значительными комплексными изменениями российского образования в целом и каждого сегмента системы в частности.

Объективности ради надо отметить, что политика реформирования образования в сельской местности страны имеет как негативные, так и позитивные последствия. Развернувшаяся во всех регионах и территориях

России реализация приоритетных национальных проектов (2005-2012г.), мероприятий образовательной инициативы «Наша новая школа» (2009г.), программ модернизации общего образования (2011-2017г.), Приоритетных национальных проектов (с 2018 г по настоящее время) способствовала определённым позитивным изменениям социокультурной образовательной ситуации в российской провинции. [14, с. 39]

Во-первых, это усиление социальной направленности образования, предопределяющей ему не только образовательные, но и социокультурные, социально-педагогические функции; расширение доступности дошкольного и дополнительного образования; реализацию программ патриотического, физического воспитания и оздоровления детей, подростков, молодёжи; комплексные меры социальной поддержки различных групп населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей с проблемами развития и ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, внедрение в образовательную практику федеральных стандартов образования, в соответствии с которыми сельские образовательные организации: включают в образовательную программу новое содержание, современные технологии, разнообразную познавательную и социально значимую деятельность обучающихся; привлекают к управлению учреждением родителей и общественность территории, создают комфортные условия для обучения разных категорий обучающихся. Доступность Интернет, обеспечение соответствующим оборудованием и компьютерными программами позволяют сельским школьникам дистанционно обучаться и получать образовательные услуги.

В-третьих, произошло определённое улучшение в обеспечении доступности образования и условий образовательного процесса. Приобретено новое учебное оборудование и мебель, произведены ремонты значительного количества учреждений, в том числе затратные – ремонт крыш, замена окон, реконструкция спортивных залов и др. Школьные автобусы используются для доставки детей в образовательные и культурно-досуговые центры, школьные столовые с современным оборудованием обеспечивают детей качественным питанием.

Совокупность позитивных изменений в образовательной политике способствует социальной мобильности выпускников сельских школ.

Однако продолжающаяся реализация организационно-экономической модели развития отрасли приводит к распространению отрицательных социальных явлений, крайнее из которых – закрытие, прежде всего, сельских малочисленных малокомплектных школ.

Разрушаются базовые социальные институты села: сельская семья и сельская община, сообщества, что способствует распространению детского неблагополучия. Ежедневный подвоз детей ведёт к физическим перегрузкам, имеет определённые негативные психологические последствия, связанные с адаптацией, с неполноценностью пребывания в новом детском коллективе: в связи с необходимостью переездов дети практически исключены из внеурочной работы школы и системы образования. [2, с. 70]

Отрицательными последствиями проживания детей из отдалённых населённых пунктов в интернатах является отчуждение ребёнка от семьи, а в отсутствии родительского пригляда – искусственно созданное социальное сиротство, рост агрессивного поведения детей, детской и подростковой преступности, распространение алкоголизма и наркомании среди подростков. Недооценка и/или игнорирование социальных эффектов административной модели модернизации образования оказывают негативное влияние на все без исключения социальные институты села.

Как мы уже отмечали, для становления педагога сельской школы как специалиста высокого уровня, необходимо проведение постоянной работы по развитию профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы.

В настоящей статье говорится именно о «формировании» профессиональных компетенций, поскольку речь идет о сознательно управляемом процессе с заданной целью – довести его до задуманного уровня, применяя определенные методы и технологии и создавая необходимые условия. Формирование можно рассматривать и как результат развития (процесс и результат количественных и качественных изменений человека, связанные с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое), и как организаторскую деятельность педагога (педагогического коллектива) по обучению и воспитанию обучающихся.

Формирование профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы является процессом, который предполагает постепенное целостное становление профессионального работника с высоким уровнем развития профессиональных компетенций: информационной, исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой и компетенцией самоорганизации и саморазвития. [5, с. 88]

Данный процесс представляется как процесс наращивания (развития) нового профессионального качества педагога (педагог со сформированными профессиональными компетенциями), который ранее целенаправленно не осуществлялся, берет свое начало

во время педагогического образования и продолжается в профессиональной деятельности педагога, имеет уровни сформированности, свидетельствующие об определенной степени владения компетенциями.

Модель формирования кластера профессиональных компетенций у педагогов системы сельского образования детей включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки. Их структурное и содержательное наполнение детерминировано тремя значимыми для конечной цели нашего исследования причинами.

Первая – это потребность общества в гибких, мобильных, конкурентоспособных специалистах, способных к самообразованию на протяжении всей жизни. Образовательный процесс необходимо выводить на новый уровень интеграции, уходить от предметоцентризма, выстраивать такое содержание образования, где гармонично взаимодействуют профильность и метапредметность. Именно надстройка «мета» позволит человеку, получив профессию, гибко и качественно реагировать на «вызовы» в профессиональной деятельности и за ее пределами, «пересобрать» свои ЗУНы в формат, актуальный здесь и сейчас. Вторая – это переход системы образования на компетентностный формат подготовки кадров. В качестве результата образования выступают различные наборы компетенций, что позволяет учитывать особенности сфер и профилей деятельности и организации процесса формирования компетенций. Третья – государственный и социальный заказ на педагогических работников с новым педагогическим мышлением, сформированными профессиональными компетенциями. [9, с. 49]

Каждый из представленных факторов нашел свое отражение в процессе моделирования процесса формирования профессиональных компетенций педагога сельской школы.

Рассмотрим более подробно компоненты модели.

Концептуально-целевой блок модели раскрывает методологическую основу процесса формирования профессиональных компетенций в виде интегративного, компетентностного и профессионального подходов, целевые установки стратегического и тактического уровней, а также включает выявленные и обоснованные нами профессиональные принципы, лежащие в основе рассматриваемого процесса.

Мы говорим о *взаимодополнении компетентностного и профессионального подходов* в процессе формирования профессиональных компетенций у педагогов сельской школы.

Компетентностный подход предъявляет требования к образовательному результату, способности и готовности педагога действовать в процессе профессиональной деятельности, а метапредметный – дополняет содержание подготовки педагога требованиями универсальных способов деятельности, отвечающих за междисциплинарные, надпредметные умения и навыки.

Особенно значимым для нас является вывод о том, что *основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование профессиональных компетенций*.

Стратегическая цель формирования профессиональных компетенций – обеспечить высокий уровень сформированности профессиональных компетенций у педагогов, позволяющий им достигать профессиональных результатов в своей профессиональной педагогической деятельности и формировать профессиональные компетенции у обучающихся. *Тактическая цель* – обеспечить процесс формирования профессиональных компетенций организационно-педагогическими условиями. [13, с. 51]

Таким образом, подходы, принципы и цели, представленные в концептуально-целевом блоке нашей модели, являются основой для построения содержательного компонента процесса формирования профессиональных компетенций.

Содержательный блок модели описывает то, что подлежит формированию и раскрывает наполнение профессиональных компетенций: информационной, исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой, самоорганизации и саморазвития.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций отвечает за получение совокупности метазнаний, на основе которых педагог сможет эффективно работать с информацией, проводить исследование, взаимодействовать с окружающими, организовывать и управлять, заниматься саморазвитием.

В структуре профессиональных компетенций педагога сельской школы система метазнаний (информационных, исследовательских, коммуникативных, организационно-управленческих, самоорганизации и саморазвития) помогает ему действовать в нестандартных и нетипичных ситуациях, реагировать на изменения, решать разные задачи в работе с детьми.

Эти метазнания позволяют педагогу решать профессиональные надпредметные, межпредметные, полисферные задачи в сфере ДОД, то есть демонстрировать сформированность метаумений – *поведенческий компонент профессиональных компетенций*.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональных компетенций состоит из параметров, касающихся личностного отношения педагога к смыслу и значению профессиональных результатов образования, понимания важности формирования профессиональных компетенций и у педагогов, и у обучающихся в сфере сельского образования. [4, с. 83]

Профессиональные категории педагогического образования – это ключевые сущности, узловые точки, благодаря которым конструируется комплексное знание педагогической области; это такие категории, понимание которых не относится к какой-то конкретной дисциплине, а являются сквозными на протяжении всего педагогического образования (например, образование, система, качество, педагогический процесс, педагогические технологии и др.). Профессиональные категории являются сквозными на протяжении всего периода освоения образовательной программы: через циклы, модули, практики, научно-исследовательскую работу, внеучебные активности.

Многоуровневая система профессиональных фундаментальных категорий постепенно раскрывается для обучающихся от дисциплины к дисциплине, путем изучения различных сторон обозначенных категорий, путем последовательного наполнения знаний о них, формирования умений и навыков их практического применения.

Достижение указанного результата происходит в образовательном пространстве посредством организации процесса обучения педагогов в рамках конкретных образовательных программ. Их тщательное изучение позволило нам констатировать факт наличия профессионального компонента в дисциплинах учебного плана – это смысловые, сущностные дидактические единицы предмета, обладающие метапредметным свойством полифункциональности и способствующие получению метазнаний, формированию метаумений и мотивационно-ценностных ориентаций. Выявление таких профессиональных компонентов в преподаваемых предметах расширяет возможности учебного процесса, наполняя его профессиональным содержанием. [1, с. 44]

Именно метазнания, метаумения и мотивационно-ценностное отношение являются основой содержания процесса формирования профессиональных компетенций.

Далее необходимо представить организацию этой деятельности.

Организационно-технологический блок раскрывает процессуальную сторону изучаемой проблемы и включает этапы формирования профессиональных компетенций, организационно-педагогические условия, пе-

дагогические технологии формирования компетенций.

Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций может быть достигнут в том случае, если в образовательном процессе будет реализован комплекс организационно-педагогических условий. В нашем исследовании мы делаем упор на три условия, речь о которых пойдет далее. На наш взгляд, это необходимые условия. Кроме того, можно выделить и ряд других организационно-педагогических условий, которые будут достаточными в процессе формирования профессиональных компетенций у педагогов сельской школы. Эти условия, безусловно, являются важными и желательными в исследуемом процессе, но тем не менее имеют второстепенное значение по отношению к условиям, которые реализовали мы в своем опыте. Все условия определены на основе изучения особенностей формирования профессиональных компетенций у педагогов в ходе организации опытно-экспериментальной работы.

К достаточным организационно-педагогическим условиям формирования профессиональных компетенций у педагогов сельской школы можно отнести: [7, с. 20]

- осуществление педагогами рефлексии своих личностных качеств и результатов формирования компетенций через самооценку;
- использование активных и интерактивных форм при реализации образовательных программ;
- разработку программно-методического обеспечения процесса формирования профессиональных компетенций;
- корректирование процесса формирования профессиональных компетенций на основе комплексной диагностики.

Профессиональные компетенции формируются не только в образовательном процессе, но и за его пределами: при выполнении практической деятельности, участии во внеучебной работе, научно-исследовательских и творческих проектах. То есть процесс формирования имеет сквозной, междисциплинарный, надпредметный характер. В связи с этим содержание исследуемого процесса в модели представлено через интеграцию – внутридисциплинарную, междисциплинарную, трансдисциплинарную. Наше видение такого содержания основывается на идее максимально полного использования всех имеющихся ресурсов образовательной среды, каждый компонент которой непрерывно и систематично «работает» на достижение цели – сформировать высокий уровень профессиональных компетенций у педагогов сельской школы.

К необходимым организационно-педагогическим условиям формирования профессиональных компетенций педагогов сельской школы относятся следующие: [8, с. 30]

- обеспечение *внутридисциплинарной интеграции*, в основе которой лежит дифференциация учебного материала, усиление взаимосвязи между его теоретическим и практическим содержанием, учет преемственности ЗУНов, выделение профессионального контекста (сфера сельского образования) в содержании дисциплины;
- обеспечение *междисциплинарной интеграции*, основанной на согласовании дисциплин/модулей по всем компонентам процесса обучения (цели, содержание, методы, результаты обучения);
- обеспечение *трансдисциплинарной интеграции*, основанной на использовании различных видов деятельности образовательного процесса (внеурочная деятельность, производственные практики, научно-исследовательская работа, проектная деятельность педагогов и др.).

При интеграции содержания дисциплин процесс обучения проходит на высоком уровне системности знаний, у будущих педагогов формируется целостная картина мира. Интеграция содержания дисциплин не просто дополняет содержание одной дисциплины знаниями из другой дисциплины, а объединяет их и обеспечивает не узкодисциплинарную подготовку, а деятельность, формирующую важные профессиональные и личностные компетенции. [11, с. 82]

Большим потенциалом в вопросе формирования профессиональных компетенций может обладать *сквозная надпредметная образовательная программа междисциплинарного курса*, которая относится к *программным документам интегрирующего, междисциплинарного и сквозного характера, обеспечивающим целостность компетентностно-ориентированной образовательной программы для педагогов сельской школы*.

Процесс формирования кластера профессиональных компетенций включает три последовательных этапа:

1. *Констатирующий этап* – комплекс взаимосвязанных процедур, предшествующих непосредственно самому процессу формирования, который образует: [3, с. 59]

- диагностика уровня сформированности кластера профессиональных компетентностей у будущих педагогов: информационной, исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой, а также самоорганизации и саморазвития. Средства оценивания разработаны для каждой компетенции отдельно с учетом их содержания и особенностей;
- экспертная оценка образовательной программы

для педагогов сельской школы на предмет наличия признаков формирования профессиональных компетенций, выявление дефицитов.

2. *Формирующий этап* – предполагает реализацию комплекса организационно-педагогических условий. Для реализации первого условия следует обеспечить внутридисциплинарную интеграцию содержания дисциплин. Для этого необходимо структурировать учебный материал дисциплины от общего к частному, усилить взаимосвязи между теоретическим и практическим содержанием материала; учесть преемственность знаний и умений со знаниями и умениями других дисциплин; выделить профессиональный контекст педагога сельской школы в содержании дисциплины. Результатом достижения уровня внутридисциплинарной интеграции является возможность использовать потенциал каждой дисциплины по формированию профессиональных компетенций у студентов. Далее следует уровень междисциплинарной интеграции, который предполагает установление междисциплинарных связей между дисциплинами/модулями, обеспечение преемственности содержания между ними, согласование всех компонентов процесса обучения: его цели, содержания, методов, технологий и результатов. Следующее условие - трансдисциплинарная интеграция - основывается на использовании различных видов деятельности в учебно-воспитательном процессе (внеурочная деятельность, производственные практики и научно-исследовательская работа студентов) и предполагает выход за пределы изучения дисциплин, привлечение широких возможностей внеаудиторной работы обучающихся, использование потенциала всех компонентов образовательной среды организации.

3. *Оценочный этап* – предполагает проведение повторной диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций с использованием всего комплекса методик. На основе полученных данных необходимо проделать сравнительно-сопоставительную рефлексию, сделать выводы и скорректировать дальнейшую работу.

Оценочно-результативный блок модели обращает внимание на результат процесса формирования, заданный как сформированность профессиональных компетенций у будущих педагогов, который позволит им достигать профессиональных результатов в своей профессиональной педагогической деятельности, формируя метапредметные компетенции у обучающихся.

Для того, чтобы осуществить оценочно-результативную работу процесса формирования профессиональных компетенций, необходимо выделить структурные компоненты, критерии и показатели измерения компетенций, уровни их сформированности. [10, с. 63]

Критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций опираются на содержательное наполнение структуры компетенций.

Так, *когнитивный критерий* включает метазнания и представления об информационной, исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой деятельности педагога сельской школы и его деятельности по самоорганизации и саморазвитию.

Поведенческий критерий предполагает умение экстраполировать метазнания на решение широкого спектра профессиональных задач в сфере ДОД, связанных с информационной, исследовательской, коммуникативной, организационно-управленческой деятельностью

педагога сельской школы и деятельностью по самоорганизации и саморазвитию.

Мотивационно-ценностный критерий связан с пониманием важности обладания профессиональными компетенциями и стремлением достигать профессиональных результатов в работе педагогом ДОД.

Таким образом, представленная модель процесса формирования профессиональных компетенций у педагогов сельской школы обладает теоретическим, научным, методологическим обоснованием, на которое можно опираться, при проведении практических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасова Л.И., Бутвина О.Ю., Поликультурная образовательная среда высшей школы как фактор формирования профессиональной компетентности педагогов // Современное педагогическое образование. 2020. №3. – С. 44.
2. Ансимова Н.П. Метапредметные образовательные результаты школьников – как основа формирования универсальных компетенций студентов / Н.П. Ансимова, О.А. Беляева. // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - № 5. – С. 70.
3. Ансимова Н.П. Преемственность образовательных результатов среднего общего и высшего образования / Н.П. Ансимова // Ярославский психологический вестник. - 2019. - № 2 (44). – С. 59.
4. Гинзбург Д.А. Формирование экспертных компетенций и подготовка экспертов в сфере образования // Современное педагогическое образование. 2019. №8. – С. 83.
5. Гуцина Т.Н. Технология индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Т.Н. Гуцина. - Текст: непосредственный // Инновации в образовании. - 2019. - № 4. – С. 88.
6. Данилова Н.Ю., Формирование профессиональных компетенций студентов - будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2020. №2. – С. 33.
7. Иванова Л.В., Компетентность самосовершенствования педагога: некоторые аспекты изучения и формирования // Гаудеамус. 2020. №1 (43). – С. 20.
8. Ислямова Э.А., Проведение опытно-экспериментальной проверки формирования предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения по компонентам // Современное педагогическое образование. 2020. №3. – С. 30.
9. Котько Е.Л. Сушностная характеристика системы педагогических метазнаний / Е.Л. Котько. - Текст: непосредственный // Вестник БарГУ. - 2018. - № 6. – С. 49.
10. Панасенкова М.М. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе дополнительного профессионального образования // Инновационная наука. 2019. №12. – С. 63.
11. Садыкова Т.Н. Способы формирования и оценивания профессиональной компетентности педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №6 (159). – С. 82.
12. Формирование профессиональных компетентностей педагога средствами дополнительного профессионального образования: учебно-методическое пособие / Институт развития образования; научная редакция А.В. Золотаревой. - Ярославль: ИРО, 2019. – С. 22.
13. Шварева Л.В., Алёшина Е.Ю., Шибанова Е.А., Экспертная оценка как ключевой элемент в формировании профессиональных компетенций будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-4. – С. 51.
14. Шкерина Л.В., Шкерина Т.А., Дидактические потенциал междисциплинарных учебных модулей в формировании профессиональных компетенций будущих магистров-педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. №1 (47). – С. 39.

© Баягантаев Григорий Григорьевич (Grigorib82@yandex.ru), Иванова Августина Васильевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Безуглая Татьяна Искандяровна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
tbezuglaya@inbox.ru*

FEATURES OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

T. Bezuglaya

Summary: On the one hand, the socio-economic changes that have taken place in Russia over the past 30 years can be considered positive, they are mainly associated with the country's overall integration into the world community. On the other hand, these changes have brought about a large number of negative changes in Russian society. As a result, the prevalence of various forms of deviant behavior has increased, including among children and adolescents. In this regard, there is a need for the implementation of special work, the prevention of deviant behavior. These issues in Russia are now being dealt with by teachers and many specialists of the country's education system. The history of the issue of the prevention of deviant behavior begins at the end of the 19th and beginning of the 20th century. In this regard, in the first part of our article, we reviewed and analyzed the studies of foreign authors on this problem. The author presented the conclusions that were made as a result. The second part of the article is devoted to the description of activities for the prevention of deviant behavior in children and adolescents, which are currently being carried out in Russia. In the third part of the article, the author describes a questionnaire survey of teachers, psychologists and specialists involved in the prevention of deviant behavior in children and adolescents at the Center for Diagnostics and Counseling of Children and Adolescents (Kaliningrad, Russia), as well as a description of the questionnaire survey of children and adolescents participating in preventive measures.

Keywords: prevention, deviant behavior, socio-psychological training, assertiveness training, social skills development training.

Аннотация: Социально-экономические изменения, произошедшие в России за последние 30 лет, с одной стороны, можно считать положительными, они связаны, большей частью с общей интеграцией страны в мировое общество. С другой стороны, эти изменения внесли в российское общество большое количество отрицательных изменений. В результате увеличилась распространенность разных форм девиантного поведения, в том числе у детей и подростков. В связи с этим возникает необходимость в осуществлении специальной работы, превенцией девиантного поведения. Этими вопросами в России теперь занимаются и педагоги, и многие специалисты системы образования страны. История вопроса превенции девиантного поведения начинается в конце XIX начале XX века. В связи с этим, в первой части своей статьи мы рассмотрели и сделали анализ исследований зарубежных авторов по указанной проблеме. Вторая часть статьи посвящена описанию деятельности по превенции девиантного поведения у детей и подростков, которая в настоящее время осуществляются в России. В третьей части статьи автором дано описание проведенного анкетного опроса педагогов, психологов и специалистов, занимающихся превенцией девиантного поведения детей и подростков в Центре диагностики и консультирования детей и подростков (г. Калининград, Россия), а также описание проведенного анкетного опроса детей и подростков, участвующих в превентивных мероприятиях.

Ключевые слова: превенция, девиантное поведение, социально-психологический тренинг, тренинг асертивности, тренинг развития социальных умений.

Изменения, произошедшие в России за последние годы, с одной стороны, являются положительными и связаны с общей интеграцией страны в мировое сообщество. С другой стороны, они стали отрицательными, и связаны с возникновением и обострением экономического, социально-политического и духовного кризисов. Результатом этих кризисов стало увеличение распространенности девиантного поведения разных форм. В связи с этим появилась необходимость в превенции девиантного поведения. Превенция – это научная категория, которая рассматривается как профилактика, в частности девиантного поведения у детей и подростков.

История вопроса превенции девиантного поведения

начинается в конце XIX начале XX века. В это время появились первые опыты превенции, описанные учеными и специалистами того времени. Это Дюркгейм, Э. Мертон, Р.Г. Беккер, и И. Гофман, Э. Лемерт и многие другие. Учеными были созданы различные теории формирования девиантного поведения и его превенции. В России, в это время, также изучалось девиантное поведение. В советском периоде оно осуществлялось посредством криминологии, суицидологии и подобных наук. В настоящее время, в стране проводится большое количество исследований превенции девиантного поведения, в частности детей и подростков. Первоначально мы рассмотрим описание некоторых исследований зарубежных авторов. В частности, Дж. Грэм и Т. Беннетт в своей

книге «Стратегии предупреждения преступности в Европе и Северной Америке» отмечают, что предупреждение правонарушительных поступков, как одного из видов девиаций, определяется уменьшением склонности людей к такому поведению. Авторами предлагаются принципы, согласно которым осуществляется работа по предупреждению формирования девиаций, представлены руководящие принципы по разработке, внедрению и оценке мер по предупреждению преступности, обсуждаются характер и эффективность стратегий предупреждения девиаций. Таким образом, авторами предлагаются принципы, которых следует придерживаться при составлении программ по превенции правонарушительных поступков. [12, с. 14] Дж.Э. Хендрикс, Б. Байерс в своей работе, посвященной кризисному вмешательству, представляют теоретический обзор такого вмешательства. Они определяют и объясняют модели и методы применения этой теории к различным кризисным ситуациям, и утверждают, что каждая кризисная ситуация, не смотря на их схожесть, всегда строго индивидуальна. Вмешательство в такую ситуацию должно быть первоначально подвержено анализу: является ли эта ситуация образцом домашнего насилия по отношению к супругам или детям, или же безнравственного отношения к пожилым людям, или сексуального насилия, или ситуация связана со смертью близкого или значимого человека. Все это должно быть изучено, проанализировано. [14, с. 26] Р. Бэрн и Д. Ричардсон, в своей книге «Агрессия» утверждают, что причиной агрессивного поведения людей являются, в том числе, и биологические факторы. Эти факторы в последнее время очень интересуют ученых, особенно если это проявляется в социальном поведении человека. В связи с этим в науке существует дискуссия по вопросам наследственности агрессивного поведения, роли половых гормонов и нервной системы человека в формировании агрессивного поведения. По мнению этих авторов, при анализе девиантного поведения, необходимо учитывать не только социальные, психологические и медицинские составляющие, но и, обязательно – биологические, в том числе и наследственные. [11, с. 18] Т. Шибутани, в своей работе по превенции девиантного поведения рекомендует опираться на две знаменитые психотерапевтические школы – психоанализ и бихевиоризм. Он предлагает объединить эти два научных направления и, на основании этого, создавать методы и модели изучения поведения человека и его превенции, в случае необходимости. Результатом исследования Т. Шибутани стало определение использования в превенции девиантного поведения необходимых психотерапевтических направлений. [15, с. 12] Роджерс С. и П.Д. Крамер, в своем труде «О становлении личностью» утверждают, что если человек живет в добрых отношениях с самим собой, то он находится в добрых отношениях и с окружающими людьми. Они настаивают на том, что эта работа устанавливает позитивное общение, как внутриличностное, так и межличностное. А, таким об-

разом, в результате человек не способен на совершение девиантных поступков. [15, с. 236]

Для нашего исследования большой интерес представляет опыт по организации работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков, который реализуется в Великобритании и США. Психолого-педагогические и социологические технологии, которые для этого используются, являются интересными, прогрессивными и подразделяются на четыре основных уровня.

Уровень первый является высшим и государственным. На этом уровне используются государственные программы, направленные на социализацию и адаптацию человека в обществе, применяются, в основном, психолого-педагогические технологии. [8, с. 5] Уровень второй – это также государственные программы, но уже основанные социально-экономических направлениях отдельных штатов и графств, то есть районов страны. [8, с. 5] Уровень третий относится к муниципалитетам, направлен на составление превентивных мер, связанных со спецификой местных органов самоуправления (образовательных организаций разных видов и уровней, коммерческих и прочих объединений). [8, с. 6] Уровень четвертый касается непосредственно личности человека и направлен на составление и адаптацию программ по превенции и ресоциализации отдельных детей и подростков, имеющих девиантное поведение. [8, с. 6]

Далее мы бы хотели проанализировать и описать работу, по превенции девиантного поведения у детей и подростков, которая осуществляется в современной России. Страна имеет давнюю историю подобной работы. П.Н. Скуратова, К.С. Потапова, Т.А. Панфилова, В.Ю. Яковлева опубликовали статью «Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения детей в школе» в текущем, 2021 году, в журнале «Вопросы психологии». В ней они отмечают тот факт, что современная система образования создает и доводит до знания подрастающего поколения общественные ценности, касающиеся морали, поведения, религии, творчества и многого другого. Это изменяет к лучшему работу по превенции девиантного поведения детей и подростков. Именно система образования привлекает детей и подростков к социально-культурной деятельности, осуществляет воспитательную, просветительскую работу, помогает детям и подросткам в социализации, способствует развитию творчества. [10, с.70-72] При этом важно понимать, что в период взросления в подростковом возрасте у человека формируется система жизненных планов, где ставятся цели и задачи различной четкости: общие и конкретные, которые сосредоточены в разных сферах жизни и психики, направленные на самореализацию личности. [9, с. 40] А.Н. Менщикова в своей статье «Специфика социальной работы с трудными подростками», опубликованной в журнале «Молодой ученый» так-

же в 2021 году, дает описание необходимости развития каждой сферы психики человека. В интеллектуальной сфере это должны быть изменения в глубине, объёме знаний о принципах, нормах поведения, идеалах морали. [7, с.338-340] Ф.К. Зиннуров в своей монографии «Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века» дает объяснение превентивной работе, подразделяя её на следующие компоненты:

- организация ситуаций успеха;
- контроль за физическим и психическим здоровьем;
- организация и контроль здорового образа жизни;
- развитие профессиональных и трудовых умений и навыков;
- формирование образовательного статуса в соответствии с возрастной нормой;
- организация и проведение мероприятий, способствующих социальной защищенности;
- обучение и развитие социально-психологических умений. [5, с. 123]

Алфимова М.В. и Трубников В.И. утверждали, что превенция представляет собой действия общего и специального порядка, которые могут выполняться организациями с разной социальной ответственностью. Это могут быть государственные, юридические, социально-экономические, медицинские, воспитательно-обучающие, психологические. [2, с. 112-123] В России эти организации образуют четыре основные группы. Первая группа – это образовательные и медицинские организации. Вторую группу составляют специальные организации, целью работы которых является профилактика девиантного поведения у детей и подростков, а также оказание помощи социально дезадаптированным подросткам, оказавшимся в сложных жизненных условиях. В третью группу вошли организации повторной специальной превенции и повторной социализации подростков-правонарушителей, способных совершать опасные для общества поступки. Четвертую группу составили организации, связанные с уголовно-правовой и уголовно-исполнительной профилактикой. Такowymi являются воспитательные колонии, которые занимаются предупреждением повторных преступных действий. Если организация более низкого уровня не достигает поставленных целей, несовершеннолетний должен быть направлен в организацию более высокого уровня. [2, с. 112-123]

В России развито и развивается законодательство по разрешению вопросов превенции девиантного поведения у детей и подростков. В России происходит постоянное преобразование законов, связанных с уголовной ответственностью и карательными мерами за употребление и распространение, в частности, наркотиков. Статья 72 Конституции Российской Федерации посвя-

щена определению и разрешению проблем, связанных с защитой семьи, материнства, детства, отцовства. Касаясь деятельности по профилактике девиантных проявлений, проводящейся в России, реализуются следующие основные цели:

1. Осуществление предупредительной деятельности по использованию наркотических средств, табака и алкоголя;
2. Реализация деятельности, направленной на исключение употребления наркотических средств, табака и алкоголя;
3. Осуществление деятельности, направленной на уменьшение последствий от употребления наркотических средств, табака и алкоголя. [5, с. 277] При этом подчеркивается, что необходимо учитывать тот факт, что профилактика употребления наркотических средств, алкоголя и табака включает в себя три этапа.

1. Первый этап – это так называемая превенция первичная. Она заключается в препятствовании употреблению наркотиков.

2. Второй этап - вторичная превенция - имеет место в то время, когда употребление наркотиков уже существует. Вторичную превенцию можно считать началом лечения, когда уже появились проблемы с наркотиками.

3. Третий этап – это уже третичная превенция. На этом этапе производится конкретное лечение. Необходимо прекратить употребление наркотических средств, табака и алкоголя, предотвращая таким образом разрушение организма человека. [1, с. 206]

Г.М. Андреева определила условия, обеспечивающие результативность работы по превенции отклонений в поведении. Такowymi, по ее мнению, являются: своевременность, согласованность, комплиментарность, скоординированность деятельности. [3, с. 278] Е.В. Змановская в своей работе, о которой мы уже говорили, отмечает формы превентивной работы. Первая форма работы заключается в создании социальной среды. Социальная среда может предупреждать девиантное поведение, а может, наоборот, выступать его активатором. Поэтому если в обществе существует отрицательное отношение к девиантному поведению, то и регулярно поддерживается отрицательное общественное мнение. [6, с. 104] Вторая форма работы заключается в обеспечении информирования молодежи о последствиях девиантных поступков. Эта работа обязательно должна проводиться с детьми и подростками часто, и может быть представлена в следующих мероприятиях: популяризация соответствующей справочной литературы, просмотр специальных фильмов, публичные чтения, дискуссии. [6, с. 104]

Третья форма работы – это обучение навыкам, важным для социальной жизни. Такая работа чаще всего ориентирована на проведение социально-психологических тренингов. Тренинги представлены разными видами. [6, с. 105] Четвертая форма работы – это развитие деятельности, отличающейся от отклоняющегося поведения. Такая работа позволяет человеку понять, что осознание жизни, а поэтому и поведение человека может быть другим, альтернативным. Например, настроение можно улучшить не только при помощи специальных, в том числе химических средств, но и за счет изменения собственного мышления и позитивного осознания жизни. [6, с. 106] Пятая форма работы – формирование здорового образа жизни (ЗОЖ). В связи с этим у подростка появляется чувство ответственности за собственное здоровье. Он осознает и понимает то, как необходимо сохранять свою жизнь и окружающий мир; выделяет в окружающем мире положительные стороны, необходимые для собственного благополучия и здоровья. [6, с. 105] Шестая форма работы – это определение и активизация личностных ресурсов. В связи с этим используются средства трех основных направлений: спортивное направление, творческое направление, общение со сверстниками. [6, с. 106] Седьмая форма работы – это уменьшение отрицательных последствий девиантного поведения. Эта работа необходима, когда опыт девиантного поведения, к сожалению, уже имеется. В этом случае возникает необходимость предупреждения его повторения. [6, с. 106]

Мы провели анкетный опрос педагогов, психологов и специалистов, которые занимаются превенцией девиантного поведения у детей и подростков в Центре диагностики и консультирования детей и подростков (г. Калининград, Россия). Также мы провели анкетный опрос детей и подростков, который посещали специаль-

ные превентивные мероприятия. Анализ проведенного опроса позволил нам сделать следующие выводы:

1. Наиболее применимыми формами работы по превенции девиантного поведения, и специалисты, а также дети и подростки считают 2-ю форму – популяризация соответствующей справочной литературы, просмотр специальных фильмов, публичные чтения, дискуссии и 2-ю форму – социально-психологический тренинг.

2. Специалистами такие формы работы хорошо планируются и на короткие, и на длинные сроки.

3. В процессе проведения всегда возможен учет каждого ребенка и подростка, а также его состояния до начала и после занятия. Что дает возможность внесение изменений в программы.

4. Такие формы работы позволяют обучать детей и подростков не только знаниям, а специальным умениям, и даже навыкам позитивного социального поведения.

4. Подростки с большим удовольствием всегда участвуют в тренингах. Это дает им возможность здорового общения и осознания того, что есть и другие люди, имеющие такие же жизненные задачи.[1]

В дальнейшем нам хотелось бы провести более широкое и тщательное исследование по организации этих форм работы по превенции девиантного поведения у детей и подростков и в Калининградской области, и в Российской Федерации для того, чтобы разработать методические рекомендации по организации подобной работы. Но это уже задачи дальнейших исследований по указанной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айхорн А. Трудный подросток. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2011. – 304 с. <https://www.livelib.ru/book/1000466789-trudnyj-podrostok-avgust-ajhorn>
2. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. - 2000. - №6 ноябрь-декабрь – с. 112-123. <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:34522/Source:default>
3. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с. <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785756708271.html>
4. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография // И.В. Дубровина. М.: Московский психолого-социальный университет, 2014 – 464 с. <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:181132/Source:default>
5. Зиннуров Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века: монография/ Ф.К. Зиннуров. – Казань: КЮИ МВД РФ, 2012. – 278 с. <http://docplayer.com/26196608-Profilaktika-i-korrekcija-deviantnogo-povedeniya-detey-i-podrostkov-v-novyh-socialno-kulturnyh-usloviyah-hhi-vekamonografiya.html>
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288с. https://modernlib.net/books/zmanovskaya_v/deviantologiya_psihologiya_otklonyayuschegosya_povedeniya/read_1/
7. Менщикова А.Н. Специфика социальной работы с трудными подростками. // Молодой ученый. 24 (366), июнь 2021. С. 338-340. <https://moluch.ru/archive/366/82345/>
8. Петровский В.А. Исследование девиантного поведения в США и Великобритании. - М., 2019. – 165 с. <https://artiklez.com/article/13538>

9. Салихова Н.Р. Реализуемость личностных ценностей // Психологический Журнал, Т.30, № 1, 2009. С. 40-41 <https://cyberleninka.ru/article/n/realizuemost-lichnostnyh-tsennostey-v-stanovlenii-zhiznennogo-mira-cheloveka>
10. Скуратова П.Н., Потапова К.С., Панфилова Т.А., Яковлева В.Ю. Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения детей в школе// Молодой ученый. 7 (349), февраль, 2021. С. 70-72. <https://moluch.ru/archive/349/78560/>
11. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер. Мастера психологии, 2001. — 352 с. http://krotov.info/libr_min/02_b/ar/baron00.html
12. Грэм Дж., Беннет Т. Стратегии предупреждения преступности в Европе и Северной Америке. / Хельсинки: HEUNI - Европейский институт Организации Объединенных Наций по предупреждению преступности и борьбе с ней, 1995. — 162 с. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/crime-prevention-strategies-europe-and-north-america-0>
13. Роджерс С., П.Д. Крамер. О становлении личностью: взгляд терапевта на психотерапию. — Лондон: Констебль, 2013. <http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm>
14. Хендрикс Дж., Байерс Б. Кризисное вмешательство в уголовное правосудие. / Чарльз Томас Паб. 1996. —198 с. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/crisis-intervention-criminal-justicesocial-service-second-edition>
15. Шибутани Т. Общество и личность: интеракционистский подход к социальной психологии. 7-я печать. — Нью-Брансуик, Лондон: Издатели транзакций, 2010. — 648 с. <https://www.routledge.com/Society-and-Personality-Interactionist-Approach-to-Social-Psychology/Shibutani/p/book/9780887386886>

© Безуглая Татьяна Искьяндровна (tbezuglaya@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА УЧАЩЕГОСЯ-МУЗЫКАНТА И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ТРАНСКРИПЦИИ

Бекетова Марина Александровна

Преподаватель, Московский государственный институт
музыки имени А.Г. Шнитке, г. Москва
marina_zhukova1988@mail.ru

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES STUDENT-MUSICIAN AND THEIR FORMATION IN THE PROCESS OF TRANSCRIPTION

M. Beketova

Summary: Currently, there is an extraordinary rise in the musical and performing arts and the demand for transcription as a type of creative activity of a musician, which is associated with the conditions of competition between academic musicians and representatives of mass culture. But few musicians have the skills to create an artistically convincing, interesting transcription for the listener, since due attention is not paid to this type of activity within the framework of the educational process. In addition to the field for creative experiments, transcription also performs a pedagogical function – it can be used as an effective means of developing a musician's personality, contributing to the formation of a complex of professionally significant qualities of a musician-performer required not only for this creative activity, but also for his self-realization in the profession as a whole.

Keywords: professionally important qualities, musical transcription, personal development of a musician, creating a musical transcription.

Аннотация: В настоящее время в музыкально-исполнительском искусстве наблюдается необычайный подъем и востребованность транскрипции как вида творческой деятельности музыканта, что связано с условиями конкурентности академических музыкантов с представителями массовой культуры. Но навыками создания художественно убедительной, интересной слушателю транскрипции обладают немногие музыканты, поскольку в рамках учебного процесса этому виду деятельности не уделяется должного внимания. Кроме поля для творческих экспериментов, транскрипция выполняет и педагогическую функцию – может быть использована в качестве эффективного средства развития личности музыканта, способствовать формированию комплекса профессионально значимых качеств музыканта-исполнителя, требуемого не только для данного творческого вида деятельности, но и в целом для его самореализации в профессии.

Ключевые слова: профессионально значимые качества музыканта, профессионально важные качества музыканта, музыкальная транскрипция, создание транскрипции музыкантом.

В современном высокотехнологичном мире все сферы претерпевают значительные изменения, в том числе и музыкально-исполнительское искусство. В условиях конкуренции с представителями массовой культуры, многие музыканты-исполнители различных академических специальностей в целях профессиональной самореализации, а также для привлечения широкой слушательской аудитории, постоянно находятся в поиске интересных сочинений для составления концертных программ, создают новые нетипичные составы ансамблей, соединяя самые разнообразные инструменты. Творческие эксперименты часто приводят музыкантов к созданию «своего» репертуара, т.е. написанного специально для этого состава исполнителей, отражающего его особенности. Поскольку подобных сочинений немного, востребованными оказываются транскрипции.

Транскрипция в данной статье используется в значении вида творческой деятельности музыканта-исполнителя, предполагающей создание нового сочинения на основе уже существующего музыкального произведения [1]. Как собирательное понятие транскрипция вклю-

чает в себя различные виды преобразования авторского музыкального текста: переложения, обработки, транскрипции, аранжировки.

Создание транскрипции – довольно сложный процесс, требующий специальных знаний, умений и навыков. Транскрипция отражает художественный вкус, творческий потенциал, уровень мышления, исполнительское мастерство ее создателя. И в то же время, сам процесс создания транскрипции позволяет совершенствовать указанные психические процессы, развивать способности музыканта и формировать комплекс профессионально значимых качеств, требуемый не только для данного творческого вида деятельности, но и в целом для его самореализации в профессии. Музыкант, способный быстро и с высоким художественным результатом варьировать музыкальный текст, понимающий природу своего инструмента, знающий особенности стилей и закономерности музыкального языка, умеющий «на ходу» преобразовывать фактуру, при этом, не теряя художественный компонент, а раскрывая музыкальный образ возможностями своего инструмента, в настоящее время

крайне востребован.

Вместе с тем многие музыканты не учатся целенаправленно создавать транскрипции в процессе обучения, что значительно ограничивает их возможности в профессиональной деятельности. По окончании учебного заведения выпускники довольно часто оказываются неподготовленными к условиям труда именно с точки зрения несформированности в нужной степени профессиональных качеств. Они владеют обширными знаниями, эрудированы, мотивированы, владеют на высоком уровне исполнительским мастерством, но многие не обладают личностными и профессиональными качествами, необходимыми для самореализации в современных реалиях, и приобретенный в ходе обучения багаж знаний и умений не находит применения в практике. Это приводит к психологическому стрессу, потере интереса к выбранной профессии.

В научных исследованиях по психологии труда профессионально значимые качества (сокращенно ПЗК) рассматриваются как индивидуальные свойства субъекта деятельности, необходимые для успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности. ПЗК являются составной частью профессионального мастерства и в совокупности с направленностью, знаниями, умениями, опытом обеспечивают профессиональную пригодность и компетентность специалиста, способствуют его самореализации. Данные качества формируются на пересечении индивидуально-личностных и профессиональных качеств, и, с одной стороны являются необходимой предпосылкой к деятельности (должны быть сформированы на определенном уровне в ходе обучения специалиста), с другой стороны, они совершенствуются в процессе самой профессиональной деятельности, способствуя появлению новых качеств и образуя все более сложные системы.

Понятие профессионально значимых качеств стало активно разрабатываться с середины XX века в исследованиях ученых-психологов В.Д. Шадрикова, А.К. Марковой, А.В. Карпова, Е.А. Климова и др. Несмотря на различие в формулировках понятия, определении структуры ПЗК, во всех трудах подчеркивается, что успешность овладения профессией, продуктивность и эффективность труда во многом зависят от степени сформированности комплекса личностных и профессиональных качеств специалиста.

Относительно музыкального исполнительства и педагогики проблема развития личности музыканта, формирования профессионально значимых качеств разрабатывалась учеными-психологами и исследователями в области музыкально-исполнительского искусства. Одним из первых фундаментальных трудов является исследование Б.М. Теплова, подробно раскрывающее понятие

музыкальных способностей и особенности их развития. Продолжение идей ученого получило в трудах Д.К. Кирнарской, М.С. Старчеус, В.И. Петрушина и др.

Понятие профессионально значимых качеств относительно людей творческих профессий, в том числе музыкантов, раскрывается в труде «Дифференциальная психология» ученого-психолога Е.П. Ильина. Он выявляет сущность и соотношение понятий «способности» и «качества»: «Важное отличие понятия «качество» от способностей состоит в том, что первое может характеризовать не только функциональные возможности человека, но и его как личность. Поэтому наряду с двигательными качествами, качествами ума и т.п. выделяют нравственные, волевые, причем первые не связаны с врожденными особенностями человека, а приобретаются в процессе его социализации и воспитания. <...> в процессе овладения профессиональным мастерством каждая способность, реализуясь в конкретных действиях, получает свою огранку, превращаясь в профессионально важное качество» [2, С. 42].

Согласно концепции ученого, качества являются проявлением какой-либо функциональной возможности человека, базирующееся на той или иной способности. Профессионально значимые качества ученый относит к функциональным качествам.

Опираясь на положения Е.П. Ильина, Ю.А. Цагарелли сужает проблему профессиональных качеств от обобщенных, относящихся ко всем направлениям музыкальной деятельности (исполнитель, композитор, музыковед), к исполнительской. Наряду с направленностью, знаниями и умениями ученый относит качества к основным слагаемым профессионального мастерства музыканта-исполнителя. Под качествами ученый понимает «фенотипическую характеристику человека, отражающую наличный уровень проявления того или иного психического процесса (памяти, мышления и т.п.) и характеристик движений (силы, быстроты, точности и т.д.)» [4, с. 11].

Исследователь разделяет структуру профессионально значимых качеств на две подструктуры:

- Общезыкальные (необходимые всем музыкантам, независимо от сферы деятельности): сенсорно-перцептивные, эмоциональные, мнемические, интеллектуальные и имажинитивные;
- Непосредственно-исполнительские: психомоторные (исполнительская техника), артистизм, надежность в концертном выступлении, аттенционные, коммуникативные, волевые) качества.

Отдельно ученый выделяет нравственные качества, которые определяют «направленность репертуарной политики, общий облик музыканта» [4, с. 11].

Также целостно, не разделяя качества по узким специализированным направлениям, ученый Г.М. Цыпин обобщает все направления деятельности музыкантов-исполнителей и определяет следующие профессионально значимые качества, являющиеся залогом самореализации и востребованности молодого специалиста в современном мире [5, с. 197-198]:

- готовность к овладению новыми, ранее неизвестными видами деятельности; мобильность, способность варьировать и обогащать имеющийся комплекс умений и навыков; при необходимости совмещать профессии, переключаясь по мере необходимости от одной профессии к другой;
- установка на саморазвитие;
- креативность мышления, выражающаяся в способности генерировать интересные, нестандартные идеи;
- коммуникабельность как свойство характера человека;
- компетентность в области современных компьютерных технологий.

Обобщая достижения Е.П. Ильина и Ю.А. Цагарелли, Р.Ф. Сулейманов концентрируется только на музыкально-инструментальной деятельности. Ученый справедливо подчеркивает, что структуры профессиональных качеств, например, солирующего исполнителя, артиста оркестра и концертмейстера значительно отличаются. Следовательно, каждый вид музыкально-исполнительской деятельности имеет свой индивидуальный набор профессиональных качеств, влияющий на успешность освоения профессии и эффективность дальнейшей деятельности, и должен рассматриваться отдельно.

Р.Ф. Сулейманов выделяет два важнейших умения, которые определяют успешность профессиональной деятельности музыканта-инструменталиста – чтение с листа музыкальных произведений и игра по слуху. Относительно этих умений ученый подробно раскрывает иерархическую структуру профессионально важных качеств, рассматривая процесс их развития на трех уровнях: музыкальная школа, среднее профессиональное и высшее образование.

В данной статье процесс формирования комплекса профессионально значимых качеств рассматривается в аспекте работы учащегося-музыканта над транскрипциями музыкальных произведений.

Использование транскрипции в качестве средства обучения позволяет интенсифицировать развитие личности музыканта и сформировать комплекс профессионально значимых качеств. Аккумулируя и анализируя опыт ведущих ученых и основываясь на концепции Г.М. Цыпина в области музыкальной педагогики, сформулированы качества, формируемые в процессе транскрип-

торской деятельности:

1. Готовность, способность и потребность в постоянном обогащении и варьировании имеющегося комплекса знаний, умений, навыков, в том числе и овладении новыми видами деятельности.

Регулярное создание учащимся-музыкантом транскрипции музыкального произведения (под руководством преподавателя или полностью самостоятельно) предполагает изучение учащимся-музыкантом в большом объеме произведений разных эпох, стилей, направлений, что стимулирует постоянное обогащение знаний в области истории и теории музыки, музыкального исполнительства, а также изучение технических и выразительных возможностей различных инструментов.

2. Креативность, гибкость мышления, активность воображения, способность генерировать интересные, нестандартные идеи.

Создание транскрипции – это всегда творческое преобразование и варьирование различными способами музыкального текста, которое безусловно активизирует воображение, дивергентное мышление, позволяет раскрывать творческий потенциал обучающегося.

3. Техническая оснащенность учащегося-музыканта.

Создание транскрипции способствует интенсивному развитию и совершенствованию технических навыков музыканта, поскольку требует тщательной проработки музыкального материала (тонкости преобразования средств выразительности (артикуляции, фразировки и др.). Довольно часто фактурное изложение невозможно пересочинить для удобного исполнения по причинам нарушения стилистики, в связи с чем музыкант-исполнитель должен найти нетипичные способы технического воплощения, не изменяя текст оригинала (нестандартная аппликатура, особенности применения приемов игры).

4. Ряд индивидуально-личностных качеств:

- волевые качества (целеустремленность, настойчивость, усидчивость, терпеливость, инициативность, решительность);
- коммуникабельность (если говорить о совместной работе в ансамбле, например);
- самостоятельность;
- рефлексивность;
- организованность;
- внимательность.

Создание транскрипции в некотором смысле имеет схожие черты с сочинением музыки, и чтобы преобразования были органичными, естественными и не исказили

музыкальный образ необходимо думать, как композитор. Тщательная, кропотливая работа над фактурой требует волевых качеств, внимательности. При совместной работе (например, над транскрипцией для ансамбля) требуется согласование своих творческих намерений с другими исполнителями, развивает коммуникативные качества.

5. Компетентность в области современных информационно-коммуникационных технологий.

Поиск различных нотных изданий, уртекста, возмож-

ных существующих вариантов транскрипций, аудио- или видеозаписей ведущих музыкантов-исполнителей, нотный набор собственной транскрипции – всё это интенсифицирует освоение ИКТ, в том числе специального программного обеспечения для музыкантов.

Безусловно, указанные профессионально значимые качества в определенной степени формируются в целом в ходе обучения учащегося-музыканта всеми дисциплинами учебного плана, но в работе с транскрипциями они развиваются более интенсивно, системно, целенаправленно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородин Б.Б. История фортепианной транскрипции: эволюция направлений, стилей и методов в контексте художественной культуры: монография / Б.Б. Бородин. – М.: ООО «Дека-ВС», 2011. – 508 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
3. Сулейманов Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста / Р.Ф. Сулейманов. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2010. – 328 с.
4. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 367 с.
5. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства : учеб. Пособие для академического бакалавриата / Г.М. Цыпин. – Москва: Юрайт, 2018. – 203 с.

© Бекетова Марина Александровна (marina_zhukova1988@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ» В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Есдаuletova Камила Абдуалыевна

Казахская национальная консерватория им. Курмангазы
dea84@mail.ru

POSSIBILITIES OF THE ELECTIVE COURSE "CREATIVE LABORATORY OF A MUSIC TEACHER" IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

K. Yesdauletova

Summary: Theoretical and methodological approaches to the study of the emergence and development of the author's creative educational and performing school in the musical art, in general, provide information about the profession of a conductor-choirmaster and suggest defining the concept of "the process of mastering fine-structural manual conducting technique" in the discipline "Structure of performing actions of a conductor" in the specialty 5B040500- Conducting through the prism of an innovative approach. The innovative educational project "Morning Sketches" developed by B.A. Zhamanbayev, in a structural addition to this discipline, shows its striking difference from the traditional teaching methods at the university.

Keywords: technology, music lesson, creative laboratory, music teacher, conducting, technology of performing actions.

Аннотация: Теоретические и методологические подходы к исследованию возникновения и развития авторской творческой учебно-исполнительской школы в музыкальном искусстве, в целом, дают информацию о профессии дирижера-хормейстера и предполагают определить дефиницию понятия «процесса освоения мелко-структурной мануальной техники дирижирования» на дисциплине «Структура исполнительских действий дирижёра» по специальности 5B040500-Дирижирование сквозь призму инновационного подхода. Разработанный Б.А. Жаманбаевым инновационно-образовательный проект «Утренние этюды», в структурном дополнении к данной дисциплине показывает его разительное отличие от традиционной методики обучения в вузе.

Ключевые слова: технология, урок музыки, творческая лаборатория, учитель музыки, дирижирование, технология исполнительских действий.

В контексте данного исследования следует отметить, что общение дирижера с хором лежит в плоскости духовного, но не стоит забывать, что результатом такого общения есть взаимодействие с удовлетворением духовных потребностей, создание материальных ценностей. Дирижер, как личность и успешный управленец, способен обеспечить сферу духовных запросов общества в области музыкального просветительства, при этом художественный результат дирижёрско-исполнительского искусства обуславливается профессионализмом хорового коллектива, артистизмом и мастерством дирижера-хормейстера-управленца.

Вместе с тем, отметим, что «музыкально-исполнительская школа есть явление широкое, связанное многими нитями со всей жизнью человеческого общества, не возникающее на пустом месте и не исчезающее бесследно, – отмечает С. Казачков, – широта школы выражается в многообразии питающих ее источников, связывающих ее с прошлым, настоящим и будущим хорового искусства; в широком круге ее творческих и общественных интересов и в связях с другими областями человеческой культуры; в понимании многообразия форм проявления человеческого духа, мыслей и чувств современного че-

ловека и связанного с этим доброжелательного отношения к «инакости»; в понимании непрерывности процесса развития и вытекающей отсюда острой неприязни к догматизму, формализму и ремесленничеству...» [2].

Теперь обратим внимание такой важный вопрос, как отсутствие общепринятого определения «музыкальных проектов» и «авторских музыкальных (фортепианных) школ» как разновидности исполнительской подготовки, на что указывал Л.А. Баренбойм. «Одни, – пишет он, – продолжая стоять на стародавних позициях, ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам. Другие, говоря о школе, имеют в виду кроме названного комплекса также и характерные для нее музыкально-выразительные приемы. Третьи – всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Но даже в последнем случае определение «школа» страдает односторонностью: в поле зрения находится лишь то, чему обучают, а то, как обучают, остается без внимания. А между тем взаимосвязь обоих этих начал нередко определяет жизнеспособность школы» [2, 24].

З.А. Касаткина, рассматривая проблемы становления дирижерско-хоровой педагогики, определяет понятие «дирижерско-хоровая школа» как один из важных аспектов профессионального дирижерско-хорового образования: «... «школа» представляет собой открытую систему, находящуюся в процессе развивающего становления ... В основе современной дирижерско-хоровой школы должен лежать многовековой и многообразный исторический опыт хорового искусства, ... исполнительский и педагогический опыт дирижеров, мастеров хорового дела, ... школа способствует формированию и развитию взаимосвязанных систем мышления, составляющих монолитный фундамент дирижерской профессии. ... и позволит обеспечить формирование навыков работы с хоровым коллективом» [3].

Следует подчеркнуть, что у музыкантов-исследователей, создавших художественно-исполнительские проекты и исполнительские школы, обнаруживается нечто общее: при всём различии музыкальных индивидуальностей, характерно общее, в котором каждый лидер обладает комплексом качеств, определяющихся термином «способность к персонализации» (В.А. Петровский), в нашем случае, яркая индивидуальность будущего специалиста – дирижера-хормейстера, для которого характерна референтность и эмоциональная привлекательность.

Инновационный проект «Утренние этюды» профессора Жаманбаева Б.А. определяет теоретическую основу трех важных образовательно-смысловых направлений, которые, отражая целый комплекс средств и приемов техники дирижирования, целенаправленно раскрывают художественно-образное содержание интерпретируемого музыкального произведения. Рассмотрим основные направления.

Первое направление. «Мои руки – это все!». Следует признать, что в современном развитии теории исполнительства придается огромное значение градации важных аспектов дирижерского искусства: от изучения насущных вопросов мануальной техники дирижирования, где дирижерский жест рассматривается как интегрированный художественный феномен, так и психолого-педагогическим аспектам становления педагогики дирижерского исполнительства. Первым, кто определил технику дирижирования как язык, был знаменитый дирижер Н. Малько: «Техника дирижирования – это тот язык, на котором дирижер обращается к хору и оркестру. Дирижер должен владеть им, оркестр и хор должны его понимать» [4]. Более того, отметим, что проведенный им анализ содержательных дирижерских действий, позволяет сделать вывод о том, что «В идеале дирижер должен уметь передавать в своих жестах все, указанное композитором» [4].

Большое внимание, в первом направлении, придает-

ся предупреждающим движениям (ауфтактам): «... именно в ауфтакте складывается, прежде всего, способность влиять на оркестр и хор, умение передавать свое намерение ..., в каждом отдельном случае не должно быть ни «приблизительно», ни «около», а совершенно точное сознание дирижера, что надо делать и почему именно то, а не другое» [5, с.117]. Созвучно со сказанным и мнение С. Казачкова, который считал, что «... движения дирижера имеют только одну цель – вызвать к жизни определенное исполнение, ... поскольку достижение этой цели связано со способностью: «делать слышимое видимым и видимое слышимым ... Ни одного движения без слухового представления, ни одного слухового представления без точного мышечного ощущения ... уметь выполнить эти требования – значит владеть языком дирижерских движений» [1, с. 4-44].

Дирижерской техникой считается только мануальная техника (от лат. manus – «рука»), которая имеет «техническую и художественную стороны» (Н.А. Малько), разделяется на «тактирование» и «собственно дирижирование» (М.М. Багриновский, А.П. Иванов-Радкевич, П.Г. Чесноков), на «тактирование» и «образно-выразительную технику» (В.Л. Живов, И.А. Мусин).

В данном направлении необходимо обратить внимание на исследование О.С. Тремзиной, которая понимает сущность художественной техники дирижирования «как невербальное поведение дирижера в процессе исполнения музыкального произведения, отражающее его эмоциональное отношение к содержанию исполняемой музыки и демонстрирующее его личностные психологические и физиологические качества» [6]. Ученый, отмечая дирижерский жест как интонационно-ритмический феномен мануального выразительного движения, определяет выполняемые им задачи следующим образом: «дирижерский жест лаконичен во времени и пространстве, рационален и выполняет конкретную, техническую задачу» [6]. Следует особо выделить авторское концептуальное видение художественной функции дирижерского жеста, как «средства, инициирующего соответствующее музыкальное звучание оркестра (хора), и как средства, воплощающего в себе это звучание, которое позволяет современному дирижеру быть не просто «отбивателем такта», а полноправным исполнителем (воплотителем), «ваяющим» визуально – кинетическую «скульптуру» музыкального произведения и, тем самым, эмоционально воздействуя на оркестрантов (хор) и на зрителей концерта» [6].

Говоря о невербальных средствах в дирижировании, следует подчеркнуть мнение известного дирижера М. Канерштейна: «Дирижер – организатор, руководитель и воспитатель исполнительского коллектива, «...» наряду с жестиком, то есть тем, что называют техникой рук или тактированием, этот комплекс состав-

ляют взгляд, мимика и вообще все поведение дирижера «...». Средства и прием, входящие в понятие техника дирижирования, тесно взаимосвязанны, находятся в полном единстве и, основаны на глубоком осознании и прочувствованности исполняемой музыки» [7]. А.М. Павловский отмечает, что «у хорошего дирижера весь организм насыщен исполняемой музыкой, любое его движение, жест, выражение глаз словно излучают ее из себя» [8, с. 352].

Н.А. Бернштейн считает, что «говоря... о программе двигательного акта в целом, мы не находим для нее другого определяющего фактора, нежели образ или представление того результата действия (концевого или поэтапного), на который это действие нацеливается осмыслением возникшей двигательной задачи» [9, 385].

В целом, исходя из сказанного, можно сделать заключение о том, что для достижения необходимого качества звучания хора в сознании дирижера-хормейстера должен существовать образ-представление действия (конкретная цель), нужного для достижения необходимого звучания. «Он возникает в сознании дирижера в результате понимания смысла и эмоционального переживания содержания музыкального произведения и определяет качественный состав дирижерских жестов, отмечает их амплитуду, динамику, выразительность и т.д. Г.Е. Крейдлин называет любое выразительное телодвижение, совершенное человеком, «учением о жестах, прежде всего о жестах рук и ног, кроме того, в ее сферу входят мимические жесты, позы, телодвижения, «жесты глаз» как визуальные знаки» [10, с.733]. Автор считает, что в теории невербальной коммуникации совокупность средств определяется как «невербальное поведение»: «Жесты, мимика, позы, интонация – это целостная подструктура невербального поведения, наделенного динамичностью, изменчивостью и в то же время константностью, многозначностью и одновременно емкой однозначностью» [10, с. 434].

В контексте данной статьи отметим, что невербальный мануальный язык дирижирования включает в себя неравнозначную двухуровневую психологическую структуру и выражает ее рациональный и, преимущественно, эмоциональный компоненты. Поскольку дирижерские жесты-действия представляют меньшую часть структуры двигательного-пластического процесса (большая его часть – выразительные движения), то, следовательно, и чисто знаковые отношения, как и их понятийные значения, занимают соответственно небольшое «поле» в общем информационном спектре мануального искусства дирижирования (остальное место – за художественной образностью).

Такие термины, как «движение» и «жест», на практике, составляя основу дирижерско-мануальной техники ди-

рижирования, различаются по внутреннему смысловому наполнению и по внешнему проявлению. Общеизвестно, что любой жест есть движение, но не всякое движение есть жест. Движение, несомненно, несет в себе широкое, обобщающее начало, а жест имеет узкофункциональное значение. Жест, фактически, есть кратковременное движение или даже остановка, то или иное положение руки. В связи с этим, дирижерские жесты подразделяются на динамические и статические, фиксированные, которым, однако, все равно предшествует движение. К.А. Ольхов характеризует дирижерский жест, как: «Единый взмах руки от одной “точки опоры” до другой» [11, с. 12]. Следовательно, дирижерский жест есть относительно законченное смысловое образование и выполняет конкретную целенаправленную прикладную, служебную задачу: показ вступления или снятия звучания, изменение темпа, динамики и т.д. Очевидно, что жест, включенный в систему тактирования, вбирает в себя понятие «ауфтакт». «Дирижерский жест – это не просто движение, это – сознательное, активное, волевое действие, это действенный жест ... в методическом аспекте в основе дирижерского жеста лежит тот или иной двигательный прием или способ его выполнения» [11, с. 12].

Таким образом, жест, в отличие от движения, лаконичен во времени и пространстве, функционально предельно конкретен и по форме максимально целесообразен. Выразительные движения, включенные в систему тактирования, становятся действенными ритмизованными движениями, в основе которых лежат междольные ауфтакты, благодаря которым метроритмическая структура музыки находит свое проявление в одухотворенном пульсе мануального искусства дирижирования.

С этой позиции мы сочли правомерным выделить характерную специфику дирижерского жеста-действия и его особенности, определенные О.С. Третьяковой следующим образом:

- жест-действие, как правило, рационален, коммуникативен, лаконичен и целенаправлен;
- жест-действие как невербальный элемент знаковой системы, как информационный сигнал однозначен и конкретен;
- жест-действие моно или полифункционален, но с одной доминирующей технической задачей;
- жест-действие проявляется во взаимодействии с выразительным движением.

Специфика выразительного дирижерского движения имеет следующие характеристики:

- выразительное движение преимущественно эмоционально, а также коммуникативно и процессуально;
- выразительное движение как невербальный элемент художественной системы, как первичная «клетка» образа многозначно;

- выразительное движение полифункционально и целеопределенно – в основном служит цели создания художественного образа;
- выразительное движение проявляется во взаимодействии с жестом-действием» [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что *первое авторское направление*, раскрывая многогранную роль дирижера-координатора звуковой палитры в интерпретации музыки, определяет значимость дирижерского жеста, движений во невербальной технике дирижирования.

В книге Э. Лайнсдорфа «В защиту дирижера: Альфа и омега искусства интерпретации» отмечается: «Я всегда отказывался обучаться технике дирижирования, приводя в обоснование такого отказа довод, согласно которому жесты особой важности не имеют... Однажды я услышал от кого-то, как Рихард Штраус, сказал одному начинающему дирижеру, который хотел получить консультацию: «То, чему можно научиться, я покажу Вам сразу». Затем он начертил диаграммы счета на четыре, на три, на два и на шесть. «Вот все, – объяснил он, – что доступно обучению. Остальное если вообще приобретается, то лишь собственным усердием ... Жест – это крайне важное средство, если он несет определенный смысл» [12, с.186]. Из сказанного следует вывод о том, что «все затруднения, вопросы, проблемы и разногласия связаны со ... стороной дирижерского искусства – мануальными средствами руководства, определяются выразительной стороной исполнения. Именно она и является камнем преткновения не только для желающих заниматься дирижированием, но и для понимания природы, структуры и содержания мануальных средств» (И.А. Мусин). Следовательно, в процессе обучения следует сформировать у будущих специалистов (под руководством мастера) те знания, умения и навыки освоения творческой дирижерской деятельностью, которые способствуют их плодотворному профессиональному становлению.

Второе направление: «Мои руки – инструмент, который открывает двери в мир музыки!», характеризует интонационное преломление музыки сквозь призму эмоционально-интеллектуального освоения дирижерского жеста.

«Интонация является основным средством передачи эмоционально-образного смысла музыкального произведения посредством воплощения разнообразных стадий энергетического напряжения звукового движения – подъёмов и спадов, устойчивости и неустойчивости, тяготений и разрешений – которые, по мнению Б. Яворского, представляют собой ключ к пониманию смысла различных построений в искусстве» [13, 53]. В концепции Б. Асафьева, рассматривающей музыку как «искусство интонирования смысла», дирижерский жест определя-

ется как кинетическая (двигательная) модель смыслового содержания музыки. Жест дирижёра направлен на воплощение интонационного содержания музыки, где интеграция феноменов интонация и дирижёрский жест формирует эмоциональный энергетический посыл, обусловленный художественно-образным содержанием трактуемого музыкального произведения [11].

Дирижирование, как средство художественной выразительности, воплощает в себе, прежде всего, музыкальную интонацию и ритм. Тем самым оно само выступает в роли пластической интонации и ритмической пульсации, перенимая качества, присущие музыкальной интонации и ритму – основным компонентам художественно-образного содержания. С.Л. Рубинштейн трактует выразительные движения техники дирижирования как «широко разлитые периферические изменения, охватывающие при эмоциях весь организм», которые захватывают систему мышц лица и всего тела и проявляются в мимике (выразительные движения лица), в пантомимике (выразительные движения всего тела) и в «вокальной мимике» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса), «выражение» есть «изменение, динамику, переход от одного эмоционального состояния к другому» [14, с. 566-567].

Таким образом, выразительные движения – это бессознательное проявление внутренних чувств, форма проявления эмоций.

О значении выразительной мимики, корпуса, позы дирижера в процессе руководства исполнением оказывают дирижеру серьезную поддержку, дополняя жесты, помогая донести до исполнителей малейшие детали и перемены нюансов и передавая информацию, не поддающуюся отображению посредством рук. Выразительное телодвижение корпуса дирижера заключается не столько в его движениях, сколько в характерности позы, которая заключается в ее соответствии тому или иному эмоциональному состоянию; движение головы не только способствуют увеличению диапазона зрения, но и усиливают пантомимическую выразительность всего корпуса – его «скульптурность» (С.Л. Рубинштейн), в которой фиксируется характер музыкального образа, его художественная идея, стилистические и жанровые особенности.

Различное положение ног также оказывает влияние на выразительность корпуса и придает облику дирижера тот или иной характер. Таким образом, роль отдельных выразительных движений дирижера важна для отражения эмоционального состояния дирижера-исполнителя, его отношения к воплощению содержания художественно-образного музыкального произведения. По мнению О.С. Тремзиной, «Дирижёрское движение есть специально выработанные в процессе обучения

и творческой практике выразительные, пластические движения-действия, которым свойствен интонационно-ритмический и эмоционально-одухотворённый смысл, обусловленный исполняемой музыкой... Выразительное движение, в противоположность жесту-действию, внешне отражает преимущественно эмоциональное состояние человека, ... выразительное движение непосредственно воплощает художественные переживания дирижера. Дирижерское выразительное (художественно-образное) движение можно рассматривать как своеобразный художественный знак двигательно-пластический знак (по аналогии с музыкально-звуковым знаком), поскольку художественный образ здесь тесно «сращен» со своим материальным носителем – телесной пластикой. Эмоционально-выразительные движения в нашей жизни выполняют роль, непроизвольного «заражения» своими эмоциями других людей» [6].

Таким образом, квинтэссенция данного (второго) направления заключается в понимании, что вне эмоций нет музыки, она эмоциональна по самой своей природе, поэтому обращение к эмоциональной стороне музыкального исполнения есть еще одна важная составляющая техники дирижирования. Другими словами, сформированность сферы сензитивности и эмпатийности будущего дирижера и развитие его способности к переживанию и сопереживанию, пронесенное через выразительный жест, способствует более точному усвоению искусства дирижирования.

Третье направление. «Дирижер – управленец в мире музыки!». В свое время И. Маркевич совершенно точно определил, что «дирижирование является одновременно искусством, наукой и управлением» [15]. Оно включает в себя организационную, психологическую, исполнительскую (управляющую и художественно-творческую), педагогическую составляющие. Основой этой многофункциональной деятельности, несомненно, является коммуникация – взаимодействие между дирижером и музыкальным коллективом.

Для того, чтобы выяснить сущность и специфику этого взаимодействия, в данном исследовании деятельность дирижера рассматривается с точки зрения теории коммуникации. «Собственно управление оркестром есть единый коммуникативный процесс, раскрывающий с обеих сторон художественно-образное, эмоциональное содержание музыки и особенности ее личностно-дирижерской интерпретации» – считает И.Н. Соболева [16].

Сущность дирижерской техники как средства коммуникации была раскрыта М.М. Багриновским. По мнению автора «... мануальная техника – это тот «язык», посредством которого дирижер устанавливает общение, взаимоотношение и контакт с подчиненным ему исполнительским коллективом» [17]. Г.Л. Ержемский трактует

взаимодействие между дирижером и исполнителями как невербальное общение и «определяет его как процесс, основанный на общечеловеческих механизмах межличностного общения в их невербально-музыкальном варианте... Возможности языка жестов дирижера как средства отражения музыкального смысла, инструмента воздействия на исполнителей – практически безграничны. Он больше, чем какое-либо другое коммуникативное средство насыщен эмоциональными элементами, проявлениями субъективности и самовыражения личности» [18, с. 25].

Б.Ф. Смирнов раскрывает сущность и особенности дирижерско-исполнительского искусства в совокупности его уникальных, специфических художественно-коммуникативных сторон и связей, свойств и признаков. Одним из основных средств общения дирижера с коллективом является техника дирижирования. Она составляет тот фундамент, на который опирается дирижер при решении художественных задач, так как техника дает ему возможность использовать все богатство выразительных красок невербального общения. Считается, что у дирижера, хорошо владеющего техникой, язык жестов полностью заменяет язык слов, и исполнители могут свободно «читать» по руке все его требования. Жесты дирижера, его мануальная техника, служат специфическим средством передачи (трансляции) звуковых образов на расстоянии – от одного человека к другому и являются своего рода способом «заражения» хористов определенным настроением и т. д. [19].

Общеизвестно, что информационный обмен между хормейстером и певческим коллективом осуществляется целым комплексом профессиональных действий на основе вербально-невербальной системы. «Дирижерская интерпретация есть конкретно-индивидуальная и художественно-продуктивная форма коллективного исполнительства, реализующая личностно-дирижерскую художественно-неординарную мысленную трактовку музыки, – считает Б.Ф. Смирнов, – Функционирование дирижерско-оркестрового исполнительства осуществляется по двум информационным каналам – нотному тексту и искусству дирижирования. Их взаимообусловленность выражается формулой: ноты – «что», дирижирование – «как». ...Условно говоря, значение – в нотах, а их художественный смысл – в дирижировании» [19]. Автор совершенно справедливо отмечает, что «Дирижирование как творческий процесс есть явление, пограничное между управлением и пластическим искусством – управление через искусство ...мануально-пластическое искусство дирижера, несущее образность музыки – это промежуточный художественный результат: цель его достижения оборачивается художественным средством (помимо технических оркестровых средств) воссоздания другого вида искусства – музыкального. Целостность мануального искусства дирижирования предполагает нераз-

рывную взаимообусловленность метроритмического, тактирующего, моторного и художественно-образного, выразительного, пластического начал» [19].

Таким образом, мануальное искусство дирижирования выступает одновременно как цель и средство, как форма и содержание, как техника и искусство, представляя собой противоречивый художественно-функциональный феномен. Мануальное искусство дирижирования занимает фактически переходное, связующее, опосредствующее положение между субъективным художественным замыслом дирижёра и объективным оркестровым звучанием, что и предопределяет его двойственную сущность.

Два важнейших принципа актёрского творчества – «искусство переживания» и «искусство представления» – характерны и для дирижёрской профессии. Если в «искусстве переживания» исполняемая музыка переживается и воплощается мануальными средствами, то «искусство представления» в дирижировании проявляется как мастерская имитация соответствующих эмоций. Особый психологический феномен: дирижёрское художественное действие порождает субъективное ощущение противодействия звуковой материи музыки. Эта иллюзия «ощущения звука» в руках дирижёра возникает на основе мысленного представления музыкального образа и благодаря пластичности выразительных движений. Физиологическая основа такого явления – мышечный тонус, «мышечное ощущение» исполняемой музыки. Б.Ф. Смирнов подчеркивает, что «дирижирование как художественное, пластическое явление, есть эмоционально-выразительная разновидность пантомимики, формируемая по законам красоты и несущая в себе действенное, максимально обобщающее начало исполняемой музыки» [19].

Как управленец и как представитель духовной культуры в сфере воспитания дирижер должен быть оратором. Дирижёрское и ораторское искусство роднит сила эмоционально-волевого воздействия на коллектив людей – хоровой коллектив, аудиторию – с целью побуждения последних к тому или иному действию.

Моделирование многогранной профессионально-педагогической деятельности дирижера-хормейстера акцентирует внимание на развитие навыков коммуникативного общения с хоровым коллективом как основы успешного дирижёрского исполнительского творчества. В данном направлении следует отметить, что дирижирование является сложной психофизической деятельностью человека, которая мало исследована педагогической, психологической и музыковедческой науками.

Эффективность формирования профессиональной культуры будущего педагога-музыканта в качестве ди-

рижера – хормейстера, в большей мере, зависит от развития навыков коммуникативного общения. Общение, – по мнению Гевича С.Н. – «есть процесс взаимодействия дирижера с исполнителем, хором, оркестром и налаживания взаимодействия между исполнителями, направленного на соглашение и объединение их усилий с целью достижения наилучшего исполнения музыкального произведения и эстетического воспитания. Следует отметить, что общение дирижера с хором, оркестром должно быть толерантным, осознанным и подчиниться одной цели – творческому исполнению музыкального произведения, достижения обучающего эффекта, эмоциональной оценки. Иначе несовершенное музыкальное исполнение приведет к противоположному результату. Положительный результат возможен только в процессе выполнения дирижером репетиционной функции» [20, с.15]. Следует признать, что результат общения дирижера с хором есть продукт материального и духовного характера, и является доминантным, потому что на нем базируется весь процесс дирижирования и дирижёрской деятельности.

Прежде всего, определим, кто такой дирижер? Дирижер (от франц. diriger – направлять, управлять) – личность, управляющая коллективом, исполнением музыкального произведения. Дирижер проводит подготовительную работу на репетициях, выступает во главе коллектива на концерте или представлении. Отталкиваясь от этого заключения, отметим, что субъектом общения дирижера выступает коллектив исполнителей, группа, один исполнитель. Однако, процесс общения между дирижером и исполнителями не состоится, если между ними не включена еще одна знаковая система: нотный стан, музыкальное произведение, переложенное со звуковой системы на знаковую систему – ноты. Для общения дирижера с хором необходимо детальное изучение партитуры, ее знаковозвуковой системы, что дает возможность создать внутренне-слуховые представления о музыкальном произведении.

В контексте нашего исследования, следует отметить, что коммуникация (от лат. communicare – совещаться с кем-либо) есть категория, обозначающая общение. Чаще всего этот термин употребляется в широком смысле, как связь общения. В определении же понятия общение, как необходимого условия коллективной деятельности человека, в качестве смыслообразующих значений выделяются: взаимосвязь, взаимодействие, взаимоотношения.

В ходе работы между дирижером и хором складывается стиль речевого общения, который определяет действительность коммуникации. В зависимости от возраста участников, их музыкальной грамотности, культурного уровня, этот стиль, естественно, несколько видоизменяется. Тем не менее, существуют определенные

правила речевого общения, знания которых облегчит начинающим руководителям путь к достижению контакта с хором. Отрицательные моменты в общении, такие как многословие, повышенный или раздражительный тон дирижера, как правило, вызывают негативную реакцию хора, особенно если его высказывания не подкрепляются ясными и убедительными вокальными и дирижерскими показами, с помощью которых можно быстрее и эффективней достичь желаемого результата. Следует помнить, что верно найденный тон – это половина успеха в достижении контакта с аудиторией. Не следует забывать и о том, что дирижер, как и педагог-воспитатель, фактически разрабатывает драматургию педагогического действия, определяет зоны его развития, создает видение того или иного сюжета, выступает как активный «транслятор» воспитательных идей и установок.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что профессор Б.А. Жаманбаев создал свою ди-

рижерскую школу. Его ежедневные утренние занятия, помимо специально отведенных уроков по дирижированию, представляют особую ценность, так как в них маэстро раскрывает всю техническую и практическую сущность мануальной техники дирижирования, и, самое главное, определяет сущность дирижера-хормейстера в глобальном значении этого слова.

Человек высокого интеллекта, культуры, эрудиции, тонкий психолог природы человеческой природы, профессор Б.А. Жаманбаев испытывает огромное счастье в работе со своими учениками. Он считает, что овладение техникой дирижирования крайне важное, необходимое условие в познании и овладении дирижерской профессией. Им создана действующая система управления профессиональной подготовкой будущих специалистов, направленная не только на усовершенствование мануальной техники, но и на развитие их общего кругозора, художественного мировоззрения и мировосприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казачков С.А. О дирижерско-хоровой педагогике. – В кн.: Музыкальное исполнительство. – М.: Музыка, 1970. - №6 – с.120-177.
2. Баренбойм Л.М. Музыкальная педагогика и исполнительство –Л.:Музыка, 1974. -336 с.
3. Касаткина З.А. Дирижерско-хоровая педагогика и образование России на современном этапе. //Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2011. - №1. – с.297.
4. Малько Н.А. Основы техники дирижирования. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 219 с.
5. Sydukova Roza. Improving conducting-choral training of teacher musician in university. – LAP LAMBERT Academic Publishing, Beu Bassin: 2017. - 82 p.
6. Тремзина О.С. Дирижерский жест как художественный феномен: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Саратов, 2014.
7. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. – М.: Музыка, 1972. –254 с.
8. Пазовский А.М. Записки дирижера: Очерки. – Л.:Музыка, 1987. –247с.
9. Бернштейн М.С. О природе научного творчества. // Вопросы философии. - 1966. - № 6. - С. 137-139.
10. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 68 с.
11. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники. – Л., 1984. С.15-32.
12. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации. – М.: Музыка, 1988. – 303с.
13. Яворский Б. Избранные труды. Т.2, ч.1. – М.: Сов.ком, 1987. – 365 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. 2003. – С.575.
15. Маркевич И. Симфонии Л. Ван Бетховена / Игорь Маркевич.- Лейпциг: Петерс, 1983.- 562 с.
16. Соболева И.А. О природе и средствах психологического воздействия искусства дирижирования на исполнителей и слушателей //Вестник Череповецкого государственного университета 2012. - № 4. - Т. 3
17. Багриновский М.М. Дирижёрская техника рук. - М., 1947.
18. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования – М.: Музыка, 1988. – 96 с.
19. мирнов Б.Ф. Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен: диссер. ... докт. искусствоведения. – Челябинск: 2004. – 330 с.
20. Гевич С.Н. Методика работы с хоровым ансамблем. Учебное пособие. - Шымкент, ЮКГУ им. М. Ауезова, 2003.

© Есдаулетова Камила Абдуалыевна (dea84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ДИСЦИПЛИНЕ «ХОРОВОЙ КЛАСС И ПРАКТИКУМ РАБОТЫ С ХОРОМ»

Есдаuletova Камила Абдуалыевна

*Казахская национальная консерватория им. Курмангазы
dea84@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUTURE MUSIC ACTIVITY TEACHERS IN THE DISCIPLINE "CHORAL CLASS AND PRACTICAL WORK WITH THE CHOIR"

K. Yesdauletova

Summary: This article reveals the importance of the discipline "Choral class and practical work with the choir" for the development of cognitive activity of future music teachers.

Methodology of the work: The methodological and practical basis of conducting and choral training is presented within the framework of the refraction of various invariant pedagogical learning processes. We find confirmation of this position in V.I.'s article. Gastric "On the problem of modernization of conducting and choral training of a music teacher in the system of professional music and pedagogical education", where the main vectors of the process of modernization of specialized conducting and choral training are determined, due to significant changes, intensification of new approaches, directions and forms in pedagogical activity. The author deduced the quintessence of the creative refraction of the musical and pedagogical aspects of creation associated with the development of internal potential, cognitive motivation, self-realization of students in the process of empathic inspiration. He skillfully used the possibilities of choral art in the formation of feelings, emotions, taste, artistic interpretation in achieving his goals [1].

Conclusions: A creative approach will contribute to the development and self-improvement of specialists – future music teachers of cognitive and psychophysiological aspects of readiness for the process of personal self-development, to support interest in mastering artistic and performing activities, to identify potential personal and artistic-creative attitudes aimed at achieving high results in work, the ability to verbally and nonverbally express their own thoughts, while combining the synthesis of logical and emotional-imaginative thinking in substantiating their own creative musical interpretation, as well as activation of the sensitive and motivational-emotional sphere in personal development, etc.

Keywords: activity, cognition, cognitive activity, creativity, self-improvement, empathy, sensitivity, activity, master classes.

Аннотация: Данная статья раскрывает значение дисциплины «Хоровой класс и практикум работы с хором» на развитие познавательной активности будущих учителей музыки.

Методология проведения работы: Методологическая и практическая основа дирижерско-хоровой подготовки представляется в рамках преломления различных инвариантных педагогических процессов обучения. Подтверждение данной позиции мы находим в статье В.И. Желудковой «К проблеме модернизации дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального музыкально-педагогического образования», где определены магистральные векторы процесса модернизации специализированной дирижерско-хоровой подготовки, обусловленные существенными изменениями, интенсификациями новых подходов, направлений и форм в педагогической деятельности. Автор вывел квинтэссенцию творческого преломления музыкально-педагогических аспектов созидания, связанное с развитием внутреннего потенциала, когнитивной мотивации, самореализации студентов в процессе эмпатийного вдохновения. Он умело использовал возможности хорового искусства в формировании чувств, эмоций, вкуса, художественной интерпретации в достижении поставленных целей [1].

Выводы: Творческий подход будет способствовать развитию и самосовершенствованию специалистов – будущих учителей музыки когнитивно-психологических аспектов подготовленности к процессу личностного саморазвития, поддержать интерес к освоению художественно-исполнительской деятельности, выявлению потенциальных личностных и художественно-творческих установок, направленных на достижение высоких результатов в работе, умение вербально и невербально выражать собственную мысль, сочетая при этом синтез логического и эмоционально-образного мышления в обосновании собственной творческой музыкальной интерпретации, а также активизации сензитивной и мотивационно-эмоциональной сферы в личностном развитии и т.д.

Ключевые слова: активность, когнитивность, познавательная активность, творчество, самосовершенствование, эмпатия, сензитивность, деятельность, мастер-классы.

Сегодня обществу нужен конкурентоспособный специалист, который успешно владея основами профессионального мастерства, нацеленный на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, но и обладающий широким и глубоким мировоззрением, миропониманием и мировосприятием, готов осваивать и воспроизводить новые научные

знания. В связи с чем, требования, предъявляемые к специалисту на современном этапе развития образования, предусматривают индивидуально творческий подход к его профессиональной подготовке, который обеспечивает овладение специальностью на личностном уровне. При этом можно не только выявлять наличие специальных способностей, но и формировать творче-

скую индивидуальность, создавая для него такую образовательную среду, в которой бы он мог освоить навыки творческой деятельности, с учётом своеобразия своей индивидуальности построить личностную траекторию самосовершенствования.

Для молодого специалиста проблема самореализации и самоактуализации сегодня связана не только с уровнем развитого личностного музыкально-творческого потенциала, но и с умением выстоять на рынке труда, доказать свою профессиональную конкурентоспособность, оказаться полезным и значимым в творческо-созидательной, музыкально-педагогической деятельности. Всё вышесказанное свидетельствует о необходимости выработки новых подходов к процессу подготовки будущих учителей музыки, который способствует сформированности у будущего специалиста психофизиологической доминанты саморазвития, поддержать интерес к освоению исполнительской деятельностью, активизирует выявлению потенциальных личностных и художественно-творческих установок на достижение высоких результатов в работе, умение вербально и невербально выражать мысль, сочетать логическое и эмоционально-образное мышление в обосновании собственной творческой интерпретации, а также, сензитивную, эмоциональную сферу в личностном развитии и т.д. То есть, данное исследование, целенаправленно ориентировано на выработку, у будущих специалистов, навыков к овладению творческой дирижерско-хоровой деятельностью, умением использовать возможности когнитивной сферы художественных средств воздействия хоровой педагогики на формирование чувств, эмоций в процессе взаимодействий интегративных знаний в области художественного образования и, их влияния на развитие хорового образовательного процесса, в целом. Использование же специализированных (хороведческих) форм, методов, приемов, основанных на принципах методологии развития творческой личности, несомненно, благоприятствует формированию и раскрытию личностно-значимых, их творческих способностей.

Ведущие исследователи специалисты – А. Егоров, Н.М. Данилин, С.А. Казачков, К.А. Ольхов, Л.М. Абелян, В.Л. Живов, Т.Н. Овчинникова, В.И. Краснощеков и др., обращаясь к специфике взаимодействия учителя музыки – хормейстера с вокально-хоровым коллективом, рассматривали, ее, главным условием в достижении художественного результата.

Овладению технологией процесса формирования навыков самостоятельной творческой деятельностью были посвящены труды – дирижеров - Д.Л. Локшина, П.С. Чеснокова, В.Г. Соколова, К.Б. Птицы, Е.В. Николаевой, В.И. Краснощёкова, В.А. Чернушенко, Л.В. Шаминой, Г.П. Стуловой и др.

Научно понятийное содержание «познавательной активности учителя музыки» как интегративного качества личности, выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально необходимых знаний, умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма. И для того, чтобы познавательная активность стала устойчивой потребностью, характером будущего учителя музыки, у него, наряду с собственными силами и умением овладевать знаниями, должен формироваться позитивный подход к самостоятельной познавательной деятельности. Познавательная активность или любознательность не ограничиваются выполнением будущим учителем музыки заданного задания без помощи другого. Он сознательно ставит перед собой цели, в соответствии с которыми мы даем ему следующее определение.

Профессиональная подготовка будущих учителей музыки -хормейстеров обусловлена многоаспективностью и сложностью выполнения многочисленных и многообразных поставленных задач, в разрешении неординарных, педагогических ситуаций, ориентированных на то, что выпускники, достигшие уровня творческой индивидуальности, имели практическую возможность более активно участвовать в построении новых духовных ценностей в сфере хоровой исполнительской практики, в развитии и становлении отечественной хоровой культуры и хоровой искусства.

Мы считаем, что развитие познавательной активности будущих учителей музыки — целенаправленный процесс развития устойчивых качеств личности будущего учителя музыки, отражающих потребность, желание и внутреннюю убежденность студента в необходимости творческого познания реальной действительности, способность формулирования познавательных задач и поиска их решения; результат, фиксирующий факт приобретения будущим учителем навыка творческого отношения к процессу учения, устойчивой потребности в познавательной деятельности; фактор изменения личностных качеств будущего учителя, среди которых: социальная ориентация, аксиологическая направленность личности, способность к рефлексии, к сотрудничеству, целеустремленность, настойчивость, умение выдвигать познавательные задачи и самостоятельно их решать и др.

Необходимость данного исследования обусловлено тем, что в научной, музыкально-педагогической литературе изучению проблем подготовки дирижеров-хормейстеров, в целом, и в частности, овладению навыками творческой деятельности не уделяется достаточно внимания.

Вопросы, связанные с музыкально-педагогической деятельностью, раскрывающие сущность и специфику формирования навыков освоения художественно-творческой деятельностью в хоровой деятельности, творческого характера взаимосвязи и взаимоотношения дирижера с исполнительским хоровым коллективом, дидактические особенности освоения своеобразной технологии специализированных (хороведческих) знаний.

В плане сказанного, особую актуальность представляет дисциплина "Хоровой класс и практическая работа с хором", который является основным профильным предметом специальных дисциплин дирижерско-хорового цикла, обеспечивающий целенаправленную профессиональную подготовку специалистов-хормейстеров. Основной целью предмета является развитие у студентов профессиональных навыков и умений пения в хоре, а также навыков управления хоровым коллективом на основе овладения методами работы с хором, дидактическими принципами и знаниями о психофизических процессах, происходящих в организме певца. Творческая личность студента формируется в хоровом классе через развитие его познавательной активности, которая выражается в различных аспектах его деятельности. С одной стороны, студент является членом хорового коллектива, учится и поет в хоре под руководством преподавателя (1-4 курс); с другой стороны, та же хоровая группа служит основой для приобретения студентом практических навыков и навыков управления хором в качестве дирижера.

Участие студентов в хоровом классе в качестве певцов: воспитывает и развивает профессиональные навыки будущего специалиста, который будет работать в детских вокально-хоровых коллективах; развивает певческие и слуховые навыки, включая точную интонацию в линейной мелодической вокализации и аккордно-гармоническую текстуру; формирует "вокальное ухо" - важный фактор в пении в единой вокальной манере, используя одни и те же принципы звукообразования, дыхания, тембровой красочности, дикции и т.д.; организует организует художественно-артистическую художественную волю, чтобы выявить и идентифицировать образно-творческие компоненты во время выполнения работы.

Работая с хором в качестве хормейстера, студент будущий учитель музыки приобретает навыки дирижера-исполнителя. В творческом общении с хором у него развиваются организаторские способности, исполнительская воля, умение устанавливать психологические и творческие контакты с каждым из участников хора и с хором в целом. В связи с тем, что предмет "Хоровое занятие и практикум работы с хором" не является лекционно-семинарским курсом, главное - занятия с хором его руководителя. Предмет "Хоровое занятие и практикум

работы с хором" помогает углубленному всестороннему пониманию выбранной профессии. Знакомство с материалом курса обогащает интеллектуально, образно, эмоционально, художественно, привнося в музыкальную педагогику идейные основы и гармонию личностного развития

Целью преподавания дисциплины является

- воспитание эстетически развитого учителя музыки, подготовка студента к организации и осуществлению вокально-хоровой деятельности студентов в условиях регулярной и внеурочной работы;
- формировать и развивать у студентов профессиональные навыки пения в хоре, управления хоровым коллективом на основе овладения методами работы с хором.

Задачи изучения дисциплины:

- познакомить студентов с системой вокально-хоровой подготовки;
- познакомить студентов с лучшими образцами хорового творчества казахских и зарубежных композиторов, а также с народными песнями;
- получение музыкально-теоретического образования;
- воспитание ответственности руководителей. В соответствии с задачами и выработаны соответствующие требования к знаниям, навыкам, навыкам и компетенциям.

В результате изучения этой дисциплины студенты должны

- иметь представление: о культуре хорового исполнения; о настройке пения; о поющем дыхании; о поющем звуке; об основных типах хоровых стилей; знать: о высвобождении и активации артикуляционного аппарата, особенности дикции в процессе пения, о средствах музыкальной выразительности в пении; уметь самостоятельно работать над развитием голосового аппарата; воспроизведение художественного образа произведения в пении;
- быть способным к: овладеть певучим дыханием; расширение и укрепление индивидуального ассортимента; петь сольно и в ансамбле хоровой части всего хора; самостоятельно подготовить хоровое произведение для работы с хором;
- приобрести практические навыки: знание методов работы с хоровым коллективом; художественное исполнение различных хоровых произведений и школьных хоровых песен из репертуара стандартной музыкальной программы; быть компетентным, в вопросах особенностей развития взрослых, детских голосов и методов их защиты в разные возрастные периоды при выборе программы для хора, исходя из возможностей хора.

В образовательном процессе профессиональное формирование хоровой культуры будущего учителя музыки в условиях высшего образования должно решаться на профессиональной основе и силами хорового класса как учебной дисциплины. Прежде всего, обобщение и практическое закрепление теоретических знаний и практических навыков, приобретенных студентами в ходе изучения ряда специальных дисциплин: хороведение, хоровая литература, дирижирование, постановка голоса, чтение хоровых партитур, хоровое переложение, гармония, сольфеджио, анализ музыкальных произведений и др. Аналогичную обобщающую функцию выполняют и другие учебные дисциплины, особенно дирижирование.

Вероятно, невозможно постоянно проводить занятия, не полагаясь на весь спектр профессиональных знаний, которыми обладает студент на данном этапе обучения. В то же время процесс закрепления знаний протекает достаточно эффективно. Однако даже занятия дирижирования не могут заменить обобщающего и практического значения работы в классе хора, который полностью построен на реальном (а не воображаемом) звучании хора. Недаром один из основоположников профессионального хорового образования А.Д. Кастальский подчеркнул роль хорового класса в воспитании будущих хормейстеров, сказав, что хоровые дирижеры "воспитываются самим хоровым звуком, точно так же, как многие симфонические и оперные дирижеры воспитывались оркестром, в котором они играли."

Еще одной проблемой, стоящей перед руководителем образовательного хорового коллектива, является вокальное образование его членов. Умение управлять своим голосом, практическое овладение техническими приемами пения необходимы будущему учителю музыки-хормейстеру не меньше, чем любые другие специальные теоретические знания и практические навыки. Ведь через некоторое время ему придется самому встать во главе хора и уже в качестве дирижера руководить его вокальным образованием.

"Дирижер должен, прежде всего, усвоить простую истину: нельзя учить других тому, чего не знаешь сам", – сказал П.Г. Чесноков [2]. Поэтому будущий руководитель хора должен приобрести достаточные знания в области теории вокального пения, научиться в совершенстве овладевать певческим дыханием, четко понимать технологию и практически овладевать приемами правильного звукообразования, уметь пользоваться резонаторами, а также выработать набор вокальных и технических навыков, необходимых для исполнения произведений различных стилей и любой вокальной сложности. Сумма вокальных знаний и умений обеспечит высокий уровень вокально-хоровой культуры будущего учителя музыки, что, в свою очередь, станет залогом вокально-хоровой

культуры возглавляемого им хорового коллектива.

Методически правильная, настойчивая и целенаправленная вокально – хоровая работа с учебным хором, как правило, позволяет, в конечном итоге, добиться высокохудожественных результатов. Звучание студенческого хора (обычно оснащенного голосами очень среднего качества) становится ярким и выразительным, значительно расширяются исполнительские возможности коллектива, обогащается его тембровая палитра [3].

Высокий уровень вокально - хоровой культуры учебного хора является необходимым условием развития еще одного важного профессионального качества будущего учителя музыки-хормейстера его вокального слуха.

Вокальный слух - это тип музыкального слуха, характеризующийся особой чувствительностью к звучанию человеческого голоса во всех его тончайших тембровых, динамических, интонационных и других оттенках. Без вокального слуха невозможно отличить благородный "закрытый" звук от глухого, "заблокированного" звука; красивый, "круглый", чистый – от неестественного, нехудожественного и т.д. Только обладая вокальным слухом, дирижер может судить о степени художественного оформления звука, а следовательно, и о выразительности певческих качеств голоса [4].

Работа над вокальной стороной произведения тесно связана с воспитанием у студентов умения точно интонировать хоровые голоса партитуры, сохраняя при этом хорошее качество звучания.

На занятиях учебного хора приобретаются и совершенствуются такие специфические навыки хорового исполнения, как навыки хоровой структуры, хорового ансамбля и т.д., досконально изучается технология репетиционного процесса, воспитываются навыки исполнительской интерпретации.

Все эти профессиональные качества приобретаются будущими специалистами в процессе пения в хоровом учебном коллективе, поскольку " воспитание хорового дирижера должно осуществляться в постоянной связи с практикой пения в хоре."

Хоровой класс включает в себя концертную программу для выпускников. Защита государственного экзамена по специальности "Дирижирование" и "Работа с хором" является результатом работы студентов, в ходе которой закрепляются и совершенствуются знания и навыки, накопленные будущим учителем за время его участия в хоре в качестве певца, приобретаются навыки практической работы с хором при выступлении студентов в открытых концертах хорового класса в качестве

дирижеров, а также решается ряд других организационных и творческих задач.

Сочетание успешных решений всех этих проблем на основе правильной организационной работы учебного хора, в конечном счете, обеспечивает правильное формирование хоровой культуры будущего учителя музыки. И здесь снова на первый план выходит проблема качества, уровня хоровой культуры образовательного хорового коллектива. "Точно так же, как пианиста нельзя научить играть на инструменте низкого качества, так и дирижера нельзя научить играть на плохом хоре. Образовательный хор ... она должна быть доведена до уровня высококвалифицированного художественного коллектива."

Очевидно, что даже самый талантливый студент-стажер не сможет воспитать и сформировать такую команду. Эта задача по силам только опытному, высококвалифицированному преподавателю.

Педагогика рассматривает воспитание личности и развитие специальных навыков и умений как единый неделимый процесс. Также хорошо известно, что формирование творческой личности никогда не бывает полным без влияния другой, не менее яркой творческой личности. В этой связи нельзя не отметить большое воспитательное значение личности педагога, всего профессионального облика руководителя хорового класса в сложном процессе формирования творческой личности каждого ученика, а в будущем-учителя музыки.

Важна и личность педагога-музыканта. Педагог-музыкант должен предстать перед аудиторией не просто эрудированным в области истории культуры, но способным мыслить, сравнивать, анализировать, а главное-любящим, понимающим учеником, способным эмоционально воспринимать искусство. Он должен не только правильно исполнять музыкальный текст, но и передавать идейную суть произведения, его эмоциональную структуру, обладать широкой эрудицией в различных областях искусства. Поэтому всестороннее развитие музыкальных способностей, обучение основам хоровой культуры являются важнейшими задачами в процессе подготовки учителей музыки в общеобразовательных школах. Знакомство учителя с музыкальным материалом является образовательным процессом, так как расширяет представление об изучаемом материале.

Педагог знакомит с периодом создания музыкального произведения, основными этапами творческого пути автора, структурой и формой музыкального произведения, с преодолением исполнительскими приемами технического содержания произведения, сталкивается с поиском выразительных средств музыки в работе над художественным образом. Особенность этих знаний за-

ключается в том, что они непосредственно связаны с отражением истории, современной жизни, социальных проблем, человеческих чувств и переживаний, формирующих знания и умения, личностные качества, обладающие воспитательным потенциалом. Обобщение теоретических знаний и умений, их применение в исполнительской интерпретации, умение их синтезировать развивают хоровую подготовку учителя музыки, ориентируют ценностные отношения к действительности, активно формируют духовный мир, художественный вкус, а следовательно, выполняют эстетическую функцию в образовательном процессе.

Для формирования хоровой культуры педагога-музыканта раскрывается художественно-воспитательный потенциал изучения и отбора репертуара хоровой музыки Казахстана с учетом опыта прошлого, в частности, достижений русской хоровой музыки.

Личность педагога, его талант, профессиональная эрудиция, опыт, а главное любовь и безраздельная преданность музыке, его профессия всегда должны быть примером, достойным подражания. Поэтому руководство учебным хором следует доверить одному из авторитетных преподавателей, который способен поднять студенческий хор на максимально профессиональный уровень, создать в коллективе по-настоящему творческую атмосферу. В этих условиях хоровой класс приобретает все основные качества, присущие исполнительским коллективам высшей квалификации, становится "творческой лабораторией", где закладываются основы профессионального мастерства будущих учителей музыки.

Одной из главных проблем учебного хорового коллектива является исполнительское воспитание будущих учителей музыки, что невысказанно без систематической концертной работы студенческого хора. Любой музыкант-исполнитель не может ограничивать свою профессиональную деятельность рамками репетиционной работы, так как в таком случае он неизбежно потеряет те необходимые художественные качества личности, которые воспитывает только сцена - общение с живой аудиторией, всю атмосферу концертного выступления.

Излишне говорить, что будущим учителям музыки необходимо овладеть исполнительскими навыками не меньше, чем скрипачу или пианисту. В период обучения эти навыки приобретаются, прежде всего, в процессе пения в учебном хоре под руководством опытного мастера-педагога. Следует подчеркнуть, что если формирование комплекса профессиональных вокально-технических навыков происходит в условиях репетиционного процесса, то только публичное концертное исполнение может служить стимулом для развития исполнительского таланта и артистизма.

Образовательный и концертный репертуар хорового класса имеет большое значение для успешного исполнительского образования хора. Требования к учебному репертуару должны быть особенно высокими — ведь в процессе работы над репертуаром, помимо овладения необходимыми техническими и исполнительскими навыками, воспитывается художественный вкус будущих профессиональных музыкантов. Поэтому в репертуар хорового класса должны входить только лучшие образцы отечественной и зарубежной хоровой музыки. В хоровом классе необходимо постоянно изучать обширный хоровой репертуар, так как студенты знакомятся с лучшими образцами творчества крупнейших мастеров хоровой культуры разных эпох и творческих направлений, анализируя особенности репетиционной работы и исполнения хоровой музыки разных стилей.

В вопросах организации учебного хора также важна практика работы с хором. Практическая работа будущего хормейстера - проблема первостепенной важности, без решения которой невозможно обеспечить достаточно высокий уровень профессионального образования кадров. Очевидно, что решить проблему практической подготовки будущих хормейстеров только силами учебного хора невозможно, так как приобретение прочных навыков профессиональной работы с хором обеспечивается только постоянной работой с хоровым коллективом. Поэтому решение этой проблемы следует искать вне учебного хора.

Опыт ряда учебных заведений показывает, что при правильной постановке учебного процесса роль решающего фактора в практической подготовке приобретает хорошо организованная производственная практика студентов с различными самодеятельными хоровыми коллективами. Практические занятия с хором вне учебного заведения являются неотъемлемой частью педагогической работы с молодыми дирижерами. Она должна быть выполнена со всей строгостью и требовательностью. Роль самоподготовки студентов также очень важна. Студентам дается определенное количество вре-

мени, чтобы подготовиться к последующим занятиям в хоровом классе. Эта потребность возникает из-за того, что студенты имеют возможность работать над конкретной задачей.

Пение хоровых голосов – важнейший момент в развитии хорового произведения. Изучение голосов достигается двумя способами: исполнением хоровых партий на фортепиано и повторением их голосом. Это так называемый механический способ запоминания мелодических линий хоровых партий. Такое усвоение материала является положительным, поскольку требует относительно небольшого количества времени.

Таким образом, вопросы организации работы учебного хора и практической подготовки будущих учителей музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования должны решаться комплексно. При этом приобретение навыков практической работы с хором осуществляется, прежде всего, в процессе систематической работы студента с хором.

рассмотрение познавательной активности будущего учителя музыки как педагогического явления исходит из его анализа как типовой формы познавательной активности по отношению к содержанию и особенностям преподавательской деятельности, области и предмета труда, условий их осуществления, образа мысли и субкультуры профессионального сообщества, меры соответствия личности заданным требованиям к профессии. Познавательная активность – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности студентов во всех её структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Для развития познавательной активности будущих учителей музыки необходимо использовать различные образовательные технологии, в том числе интерактивные формы обучения. Занятия проводятся в форме репетиций (практических занятий) и концертных выступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Желудкова В.И. К проблеме модернизации дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального музыкально-педагогического образования (интегративный аспект) // Теория и практика общественного развития. 2013. - № 12.
2. Чесноков П.Г. Хор и управление им – М, 1961
3. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. – М.: Гуманитарный Издательский Центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
4. Казачков С.А. О дирижерско-хоровой педагогике. – В кн.: Музыкальное исполнительство. – М.: Музыка, 1970. - №6 – с.120-177.
5. Плужников К. Механика пения: принципы постановки голоса.- СПб.:Композитор-Санкт-Петербург, 2004

© Есдаулетова Камила Абдуальевна (dea84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Килеп Галина Леонидовна

Аспирант, Брянский государственный университет
имени И.Г. Петровского
tischgalina@yandex.ru

THE USE OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN THE FRAMEWORK OF THE NATIONAL PROJECT "EDUCATION"

G. Kilep

Summary: The article presents and discusses the popular and effective blended learning models "Station rotation" and "Inverted classroom". The author suggests not only considering and analyzing innovative forms of conducting a lesson within the framework of the national project "Education", but also answering the urgent question of time management when using these models.

Keywords: blended learning technology, blended learning model, national project "Education", digital educational resources.

Аннотация: В статье представлены и рассмотрены популярные и эффективные модели смешанного обучения «Ротация станций» и «Перевернутый класс». Автор предлагает не только рассмотреть и проанализировать инновационные формы проведения урока в рамках национального проекта «Образование», но и ответить на актуальный вопрос организации времени при использовании данных моделей.

Ключевые слова: технология смешанного обучения, модель смешанного обучения, национальный проект «Образование», цифровые образовательные ресурсы.

Обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования, а также вхождение в число 10 ведущих стран мира по качеству образования создаёт условия для продвижения различных образовательных инициатив. Одной из таких является национальный проект «Образование».

К основным направлениям проекта относятся:

- обновление содержания образования;
- создание необходимой инфраструктуры;
- подготовка соответствующих профессиональных кадров;
- создание наиболее эффективных механизмов управления сферой образования

Вследствие этого с 2019-2024 гг. будет поэтапно реализовываться данный проект в российских школах. Следует отметить, что некоторые образовательные учреждения оснащены сегодня современным интерактивным мультимедийным оборудованием, создаются различные программы, проводятся курсы, вебинары для повышения квалификации педагогов, работающих в обновлённой цифровой среде и т.д.

Для успешной реализации данной инициативы предлагаются различные технологии, методы и приёмы работы с цифровыми образовательными ресурсами.

ЦОР – это средство, которое ориентировано на решение задач качественного изменения содержания образования и рост его эффективности.

Использование и применение на уроках цифровых образовательных ресурсов в значительной мере помогает улучшить образовательный процесс, так как интерактивная модель обучения делает урок интереснее: учитель может одновременно на своих занятиях использовать таблицы, текст, видео и аудиоматериалы, также различные Интернет-ресурсы. Всю информацию на интерактивной панели можно сохранить, распечатать, записать видео экрана и проанализировать материал.

Применение ЦОР на занятиях в школе является методом организации осмысленной и активной работы обучающихся, который позволяет проводить содержательные инновационные уроки.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы не заменяют учителя, а наоборот, усиливают характер педагогической работы. Очное традиционное обучение остаётся актуальным и востребованным, но в условиях пандемии мы столкнулись с необходимостью дистанционного обучения. Современный мир диктует свои правила в различных сферах человеческой деятельности, и область образования находится на передовой линии. Мы должны уметь быстро реагировать на изменения в образовательном процессе и включаться в работу в соответствии с современными требованиями.

О том, как можно эффективно и качественно сочетать обучение офлайн и онлайн в рамках проекта «Образование», пойдёт речь в данной статье, а именно, об использовании технологии смешанного обучения в пре-

подавании иностранного языка.

Смешанное обучение – это сочетание традиционных форм обучения с элементами электронного обучения. Принципы организации образовательного процесса постоянно меняются, создаются условия для постепенной реализации динамичного персонализированного обучения [2]. Необходимость организации такого обучения с учётом потребностей и возможностей каждого ученика нормативно прописана в ст.15 Федерального Закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014): «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [1].

В смешанном обучении используются специальные информационные технологии (компьютерная графика, интерактивные элементы, аудио и видео, и т.д.). В учебном процессе чередуются фазы традиционного и электронного обучения. Смешиваться могут очное и дистанционное, структурированное и неструктурированное, самостоятельное и коллективное обучение [4]. Данная технология стала известна в 2006 году благодаря исследованиям К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема, описанных в «Справочнике смешанного обучения».

Структура смешанного обучения представляет собой множество вариантов. Институтом Клейтона Кристенсена выделяется более 40 моделей для организации и использовании этой технологии, но далеко не все они являются эффективны для работы в школе.

С помощью лучших моделей предлагают использовать персонализацию, развитие личной ответственности за самообучение, изучение нового материала после подтверждения овладения предыдущим. Акцент в смешанном обучении смещается на проектную практико-ориентированную работу (не только индивидуальную, но и преимущественно коллективную).

Наиболее известные и популярные модели смешанного обучения в педагогической деятельности можно условно разделить на 2 группы – группу моделей «Ротация» и группу моделей «Личный выбор».

«Ротация»

Автономная группа. Класс нужно разделить на две половины, при этом одна группа должна заниматься по традиционной модели, другая — онлайн. Первой необходим учитель, второй — веб-тьютор. Группы при желании можно чередовать. Критерий деления определяет преподаватель. Количество обучающихся может меняться или быть постоянным.

Перевернутый класс. Новый учебный материал изучается в домашних условиях, а тренировка полученных знаний, умений и навыков проходит в школе, в классе. Таким образом, представляются возможными организация индивидуальной и групповой работы на уроке, обсуждение изученного содержания, акцентирование на практических задачах. Эта модель широко известна, но используется далеко не всеми педагогами, так как не все ученики добросовестно и достаточно в полной мере выполняют домашние задания.

Смена рабочих зон. Здесь нужно разделить класс на группы и организовать несколько зон: 1. Зона работы с педагогом; 2. Зона работы в группе; 3. Зона работы в Интернете. Поскольку в работе по такой модели требуются навыки работы с цифровыми ресурсами, то эффективнее всего использовать её в работе со старшими обучающимися, а также в среднем звене. Для чёткого отслеживания чередования зон и результатов учеников следует предложить маршрутный лист. Такие занятия открывают преподавателю большие возможности для индивидуализации в обучении.

«Личный выбор»

Новый профиль. Если нескольким ученикам средней или старшей школы не подходит ни один из предложенных учреждением профилей, может быть выделена группа «Новый профиль» (что соответствует стандарту образования). Профильное обучение ведет педагог школы или приглашенный специалист.

Межшкольная группа. Аналогично «Новому профилю», однако в группу сотрудничества входят ученики из разных учреждений. Модель особенно актуальна для одаренных детей и детей с ОВЗ из малокомплектных школ.

Индивидуальный учебный план. Расписание оптимизируется для каждого ученика с учетом его образовательных потребностей. Модель целесообразна для учащихся с особыми образовательными потребностями.

У каждой вышеперечисленной модели смешанного обучения есть как преимущества, так и недостатки, но в последнее время всё больше становятся признанными «Смена рабочих зон» и «Перевернутый класс». Именно они позволяют достичь максимального результата в образовательном процессе.

Рассмотрим более подробно эти базовые модели, которые нацелены на работу с цифровыми образовательными ресурсами и реализуются с использованием ЭФУ.

«Ротация станций» или «Смена рабочих зон» – одна из самых популярных моделей смешанного об-

учения, которая позволяет обучающимся работать на различных станциях по фиксированному расписанию. В течение урока ученики успевают получить новые знания или консультацию от учителя в группе, самостоятельно сделать задания в Интернете, затем перейти к проектной деятельности, показать приобретённые знания, сотрудничая в коллективной деятельности [5]. Модель ротации станций можно представить в виде следующего рисунка, где есть три рабочие зоны, которые обозначают взаимосвязанный процесс.

Модель ротации станций



Модель «Ротация станций» обеспечивает дифференцированный подход, даёт возможность проявить самостоятельность и ответственность каждому ученику, развивает навык работы в команде. Она подходит для всех обучающихся, но поскольку в данном формате понадобятся хорошие знания ИКТ, то эффективнее всего использовать эту модель в среднем и старшем звене, а также очень важно делить класс с учётом усвоения конкретной темы урока.

Разумеется, смена рабочих зон предусматривает планирование серии уроков, где чётко будут обозначены рабочее место, состав и количество каждой группы, характер и объём заданий, составлен маршрутный лист с обозначенным временем и баллами за выполнение упражнений. С чего следует начинать подготовку такого рода занятий?

– В первую очередь, нужно определить, на каком занятии и с какой темой было бы интересно работать в группах.

На этапе внедрения новой технологии вести такие уроки будет непросто. Поэтому нужно запланировать серию из трёх–четырёх занятий на одну четверть. Затем нужно проанализировать результаты: чего достигли, а что не получилось реализовать и поразмышлять о причинах и возможностях исправления допущенных ошибок. Далее следует оценить реакцию школьников на новую модель обучения: понравилась или нет, включились ли все сразу в работу и достигли ли запланированных результатов.

– Сформулировать цели урока, выбрать средства обучения, определить и проанализировать планируемые образовательные результаты.

На этом этапе следует понимать, каких результатов (предметных, метапредметных, личностных) должны достичь учащиеся, какие задачи будут решаться с помощью дистанционного обучения, какие темы вызывают затруднение.

При планировании урока необходимо определить, какой учебный материал обучающиеся будут изучать вместе с учителем, какой будет предложен для самостоятельного изучения онлайн, а какой предназначен для проектной работы.

Затем нужно выбрать темы, которые несложно будет освоить в дистанционном формате. Важно представить материал для самостоятельного изучения увлекательным. Проблемные вопросы, использование загадки, составление историй — эти традиционные приёмы широко используются и в цифровой среде. Уместно применить игровые технологии, сюрпризный и соревновательный моменты здесь тоже очень важны.

Использование модели «Ротация станций» позволяет:

- повысить мотивацию учащихся;
- индивидуализировать обучение в малых группах при поддержке педагога;
- понизить утомляемость благодаря смене рабочих зон и видов деятельности;
- улучшить коммуникативные знания

«Перевёрнутый класс» – это модель смешанного обучения, позволяющая представить учебный процесс «перевернутым». Здесь меняется подход к выполнению заданий на уроке и дома, а именно, вместо домашнего задания обучающиеся смотрят на учебных платформах видео-лекции в Интернете, самостоятельно изучая теоретический материал, а в течение урока вместе с учителем выполняют практические задания и тренируют знания, полученные онлайн, в домашних условиях [3].

В «перевернутом» обучении изучение новой темы рекомендовано начинать с получения школьником новой темы и самостоятельного изучения теории. Но с помощью учебников это представляется возможным не в полной мере, так как печатные тексты, чаще всего, мало подходят обучающимся для самообразования.

Эффективной формой освоения теоретического материала в домашнем задании являются короткие обучающие видеоролики или фрагменты учебного фильма, при этом каждый педагог имеет право самостоятельно выбрать видеоматериал, цифровой ресурс или учебную

образовательную онлайн-платформу в зависимости от специфики преподаваемого предмета или учебной темы урока.

Эту современную форму смешанного обучения можно представить в виде следующего рисунка:



Оптимальными видеоматериалами для самостоятельного изучения считаются видеоролики со специально разработанными к ним заданиями, с которыми ученик может вполне справиться и без посторонней помощи. На этом этапе обучающимся можно предложить вопросы, а также ключи, по которым можно осуществить качественный самоконтроль.

Ссылки на видео учитель размещает в электронном дневнике, где осуществляется обратная связь, и школьник может задать вопрос в письменной форме и разобрать вместе с учителем непонятное задание.

Современным ученикам будет гораздо комфортнее, если дополнительно собрать все учебные материалы в одном месте: в специальной группе в Контакте, на персональном сайте педагога, в блоге, в облачном хранилище

Yandex или Google. Таким образом, у школьников всегда будет возможность вернуться на определённый онлайн-ресурс и повторить весь изученный материал.

Модель «Перевернутый класс» позволяет:

- экономить время на уроке;
- использовать разноуровневое обучение;
- работать в индивидуальном темпе;
- создавать комфортные условия для формирования ИКТ и метапредметных компетенций школьников;
- использовать цифровые образовательные ресурсы

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что образовательные модели смешанного обучения «Ротация станций» и «Перевернутый класс» можно считать эффективными в современной школе, тем более обновление содержания образования является одним из основных в рамках национального проекта «Образование». Для учителя появилось много возможностей, чтобы разнообразить свои уроки и сделать учебный материал доступным и понятным для всех обучающихся. Сейчас многие учебные онлайн-платформы предлагают свои цифровые ресурсы, но не каждому учителю и не для каждого урока подойдут данные материалы. В таком случае педагогу будет необходимо продумывать тщательно содержание, формы, приёмы и методы для проведения своих занятий. Сначала потребуется много времени, но затем, когда контент и ресурсы будут обозначены, можно подумать об организации своей педагогической деятельности.

В процессе работы будут постоянно возникать различные вопросы, на которые учитель должен искать собственные ответы, изучая опыт лучших практиков, использующих технологию смешанного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014) // СПС Гарант.
2. Орешкина А.К. Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных измерений // Инновационные образовательные технологии, 2014. – №2(38). – С.4-7
3. Bardo Herzig, Silke Grafe Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland - Deutsche Telekom/Universität Paderborn, 2007. – 191 с.
4. Graham C.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, Pfeiffer Publ., 2006. – 624 с.
5. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise, Rainer E. Wicke Aufgaben, Übungen, Interaktion. – Klett-Langenscheidt, München, 2014. – 184 с.

© Килеп Галина Леонидовна (tischgalina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В ВОПРОСАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

INTERACTION OF THE FAMILY AND KINDERGARTEN IN THE ISSUES OF PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

**E. Kirkina
N. Shchemerova
N. Hrykina**

Summary: The article discusses the features of the interaction of the family and kindergarten in the issues of physical education of preschoolers. The main types of activities for the physical development of preschool children are presented. The forms of mutual cooperation of pedagogues and parents in the process of physical education of preschoolers are described.

Keywords: preschool education, physical development, physical education, family education.

Киркина Елена Николаевна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
kirkinaelena@yandex.ru

Щемерова Надежда Николаевна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
nadya.shem@mail.ru

Хрюкина Надежда Андреевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
nadezhdahriukina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности взаимодействия семьи и детского сада в вопросах физического воспитания дошкольников. Представлены основные виды деятельности по физическому развитию детей дошкольного возраста. Описываются формы взаимного сотрудничества педагогов и родителей в процессе физического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, физическое развитие, физическое воспитание, семейное воспитание.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования образовательная область «Физическое развитие» занимает ведущее место в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения. Детство является уникальным и важным периодом жизни и развития ребенка для физического воспитания. В это время происходит его развитие в различных направлениях (умственное, физическое, эстетическое нравственное и т.д.), становление личности (психика и т.д.), и формирование двигательных функций. Ребёнок быстро растёт, воспринимает и познаёт этот мир. Его разностороннему развитию способствует физическая активность. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент здорового образа жизни. Это касается и правил гигиены, и правильного питания, и т.д. На формирование этих качеств влияют многие аспекты: окружающие факторы, условия, люди. В.А. Сухомлинский отмечал, что от того, как прошло детство, кто вёл ребёнка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш [4, с 167].

Принципы воспитания, которыми должен руководствоваться будущий педагог в процессе своей деятельности, довольно широко рассматриваются на занятиях в процессе обучения. Это один из самых важных вопросов, стоящих перед педагогами. Также важно научиться применять полученные знания, полученные в вузе или изученные самостоятельно на практике. В настоящей статье вопросы физического воспитания дошкольников в рамках темы взаимодействия семьи и детского сада рассматриваются через призму принципа единства воспитательного воздействия. Данный принцип в физическом воспитании дошкольников является основополагающим, т.к. если физическим развитием детей будут заниматься родители и педагоги детского сада, но во всей их работе не будет единых целей и задач, то и результат окажется соответствующим.

Семья и детский сад считаются теми социальными группами, где ребёнок получает определённый уровень здоровья. Они должны работать сообща, чтобы не навредить организму дошкольника, как с физической стороны, так и психологической. Происходят ситуации, когда

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ и МГПИ) по теме «Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к работе по физическому воспитанию дошкольников».

из-за неосведомлённости родителей у детей появляются проблемы, например, искривление позвоночника и т.п., то роль «корректора» играют специалисты дошкольного учреждения. И для того, чтобы полноценно организовать среду, в воспитательном процессе необходимы доверительные отношения между семьёй и детским садом. Без активного участия родителей, прежде всего в физическом воспитании своего ребенка, невозможно создать разносторонне развитую личность [3].

Педагоги и администрация в свою очередь должны контролировать, проводить разнообразные семинары, мастер-классы, продумывать разнообразные мероприятия, посвященные физическому воспитанию, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей.

Традиционно систематическая работа по физическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста включает оздоровительное, воспитательное и образовательное направления, которые осуществляются в едином процессе [2].

Анализ действующих комплексных программ обучения и воспитания и парциальных программ физического воспитания показал, что в дошкольных учреждениях рекомендуется постоянно совершенствовать психофизические качества, формировать у детей здоровый образ жизни. Для этого необходимо использовать различные формы работы, которые предусматривают постепенное овладение детьми знаниями, умениями и навыками, необходимых для здорового образа жизни, физического развития.

Хорошим подспорьем в работе с родителями по физическому воспитанию и формированию здорового образа жизни может стать метод проектов. Основными задачами проектов являются:

- разработка педагогом и родителями совместного проекта;
- повышение профессиональной культуры педагогов в вопросах здоровьесбережения;
- разработка и апробация системы физкультурно-оздоровительной работы;
- взаимодействие в работе с родителями по вопросам физического развития, охраны жизни и здо-

ровья детей.

В процессе взаимодействия семьи и детского сада в вопросах физического воспитания дошкольников необходимо широко использовать в практике нетрадиционные методы и средства оздоровления детей: дыхательную гимнастику, упражнения на расслабление, игровые упражнения для глаз, массаж. С целью ознакомления родителей с нетрадиционными методами и средствами оздоровления детей проводятся родительские собрания, на которые привлекаются физкультурные и медицинские работники, беседы, консультации, конкурсы, совместные мероприятия.

Так как работа по физическому воспитанию дошкольников должна включать эмоционально-мотивационный компонент, рекомендуется особое внимание уделять проведению совместных с родителями спортивных праздников и развлечений, которые, являясь формой активного отдыха, способствуют проявлению у ребенка и родителей положительных эмоций, приобщают к физической культуре и спорту [1]. Хорошо организованные, содержательные физкультурные досуги и праздники, в ходе которых ребенок приобретает специальные навыки, оказывают положительное воздействие на общее развитие, способствуют наиболее успешному участию в этой деятельности. Включение в содержание физкультурных досугов и праздников сведений о гигиене, строении человеческого организма, различных способах закаливания, о спорте, целенаправленное формирование мотивации вести здоровый образ жизни, активное участие воспитателей и родителей в спортивных праздниках и развлечениях, а также личный пример взрослых заботы о своем здоровье разносторонне решает задачи физического воспитания дошкольников

Таким образом, взаимодействие семьи и детского сада в вопросах физического воспитания дошкольников, основанное на принципе единства воспитательного воздействия является основой решения задач физического воспитания: охраны жизни, укрепления и сохранения здоровья, закаливания, развития двигательных способностей, формирования бережного отношения к своему организму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2002. 120 с.
2. Меренков А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе / А.В. Меренков. — Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2005. — 143 с.
3. Прищепа С.С., Шатверян Т.С. «Сотрудничество ДОУ и семья в физическом воспитании детей раннего и дошкольного возраста». — ТЦ «Сфера», М.: 2013
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3 т., т. 1, с. 167

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ

Крамар Камила Наильевна

Соискатель, Московский государственный педагогический университет
kamillakramar@gmail.com

Милованова Людмила Анатольевна

Д.п.н., профессор, Московский государственный педагогический университет
ludmilamilovanova@yandex.ru

SPECIFICITY OF ORGANIZING CONTROL OF MASTERING SPEAKING SKILLS

**K. Kramar
L. Milovanova**

Summary: The purpose of this article is to determine an effective method for controlling the formation of speaking skills in high school. The article clarifies the stages of mastering speaking skills (reproductive, reproductive-productive and productive) and formulates control criteria for each of them. The scientific novelty of the research lies in the substantiation of the need to identify the reproductive-productive stage (due to the problem of the "silent student" - the lack of constructive feedback when teaching oral speech), as well as the substantiation of the need for step-by-step control, which is usually not taken into account by the compilers of textbooks on preparation for oral exams intended for high school students (in particular, training manuals for the exam). Based on the results of the experiment of the authors of the article, it is shown that one of the types of tasks that can serve as an effective means of control according to all criteria of the formation of speaking skills at a productive level is the final presentation of the group project work of high school students.

Keywords: speaking, foreign language, control, project work, speaking.

Аннотация: Целью настоящей статьи является определение эффективного метода контроля сформированности умений говорения в старшей школе. В статье проясняются этапы усвоения умений говорения (репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный) и формулируются критерии контроля для каждого из них. Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости выделения репродуктивно-продуктивного этапа (в связи с проблемой "молчаливого ученика" - отсутствия конструктивной обратной связи при обучении устной речи), а также обосновании необходимости поэтапного контроля, что как правило не учитывается составителями пособий по подготовке к устным экзаменам, предназначенных для учащихся старших классов (в частности, пособий по подготовке к ЕГЭ). На материале результатов эксперимента авторов статьи показано, что одним из видов заданий, которое может служить эффективным средством контроля по всем критериям сформированности умений говорения на продуктивном уровне, является итоговая презентация групповой проектной работы старшеклассников.

Ключевые слова: говорение, иностранный язык, контроль, проектная работа, устная речь.

Введение.

Актуальность исследования контроля умений говорения обосновывается тем, что говорение на иностранном языке – одна из самых сложных задач, стоящих перед преподавателями в старшей школе. Как пишут А.Ю. и Г.С. Казанцевы, говорение – наиболее востребованный вид речевой деятельности, отчего задача научить говорить кажется несложной. Но «составить эффективные задания на говорение и затем их выполнить труднее, чем составить задания на аудирование, чтение и письмо» [3], а многие старшеклассники, способные хорошо писать на чужом языке и воспринимать его на слух, неспособны устно выражать свои мысли быстро и грамотно. Вот основные препятствия при обучении говорению:

(1) **Говорение (особенно монологическая речь) требует значительного лексического запаса.** А его формирование осложняется тем, что он должен быть актуальным – языковой материал обновляется, слова получают/утрачивают тончайшие оттенки значений – а

ресурсы преподавателя (количество занятий, объем упражнений) ограничены.

(2) Обучение говорению должно иметь коммуникативную направленность. Учебная ситуация должна быть похожа на ситуацию реального общения; используемые выражения должны быть оценены учеником (и преподавателем) с точки зрения естественности употребления [7]. Из четырех языковых навыков говорение предполагает максимальную ответственность – и, если учащиеся не играют активной роли в собственном обучении, оно не будет эффективным [10]. Но **ученики существенно различаются по уровню подготовки и, что чаще всего взаимосвязано, по уровню мотивации**, которая не всегда достаточна. А.Ю. и Г.С. Казанцевы выделяют следующие «демотиваторы» говорения: стеснение и страх ошибки, медленная скорость реакций, отсутствие интереса к обсуждаемой теме, недостаток языковых и речевых средств [3].

(3) Говорение предполагает навык неподготовленной речи. Ситуации диалога, позволяющие его выработать,

характеризуются содержательной гибкостью – люди переключаются с темы на тему [7], а также отклонением от лекал «книжной» грамматики ради естественности и краткости. Диалог предполагает использование интонационных и невербальных средств. Таким образом, говорение – вид языковой деятельности, **максимально требовательный к «soft skills» – способностям человека эффективно использовать всевозможные «техники», алгоритмы и знания:** эмпатии, самоконтролю, способности рисковать, критически мыслить, адаптироваться к меняющемуся окружению и т.д. [11].

(4) Наконец, как отмечал выдающийся лингвист Е.И. Пассов, **эффективное решение коммуникативной задачи всегда предполагает избыточность задействованных языковых средств.** Согласно философской герменевтике, коммуникация – это соприкосновение мировоззрений и культур, а «survival language», языковая «аптечка», обеспечивающая только передачу необходимого минимума сведений, по словам Пассова, «отличается от умения вести диалог культур, как нож дикаря от лазерных приборов современной хирургии» [5]. О том же пишет и Т.А. Сенькова, показывая, что считать классический «топик» точкой отсчета, разделяя его далее на ситуации, «методически неверно» при обучении говорить [7], поскольку ситуация не тематична, а содержательна.

Резюмируем. Язык функционирует при взаимодействии двух видов знаний – собственно языковых и энциклопедических, описывающих внеязыковой мир. Как писала И.Л. Бим, «чем ярче впечатление, произведенное словом, чем значительнее ситуация, в которой оно встречалось, чем больше в нем потребность, тем лучше оно запоминается» [2]. Преподавание иностранного языка нуждается в обновлении, поскольку основано еще на старой «механической» модели обучения говорению как «жесткому» навыку. Это же обстоятельство предопределяет, во-первых, необходимость реализовывать обучение говорению на научной основе, а во-вторых – необходимость разработки технологии обучения с учетом вышеобозначенных сложностей. Технология обучения как «знание того, как обучать» [6] предполагает и методу измерения результата.

Целью настоящей работы является эскизное изложение такой методики применительно к говорению на иностранном языке. При этом мы предполагаем, что измерение может производиться по-разному на разных стадиях овладения говорением. Цель предполагает следующие задачи: во-первых, будут выделены этапы контроля сформированности умения говорить; во-вторых, в соответствии с ними будут представлены критерии контроля; в-третьих, будут кратко представлены результаты эксперимента, посвященного обоснованию целесообразности групповой проектной работы учащихся

старших классов как средства контроля.

Для решения данных задач использованы следующие **методы:** сравнительный анализ источников – трудов педагогов-методистов, а также пособий по подготовке к ЕГЭ по иностранному языку, общенаучные методы (индукция, дедукция, анализ, синтез), эксперимент и статистические методы для интерпретации его результатов. **Теоретической базой** исследования являются работы отечественных педагогов-лингвистов – Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, И.Л. Бим, а также отечественные и зарубежные публикации, посвященные проблемам обучения говорению на иностранном языке. **Практическая значимость** работы состоит в том, что предложенные критерии оценки сформированности умений говорения могут быть использованы в педагогической деятельности, а также при составлении пособий для подготовки к устным экзаменам и экзаменационным материалам.

Контроль умений говорения в старшей школе: этапы и критерии.

Этапы контроля сформированности умения – это временные интервалы, в которых задачи и способы контроля различаются.

А.Н. Щукин пишет о двух этапах формирования умений говорения: введении (презентации) и активизации «умений использовать слова и словосочетания для построения высказываний, при восприятии сообщений, использование лексики в речевом общении» [9]. Е.А. Пассов пишет о репродуктивном и продуктивном этапах: сперва человек овладевает языковыми единицами, которые можно использовать в готовом виде, на втором этапе познает композициональность языка – учится создавать потенциально бесконечные значения последовательности языковых единиц. Первый этап задействует преимущественно память, второй – аналитические способности. Овладение композициональностью нивелирует фактор новизны в говорении: «достигается такое умение путем постоянного варьирования речевыми ситуациями, путем замены в речевой ситуации каждый раз какого-то нового компонента ... Это нужно для того, чтобы подготовиться к общению в адекватных условиях» [5]. Финальный результат – формирование языкового чутья (Пассов называет это «эвристичностью общения» – способностью контекста «подсказывать» подходящие средства выражения мыслей, позволяя говорить без усилий).

Далее мы воспользуемся терминологией Пассова, добавив переходный этап – репродуктивно-продуктивный уровень. Репродуктивное обучение подразумевает преимущественную активность учителя, продуктивное – творческую работу ученика; однако способность ученика давать обратную связь учителю – тоже навык, **не**

дающийся готовым. Необходимость его сформировать (особенно в контексте обозначенной выше проблемы «молчаливого ученика») в процессе обучения говорению и определяет необходимость выделения промежуточного этапа.

Три этапа овладения языком приводят к тому, что учащийся способен решить коммуникативную задачу в реалистичных условиях. Соответственно, правильно подобранные задания на говорение должны «создавать внутреннюю потребность к общению» [3], что, вероятно, сложнее всего обеспечить. Во всяком случае, обратная связь ученика и преподавателя является маркером того, что овладение коммуникацией на иностранном языке связано для первого с познавательной деятельностью и личностными ценностями. Соблюдая вышеназванные этапы и оценивая усвоение умений говорения на каждом, преподаватель постепенно подготавливает учеников к собственному, спонтанному высказыванию на тему, релевантную коммуникативной ситуации.

Рассмотрим каждый из этапов, а также специфику организации контроля усвоения умений говорения на каждом из них.

Сущностью **репродуктивного** этапа, как можно предположить по названию, является повторение. На этой теме особо останавливается Е.И. Пассов: расхожее мнение о том, что язык – это «много зубрежки», отчасти верно, но повторение не является самоцелью. Ученик «должен быть поставлен перед необходимостью не имитировать, конструировать, репродуцировать и т.п., а совершать речевой поступок» [5]; процедуры имитации, когда учитель предоставляет готовые языковые средства, являются только первоначальным этапом обучения. По этой причине, по словам Пассова, повторение ранее изученных слов и выражений не должно выноситься в отдельную часть урока, поскольку в этом случае теряется его мотивированность. Распределенное повторение, во-первых, занимает меньше времени, а во-вторых, стимулирует учащегося создавать «обобщенную модель речевого образца» [5], поскольку повторяемая единица используется для решения разных коммуникативных задач.

Критерием прохождения репродуктивного этапа формирования умений говорения является **способность передать основное содержание прочитанного/услышанного (идею и сюжет текста, ключевые детали) и делать умозаключения относительно него.** Вариантами упражнений, развивающих репродуктивную речь, могут быть задания на пересказ близко к тексту, ответы на вопросы по тексту, сформулированные в соответствии с его логикой, подстановка слов и выражений в текст, а также поиск ответов на специальные вопросы. Возможным типом задания является текст с «пропуска-

ми», где некоторые слова заменены на русские. Ученику следует подыскать стратегию выражения недостающего смысла: использовать слово с близким или более общим значением, заменить его описанием или определением предмета, попробовать передать содержание при помощи невербальных средств или даже попросить (на изучаемом языке) помощи у кого-то другого. Задание на чтение текста вслух, также репродуктивное, призвано обеспечить формирование фонетических навыков. Репродуктивны задания-игры с карточками, больше подходящие для младшей школы (например, когда требуется дать правильное название изображенному или совершить определенное действие).

Сущность **репродуктивно-продуктивного** этапа – конструктивная обратная связь, т.е. совершение коммуникативных действий, направленных на улучшение других коммуникативных действий. На этом этапе учащиеся вовлекаются в диалог с преподавателем и друг с другом. Критерии прохождения этого этапа применительно к диалогической речи, на наш взгляд, следующие: **учащийся должен уметь запрашивать информацию в рамках изученных тем и обмениваться ею с другими участниками диалога, а также быть способным обратиться за разъяснениями, уточнить необходимую информацию.** На репродуктивно-продуктивном этапе получают развитие общие, используемые безотносительно родного или иностранного языка умения – перемещение между разными аспектами темы, способность слушать собеседника, включаться в дискуссию, задавать вопросы, выражать согласие/несогласие. Одна из главных задач репродуктивно-продуктивного этапа как переходного – снять мотивационные барьеры, позволить ученикам проявлять себя в диалоге, не боясь неизбежных ошибок [3].

Если мы говорим о монологической речи, критерием прохождения репродуктивно-продуктивного этапа является **построение высказываний с опорой на ключевые слова, план или вопросник.** Учащимся необходимы умения выделять главную информацию в тексте и при необходимости игнорировать второстепенную, догадываться о значении неизвестного, находить необходимую информацию в текстах разного жанра и стиля, узнавать в текстах полезные речевые единицы. Замечания Е.И. Пассова о необходимости «расширения синтагм» – постепенного увеличения коммуникативных единиц путем добавления новых слов к готовым клише – также относятся к репродуктивно-продуктивной стадии [5]. Возможные упражнения для репродуктивно-продуктивного этапа в популярных пособиях – это коммуникативно-ориентированные игры, подразумевающие исполнение определенных социальных ролей [3], задания на описание изображений или пересказ с опорой на них, импровизированные интервью, составление презентаций на иностранном языке и т.д. Учащийся, способный

поддерживать диалог, используя сложные конструкции без существенных ошибок, описывать опорный материал и задавать уточняющие вопросы, обладает сформированными умениями говорения на репродуктивно-продуктивном уровне.

Можно видеть, что некоторые задания затрагивают два уровня сразу: таким является упомянутое упражнение, где предлагается заменить русские слова иностранными *или использовать иную стратегию*. Тем не менее мы подчеркиваем необходимую **этапность** работы педагога. Она обеспечивает «связь выработки автоматизма с мыслительной деятельностью» [5], реализуя принцип «от простого к сложному», при этом сохраняя ориентацию на цель говорения – речевой поступок.

Продуктивный этап подразумевает самостоятельное конструирование речевых единиц произвольной сложности, выбор релевантных средств общения и, наконец, речевую импровизацию. Эти способности позволяют проявить творческое начало и «в конечном счете определяют умение общаться» [5]. Предлагаемые нами критерии для продуктивного уровня: способность **вести диалог/полилог в ситуациях неофициального общения в рамках изученной тематики и формулировать несложные связные высказывания с использованием основных типов речи (описание, рассуждение, характеристика) в рамках заданной темы**. Для оценки сформированности умений говорения на продуктивном уровне как высокой требуется уметь подробно отвечать на поставленные вопросы, используя сложные конструкции, уместным образом «входить» в беседу и «выходить» из нее, подробно описывать предложенный предмет или рассуждать о нем.

При этом в большинстве популярных пособий для старшеклассников заданий, развивающих и контролирующих именно продуктивную речь, немного – или они представлены как дополнительные. Например, это упражнения на диалог-расспрос, составление монологов или задания с элементами речевой импровизации (когда ученику допускается в диалоге сменить тему на смежную, подтвердить или опровергнуть мнение собеседника с опорой на личный опыт или опыт знакомых). Это отчасти объяснимо тем, что продуктивный этап как «продвинутый» предполагает максимально свободную устную речь учеников. Как отмечают А.Ю. и Г.С. Казанцевы, составление упражнений на говорение должно «обеспечивать не только действие, но и взаимодействие» [3], при этом, как отмечалось выше, учебная аудитория как правило разномастная в плане уровня владения устной речью и общими коммуникативными навыками. Для решения этой проблемы авторы предлагают работать по возможности в малых группах (т.к. проще осуществлять контроль); проводить мозговые штурмы при выборе темы; отдельно, до выполнения дискуссионных заданий

обсуждать тему с учениками, которые не включаются в диалог по психологическим причинам; как можно чаще повторять ключевые слова.

В целом, для пособий для подготовки к ЕГЭ (например, Андрощук Н.А., Баскакова В.Н. Английский язык. Practise speaking. М.: Титул, 2022 или Сафонова В.В., Бутенкова Е.В., Зуева П.А. ЕГЭ-2021. Английский язык. Сборник заданий. 400 заданий с ответами. М.: Эксмо-Пресс, 2020) характерны следующие типы заданий: ответы на вопросы по тексту, пересказ близко к тексту, поиск ответов на специальные вопросы с целью усвоения и систематизации лексико-синтаксических средств внутри и межфразовой связи предложений в монологе (репродуктивный уровень); передача основного содержания текста по плану и без опоры на план, восстановление текста в логической последовательности из разрозненных предложений, продолжение рассказа, окончание истории и т.п., соединение предложений в разных колонках с целью получения связного высказывания (репродуктивно-продуктивный); монологи по проблемным вопросам с привлечением пройденного материала (продуктивный). Поскольку устная часть ЕГЭ призвана проверить базовые умения говорения, представляется целесообразным проверять лишь базовые умения диалога, а заданием высокой сложности должен стать монолог.

Проектная работа как элемент контроля.

С нашей точки зрения, перспективным типом задания (а также формой контроля усвоения умений говорения) может стать **групповая проектная работа**. В некоторых источниках ([8], [1]) существенно тот же вид заданий обозначается как case-study. Несмотря на распространение концепций диалогической педагогики, доминирующим сценарием при обучении говорить является т.н. «декламационный»: учитель объясняет и задает закрытые вопросы, ученики дают краткие ответы, учитель осуществляет минимальную обратную связь, выставляя отметки. Лишь изредка его вопросы помогают ученику сформулировать более разносторонний или менее стандартный ответ. Декламационный сценарий означает, что фактически оценивается соответствие сказанного учеником тому, что думает услышать учитель. Средняя продолжительность диалога учителя и ученика составляет всего 5 секунд [10]. Такая ущербная модель учебного говорения распространена повсеместно.

Одним из средств противодействия и видится проектная работа. Согласно определению А.Ю. и Г.С. Казанцевых, это «самостоятельно планируемые и реализуемые студентами работы, в которых речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [3]. Преимущество проектной работы в том, что она позволяет оценить такие важные умения, как умение выступать с монологом, отвечать

на вопросы по содержанию выступления, уточнять их и вносить дополнения. Очевидно, что они относятся к продуктивному уровню и требуют серьезной языковой подготовки. В качестве критериев оценивания презентации выделяют следующие умения: лексико-грамматические, аналитические (логичность и последовательность рассуждений, отбор и анализ информации), организационные (активность, навыки коллективной работы и тайм-менеджмента) и презентационные (релевантность презентации, умение задавать вопросы и давать ответы) [4].

На преподавателя ложится непростая задача организации работы и формирования эффективных рабочих групп. Об этом достаточно подробно пишет Е.И. Пассов. Помимо уровня языковой подготовки среди критериев организации рабочей группы он отмечает учебные и внеучебные интересы учеников, их взаимоотношения, популярность в классе, эмоциональный склад и умение общаться, работоспособность и т.д. Данные по критериям можно получить путем опроса, а приоритет одного критерия над другим решается индивидуально. Важно лишь то, что отношения между участниками групп изначально должны быть положительными или нейтральными [5]. Группа, получив задание, выбирает исполнителей рабочих функций: например, если суть проекта – создание новостной передачи, нужно назначить редактора, ведущих, корреспондентов и т.д. [3]

На наш взгляд, **проектная работа (точнее, ее устная презентация) может быть включена в итоговый контроль по разделу «Говорение»**. С целью проверки был проведен эксперимент (выборка 237 человек; 3 экспериментальных и 3 контрольных группы по уровню владения английским языком), включавший подготовку в экспериментальных группах проектных работ и последующее сопоставление результатов контроля умений говорения экспериментальных групп и контрольных групп (занимавшихся по «традиционной» методике). Было, в частности, отмечено превышение средней оценки на устной части мониторинга учащихся экспериментальных групп на 0,3 балла по сравнению с усредненной оценкой учащихся контрольных групп. Рейтинги, набранные старшеклассниками экспериментальной группы, с небольшим расхождением совпали с итоговыми рейтингами успеваемости, тогда как в контрольной группе в 15% случаев наблюдалось сильное расхождение. Последовавший опрос участников показал, что

практически все (97,6%) считают групповое обсуждение доклада самым эффективным способом обучения. Источником эффективности проектной работы является приближенность к реальной проблемной ситуации, из которой нет единственно правильного выхода, так что ученики вынуждены двигаться методом проб и ошибок, используя иностранный язык [1]. Проектная работа позволяет преодолеть страх перед говорением (отметили 56% опрошенных) и улучшает речь в целом (отметили 70,4% опрошенных). Опрос учителей показал, что ученики стали заинтересованнее и ответственнее, стали лучше усваивать специфическую лексику (по сравнению с результатами домашнего чтения). Также опрошенные были единодушны относительно большей очевидности прогресса учеников и объективности оценки говорения на иностранном языке.

Заключение

На основании сказанного можно сделать следующие **выводы**.

1. Усвоение умений говорения целесообразно представлять в виде трех уровней: репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного. На репродуктивно-продуктивном учащийся овладевает умением осуществлять конструктивную обратную связь на иностранном языке, что подготавливает его к более творческим задачам.
2. Обучение говорению и контроль усвоения соответствующих умений должны соотноситься с выделенными этапами (в связи с чем выделены 6 критериев по уровням), что, к сожалению, чаще всего не реализуется в учебных пособиях. Не все критерии проверяются, а задания продуктивного уровня обычно являются дополнительными или отсутствуют. Чаще всего обучение говорению сводится к декламационному сценарию, сводящему на нет творчество учащихся.
3. В рамках контроля целесообразно учитывать устную презентацию проектных работ учащихся. Согласно проведенному эксперименту, оценка за проект имеет сильную корреляцию с оценкой за устную часть итогового экзамена, позволяя достаточно объективно судить о владении устной речью, потому данный вид контроля может быть использован и как дополнение к традиционным, и как альтернатива им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташенко А.И., Павлова Л.В. Особенности обучения говорению с использованием метода кейсов на занятиях по английскому языку // Интерактивная наука. 2016. №10
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977

3. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник ТГПУ. 2014. №3 (144).
4. Медведева А.В. Критерии оценивания обучающихся на уроках английского языка с применением кейс-метода // Вестник науки и образования. 2018. №6 (42).
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Издательство "Русский язык", 2010
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе — М.: Просвещение, 1988.
7. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2014. №5 (169).
8. Хитарова Т.А. Обучение говорению на иностранном языке в системе высшего образования // Colloquium-journal. 2019. №28 (52).
9. Шукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М.: ВК, 2012.
10. Hardman F., Abd-Kadir J. Classroom discourse: towards a dialogic pedagogy // Wyse D., Andrews R., Hoffman J. The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. NY: Routledge, 2010
11. Klaus P. The Hard Truth About Soft Skills. London, Harper Collins Publishers Ltd, 2008

© Крамар Камила Наильевна (kamillakramar@gmail.com), Милованова Людмила Анатольевна (ludmilamilovanova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный педагогический университет

ЗДОРОВЬЕ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

HEALTH IS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF HUMAN POTENTIAL

V. Loshev
G. Gun

Summary: Children's health is the basis for the development of the human potential of the country, which is considered by us as a result of socio-economic development, on the one hand, and as the basis of future growth and development, on the other hand, is currently one of the most sought-after education facilities in System of Enlightenment. Human health – the topic is quite urgent for all times and peoples, and today it becomes a number of paramount. Currently, education is required not only to maintain the initial level of health, but to form a student responsibility towards their health, the ability to design an individual trajectory for the development of its health resources based on self-healing skills, self-regulation and health care activities - activities for creating their health. So, the health is a creative vector. We are talking about "adding", "acquisition", "increasing" health.

Keywords: health, trends, health, teacher, educational environment, potential, healthy lifestyle.

Лосев Владимир Рафаилович

К.м.н., доцент, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск
vla-losev@yandex.ru

Гун Григорий Ефимович

Д.м.н., профессор, заслуженный врач РФ, ГАОУ ДПО "Ленинградский областной институт развития образования"
gungrig@inbox.ru

Аннотация: Здоровье детей – это основа развития человеческого потенциала страны, который рассматривается нами как результат социально-экономического развития, с одной стороны, и как основа будущего роста и развития, с другой стороны, в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных объектов образования в системе просвещения. Здоровье человека – тема достаточно актуальная для всех времен и народов, а на сегодняшний день она становится в ряд первостепенных. В настоящий момент реформирования образования требуется не только сохранить первоначальный уровень здоровья, но сформировать у учащегося ответственность по отношению к своему здоровью, способность проектировать индивидуальную траекторию развития ресурсов своего здоровья на основе навыков самовосстановления, саморегуляции и здравотворчества – деятельности по созиданию своего здоровья. Итак, здоровьесозидание в отличие от здоровьесбережения имеет созидательный вектор. Речь идёт о «прибавлении», «приобретении», «наращивании» здоровья.

Ключевые слова: здоровье, тенденции, здоровьесозидание, педагог, образовательная среда, потенциал, здоровый образ жизни.

Следует отметить, что в современных научных исследованиях недостаточно разработаны вопросы, связанные с поиском путей, которые могли бы в полной мере повлиять на повышение развития человеческого потенциала. Здесь важна самостоятельная, активная деятельность учащихся [7]. Сохранение и укрепление здоровья обучающихся, является важнейшей и приоритетной задачей нашей деятельности. Поэтому педагоги, родители должны сформировать у детей глубокое научное понимание сущности здорового образа жизни, его житейской ценности. Работу по формированию здоровьесозидающей деятельности, среды в которой находится школьник, необходимо начинать с детства, наполняя окружающую среду ребенка не только здоровьесозидающими объектами и технологиями, но и реальными примерами приверженности к здоровому образу жизни. Нужно формировать здоровьесозидающее мышление у ребенка, способность регулировать свою деятельность, исходя из принципов полезности для здоровья. Такой средой отчасти является педагог образовательной организации, в котором обучается ребенок. Ребенок проводит с педагогами зачастую даже

больше времени, чем с родителями (что, конечно, никоим образом не умаляет роли семьи в формировании здоровьесозидающей деятельности ребенка. Здоровьесозидание детей – комплексное понятие, охватывающее физические, психические и социальные стороны жизни человека. Здоровый образ жизни должен стать основой миссии образовательной организации (ОО). Современная ОО ищет пути построения образовательной деятельности, имеющей в своей основе главное – сохранение здоровья субъектов образовательной деятельности. Сегодня эта проблема стоит остро и является актуальной. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьников. Школу необходимо рассматривать не только как социальную среду, но и как пространство с точки зрения здоровья человека. Культура здорового и безопасного образа жизни – это осознанное ежедневное выполнение здоровьесозидающих норм и правил, умение предвидеть риски и результаты своих действий на собственное здоровье и окружающих людей. Необходимо умение мотивировать

себя и окружающих к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ). Понимая, что педагог, ведущий ЗОЖ, может быть примером для учащихся. Мы в рамках курсовой подготовки мотивируем педагогов к ведению здорового образа жизни, корректируя их стереотипы мышления (рис.1). Анализируя стереотипы мышления на до курсовой подготовке и после нее, мы установили положительную динамику у педагогов, которая в дальнейшем отразится при их работе с обучающимися.

В последние годы здоровьесозидающие технологии активно внедряются в практику работы школ, разрабатываются авторские программы по разным аспектам формирования здорового образа жизни, школы оснащаются медицинским оборудованием, при школах создаются оздоровительные центры. Однако многообразие здоровьесозидающих технологий не всегда имеет соответствующие методики и рекомендации для работы с детьми разного возраста с четко разработанными механизмами.

Процесс обучения всегда был и остаётся достаточно сложным видом трудовой деятельности и требует от учащегося не только достаточной мотивации, но и ряда других, не менее важных психофизиологических качеств личности. Одним из таких обязательных качеств является наличие у обучающегося здоровья, проявляющегося оптимальным функциональным состоянием и высоким уровнем работоспособности. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является одной из приоритетных задач нашего государства. К сожалению, в последние десятилетия из-за ослабления внимания к данной проблеме в системе образования это направление утратило системный характер. Развитие и интенсификация школьного образования обострило проблему сохранения здоровья учащихся [Баранов А.А., 2018; Шавалиев Р.Ф., Файзуллина Р.А. с соавт., 2018]. Среди детей, начинающих регулярное обучение, увеличивается распространённость пограничных расстройств здоровья с формированием в дальнейшем хронической патологии, поэтому особенно актуален поиск методов ранней диагностики и профилактики заболеваний [Есауленко И.Э. с соавт., 2018].

Несмотря на признание того, что задачи по сохранению и укреплению здоровья современных школьников могут и должны решаться непосредственно в образовательной организации, до сих пор не найдены универсальные и эффективные формы организации образовательной деятельности, не решён вопрос оптимизации двигательной активности, питания учащихся и др.

Принимаемые меры не дают достаточного и стойкого эффекта. Именно, в настоящий период не полностью реализуется нормативно-правовая, организационно-содержательная и управленческая составляющие

работы по формированию у детей культуры здорового и безопасного образа жизни, в результате чего сегодня регистрируется рост показателей заболеваемости среди учащейся молодёжи.

Цель исследования

Целью данного исследования является выявление и изучение основных причин влияющих на ухудшение показателей здоровья школьников, особенностей организации здоровьесозидающей деятельности ОО. Обосновать и экспериментально доказать эффективность комплекса разработанных методов здоровьесозидания и обозначить дальнейшие пути решения этой проблемы.

Материалы и методы

При проведении данного исследования были использованы методы экспериментально-теоретического уровня: логический метод – авторы проводят на теоретическом уровне логическое исследование, базируясь на собранных в ходе работы фактах, терминах, умозаключениях, подводит итоги и выводы. В качестве испытуемых выступили инновационные площадки образовательных организаций Ленинградской области (утвержденные областным Координационным Советом), с последующим расширением участников образовательных организаций.

Результаты и обсуждение

В статье проводится анализ существующих социальных проблем по формированию здоровья, которые заставляют задуматься о причинах возникновения негативных тенденций в состоянии здоровья подрастающего поколения и наметить пути решения этой проблемы. Фундаментом современной системы образования призвана стать организация образовательной деятельности, базирующаяся на инновационных технологиях здоровьесозидания.

Основополагающими приоритетами в решении проблемы здоровьесозидания в современном образовательном процессе являются:

- целостный подход к здоровью, в котором физическое и психологическое здоровье представляется связанным с высшими ценностями, целями и потребностями человека в контексте гуманистической психологии и гуманистической парадигмы образования;
- здоровый ребенок – практически достижимая норма детского развития и необходимый ресурс «человеческого капитала»;
- здоровьесозидание – не совокупность лечебно-профилактических мер, а сложный и динамичный процесс развития потенциалов здоровья с учетом

его индивидуального уровня;

- готовность к здоровьесозидающей деятельности – основное средство и условие здоровьесозидания личности участников образовательного процесса.

Перед школой стоит задача создания условий для сохранения здоровья учащихся, то есть создания механизма формирования здоровьесозидающей среды. Так как здоровье выступает критерием качества образования, даже минимальные усилия приводят к видимым результатам. Поддерживать и укреплять здоровье не только можно, но и необходимо в любом возрасте. Любая часть нашего тела поддается тренировке, необходимо лишь правильно выбрать методы. Здоровьесозидающая деятельность педагога имеет обобщенный характер и создает возможность сохранить и укрепить как здоровье учащихся, так и собственное здоровье». При этом необходимо уточнить, что приобретение профессиональной компетенции и копинг-стратегий поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся, уменьшает насильственный характер педагогического труда и отчасти обеспечивает сохранение здоровья самого педагога.

Профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как на педагога ложится большая ответственность не только за обучение, развитие, воспитание

ребенка, но и за его здоровье. Профессия учителя, наряду с профессиями авиадиспетчера, пожарного или спасателя, входит в десятку профессий риска по эмоциональным нагрузкам. В связи с этим отмечается значительное увеличение числа педагогов со сниженным уровнем адаптации и срывом адаптации [3]. Психофизиологический и соматический статус, отражая неблагоприятные тенденции, свидетельствует о невозможности части из них выполнять свои профессиональные обязанности. Современные учителя как профессиональная группа находятся на 1-м месте по нервно-психическим расстройствам (Г. Гун 2015 г.). Педагог находится под гнетом двойного стресса – социального и профессионального. Отсюда: излишняя нервозность, озлобленность, отсутствие оптимизма, апатия и депрессия, ухудшение профессиональной позиции – формируется консерватизм, неприятие новой педагогики. Необходимо преодолеть сегодняшний низкий уровень самоотношения, самоуважения, самопринятия, повысить профессиональное самосознание учителя, осознание себя личностью, способной проектировать свое будущее. По данным проведенного исследования "Гражданского самочувствия населения" (2016 г.) [4], 30% учителей находятся в состоянии высокой степени истощения своих сил, почти на грани нервного срыва, 60% на среднем уровне риска срыва, 10% считают свое самочувствие нормальным. Нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира личности становится пролонгированной

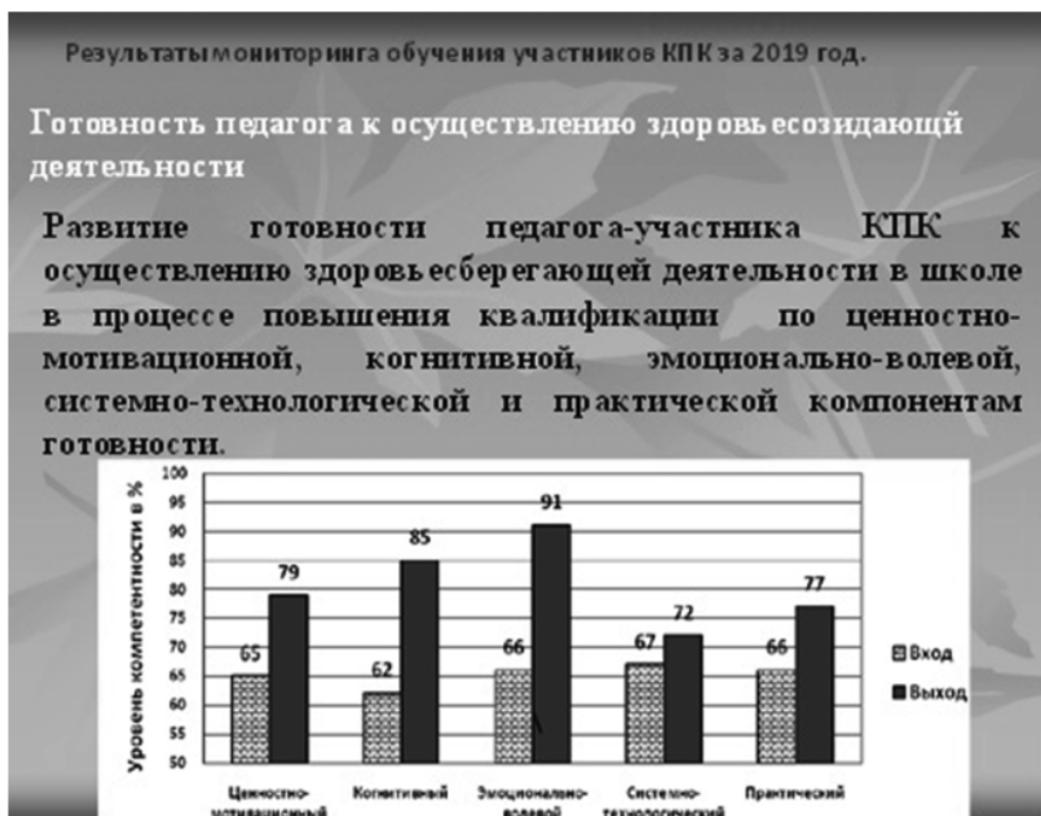


Рис. 1. Результаты мониторинга обучения участников КПК за 2019 год

причиной большого числа соматических и психосоматических заболеваний учителей. Педагогическая деятельность происходит в "зоне риска", т.к. она (деятельность) постоянно сопряжена с неопределенностью педагогических ситуаций, с необходимостью выбора педагогом одной из возможных альтернатив, с вероятностью нежелательных результатов, с возможными неблагоприятными и негативными последствиями действий учителя для других участников педагогического процесса и для него самого себя.

Результаты говорят о том, что при целенаправленной работе можно корректировать стереотипы мышления и мотивировать их к ведению ЗОЖ. Говоря о мотивации ведения здорового образа жизни, в первую очередь люди должны научиться понимать, что их здоровье – величина непостоянная. Здоровье подобно цветущему растению: если за ним не ухаживать, как следует, не поливать, не удобрять, то вскоре оно зачахнет, его цветы завянут, листья падут и потребуются немало усилий, чтобы вернуть его в прежнее состояние, если это вообще будет возможно.

В поисках решения данной проблемы нами создана сеть школ – из участников кластера трех школ, из трех районов Ленинградской области.

Инновационное образовательное учреждение (в рамках программно-проектной деятельности) отличается тем, что его образовательная деятельность строится на специально разработанной концептуальной модели, предполагающей **использование новых форм и методов обучения** и воспитания, обычно повышенного уровня сложности по сравнению с общепринятыми стандартами. Они развиваются на основе **системных нововведений** в целях, содержании образования, технологиях, организации образовательной деятельности и, естественно, на основе новой системы управления. Это образовательные учреждения нового типа, у них свое специфическое предназначение, своя миссия, свой круг социальных заказчиков, свои особые функции.

Педагогическая целесообразность проекта заключается в выборе тактики использования традиционных и нетрадиционных форм, методов и технологий формирования мотивации здорового и безопасного образа жизни, которые в полной мере решат все поставленные задачи. Исследования отечественных ученых показывают, что организация учебного процесса, к сожалению, не соответствует природе ребенка. Законы развития физической и духовной составляющих здоровья обучающихся и воспитанников, и принципы организации деятельности современной школы имеют противоположную направленность. Таким образом, возникает необходимость поиска путей, помогающих организовать учебный процесс в соответствии с законами, не противоречащи-

ми природе ребенка. Если мы хотим воспитать здоровое подрастающее поколение, то все-таки целесообразно возвращение к природосообразному образованию.

Выводы

Сохранение здоровья ребенка начинается с организации всего учебно-воспитательного процесса, в частности с расписания уроков. Необходимо уменьшить количество предметов в один учебный день, то есть количество подготовок ученика к урокам, за счет спаренных часов, которые позволяют учителю организовать «погружение» в предмет, а ученику избежать «стрессового калейдоскопа». С целью сохранения здоровья учащихся учитель должен видеть систему уроков класса в данный день, помнить и учитывать не только очередность своего урока, но, что очень важно, какой он по счету в учебном процессе класса. Если в расписании ваш урок стоит за пределами продуктивных часов, то и планирование урока необходимо осуществлять с учетом этих обстоятельств. Какие же из проблем, связанных со здоровьем учащихся, школе нужно решать незамедлительно? Для этого необходимо сменить приоритеты. Выделим основные. В первую очередь, необходимо снять со школьников учебную перегрузку, приводящую к состоянию переутомления. И параллельно с этим организовать физическую активность учащихся, что реально окажет свое благотворное воздействие на профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата у детей. Все это, разумеется, – при условии правильно организованного питания школьников. Далее, нужны меры предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с образовательным процессом (профилактика школьных болезней). В школах необходимо создать действенную систему охраны и укрепления психического здоровья учащихся. Это позволит предупреждать школьные стрессы, психические срывы (дидактогенные заболевания), но не только – крайне важно предотвратить распространение среди учащихся вредных привычек, зависимостей и т.д. Наконец, нужно серьезно заняться формированием как культуры здоровья учащихся, так и компетентности педагогов в вопросах здоровья и здоровьесозидающих технологий. При этом и без личного примера не обойтись. Если, допустим, о вреде курения будет рассказывать курящий учитель, то все его аргументы будут бесполезны. (Разве что на личном примере поведает детям, как на самом деле это страшно – курить, ожидая возможной «развязки» в виде неизлечимого заболевания и при этом не находя в себе силы бросить сигарету...) Также необходимо организовать самое тесное сотрудничество с родителями учащихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей. Почему все это так важно? Здоровье россиян – интеллектуальное, духовное, физическое, социальное – проблема национальной безопасности.

Прогрессивное образование не может находиться в стороне от этих проблем. Поэтому забота образовательной организации о здоровье – острая потребность времени. Эффективная профилактика школьно-обусловленной патологии должна базироваться на новой концепции, предусматривающей системный подход к сохранению и укреплению здоровья детей и подростков на различных этапах обучения, и рассматривать профилактику как взаимодействие множества элементов, важнейшими из которых являются: условия обучения, организация учебного процесса и его техническая ос-

нащённость, учебная и внеучебная нагрузки, состояние здоровья учащихся, их социальные условия и организация текущего медицинского наблюдения за ними.

Основной путь к здоровью – воспитание культуры здоровья, формирование убежденности ребенка в том, что нет другого правильного образа жизни, кроме здорового. Задача системы образования – добиться, чтобы ЗОЖ стал основой нового мировоззрения нового времени. Очень важно сменить приоритеты, так как с физического и духовного оздоровления начинается возрождение нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С.В., Колесникова М.Г. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования: монография. – СПб.: Спец Лит. 2011.
2. Гун Г.Е. Здоровье учащихся образовательной организации и отрицательно влияющие на него факторы// Образование: ресурсы развития. Вестник Ленинградского областного института развития образования. – СПб., –2018. – N 1. С. 28–33.
3. Гун Г.Е. Здоровье детей – критерий качества образования // Информационно-методическое издание для преподавателей: Основы безопасности жизнедеятельности. – 2020. – N 1: С. 29-33.
4. Гун Г.Е., Карпачева Л.И. Современные риски образовательной системы. Материалы XV региональной научно-практической конференции «Здоровье и образование». – СПб., – 2018; С.34–49.
5. Гун Г.Е., Шаваринский Б.М. Здоровье школьников в современном образовательном процессе: учеб.-метод. пособие / отв. ред. Г.Е. Гун. – 2011; –С. 508.
6. Нежкина Н.Н. Развитие компетенции здоровьесформирующего характера в системе образования педагогов [Текст] / Н.Н. Нежкина // Здоровьесберегающая деятельность в системе непрерывного образования: детский сад - школа - вуз : материалы Межрегиональной научно-практической конференции / под общ. ред. Л.Е. Курнешовой, Т.С. Ивановой. - М. : МГПИ; Школьная книга, 2010. – С. 25-31.
7. Тюмасева З.И. Содержание понятия «тьюторская поддержка здоровьесформирующего потенциала экологовалеологического образования студентов [Текст] / З.И. Тюмасева, С.В. Федотова // Психолог педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. - М. : Перо, 2016. – С. 26-28.

© Лосев Владимир Рафаилович (vla-losev@yandex.ru), Гун Григорий Ефимович (gungrig@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАРАЛИМПИЙСКИЕ ИГРЫ – ВЫСШЕЕ ДОСТИЖЕНИЕ АДАПТИВНОГО СПОРТА

PARALYMPIC GAMES – THE ULTIMATE ACHIEVEMENT OF ADAPTIVE SPORTS

**M. Motzulev
E. Egorycheva**

Summary: In modern society, physical culture and sports are becoming factors in the improvement of man and society. The work traces the history of Paralympic games against the background of the development of adaptive sports in the world, examines the influence of the Paralympic movement on the process of social adaptation and social integration into society of people with disabilities. The main directions of development of adaptive sports are highlighted; stages and peculiarities of its development in Russia and abroad; factors that influenced the formation of Paralympic sports and the Paralympic movement in different countries. The issues of legislative protection of the rights and interests of persons with disabilities, the need for a policy of state paternalism towards them are addressed; considered controversial points of view on participation of persons with disabilities in sports of the highest achievements.

Keywords: people with disabilities, accessible environment, social rehabilitation, adaptive sports, paralympic movement.

Мотцулев Максим Георгиевич

Волжский политехнический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического
университета
motcylev@mail.ru

Егорычева Елена Владимировна

Старший преподаватель, Волжский политехнический
институт (филиал) Волгоградского государственного
технического университета
eleg71@mail.ru

Аннотация: В современном обществе физическая культура и спорт становятся факторами совершенствования человека и общества. В работе прослеживается история паралимпийских игр на фоне развития адаптивного спорта в мире, рассматривается влияние паралимпийского движения на процесс социальной адаптации и социальной интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями. Выделены основные направления развития адаптивного спорта; этапы и особенности его развития в России и за рубежом; факторы, повлиявшие на становление паралимпийского спорта и паралимпийского движения в разных странах. Затронуты проблемы законодательного обеспечения прав и интересов инвалидов, необходимости политики государственного патернализма по отношению к ним; рассмотрены спорные точки зрения на участие лиц с ограниченными возможностями здоровья в спорте высших достижений.

Ключевые слова: люди с инвалидностью, доступная среда, социальная реабилитация, адаптивный спорт, паралимпийское движение.

Введение

По данным ВОЗ в мире неуклонно растет количество людей с инвалидностью, в т.ч. детей. На 2016 г. ее имели около 650 млн. человек (10 % населения земного шара). На 2020 г. их стало более 1 млрд. (23%). В России на 2021 г. проживало 11 млн. инвалидов. Рост объясняется увеличением численности населения, продолжительности жизни, транспортных трафиков, прогрессом в медицине, ухудшением экологии и проч. Только 20 % инвалидов трудоспособного возраста, согласно данным, МОТ работают ввиду предвзятого отношения работодателей. Это негативно отражается на их материальном положении, ведет к психологическому дискомфорту. Перед человечеством стоит острая проблема не только физической и социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и интеграции их в общество. Гуманное решение этой проблемы определяет уровень культурного и социального развития общества [6,4,12].

Цель исследования

Изучение истории возникновения и развития паралимпийского движения и его влияния на социально-экономическое положение лиц с ограниченными возможностями здоровья в мире и их интеграцию в общество.

Материал и методы исследования

Основой материалов исследовательской работы являются научно-популярные литературные источники, а также новостные электронные ресурсы. Методы исследования – теоретические: анализ литературных источников и обобщение полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение

Физическая активность у людей с ОВЗ является, пожалуй, самым эффективным средством их реабилитации. Люди поняли это еще в 17 в. Физическое упражнение способствует восстановлению и поддержанию

нормальной жизнедеятельности организма, борется с гиподинамией и гипокинезией, формирует и улучшает новые двигательные навыки, восстанавливает душевное равновесие, позволяет вернуться к полноценной и успешной жизни. За рубежом физическая активность давно популярна среди инвалидов с целью отдыха, общения, участия в адаптивном спорте (т.е. спорте для инвалидов), в т.ч. в спорте высших достижений. Именно спортивные достижения людей с ОВЗ обратили внимание на их потенциал и стимулировали законодательное признание их гражданских прав [6,13].

Наибольшее распространение в мире получили три направления адаптивного спорта: паралимпийский, сурдлимпийский и специальный олимпийский [4]. Начало развития адаптивного спорта относят к моменту создания в Берлине первого спортивного клуба для людей с потерей слуха (1888 г.). Первые всемирные игры глухих прошли в Париже в 1924 г. Тогда же образован Международный спортивный комитет глухих (МСКГ). Он объединяет более 90 национальных федераций и каждые 4 года проводит Всемирные игры глухих, с 2001 г. именуемые Сурдлимпийскими. Всероссийское общество глухих (созд. в 1926 г.) вступило в МСКГ в 1957 г. Развитие спорта глухих в современной России связано с созданием в 1992 г. Российского спортивного союза глухих (с 2011 г. – Общероссийская спортивная федерация спорта глухих). Это общественная организация, входящая в состав Олимпийского комитета России [13,7]. Специальный олимпийский спорт создан для лиц с нарушением интеллекта американским социологом Юнис Кеннеди Шрайвер. С 1957 г. она возглавляла фонд семьи Кеннеди, имевший целью определить причины умственной отсталости и «улучшить способы обращения общества с гражданами с нарушением интеллекта». На средства фонда в 1968 г. в Чикаго прошли первые международные Специальные олимпийские игры с участием 1000 человек. Международная организация Специальной олимпиады (Special Olympics International) (созд. в 1968 г.) является благотворительной, объединяет более 160 стран мира, признана Международным олимпийским комитетом (МОК) в 1988 г. [7,4]. Специальные олимпиады проводятся каждые 4 года исключительно с целью адаптации людей с нарушениями интеллекта и используют нетрадиционную модель соревнований, согласно которой среди участников нет проигравших. Участниками Специальной олимпиады стало уже более 3 млн. человек. В 1986 г. создана Международная спортивная федерация для людей с нарушениями интеллекта (с 2019 г. – Virtus), благодаря которой спортсмены этой категории могут участвовать в паралимпийских играх [4]. На территории советского и постсоветского пространства специальное олимпийское движение развивалось с 1990 г. Специальная Олимпиада России (созд. в 1999 г.) является национальным комитетом Special Olympics International. В этом движении в нашей стране участвуют более 120 тыс. детей

и взрослых, работают более 60 местных отделений [7,4]. Казань выбрана для проведения очередных Всемирных Специальных Олимпийских зимних игр в январе 2022 г.

Паралимпийский спорт считается основным направлением адаптивного спорта и объединяет спортсменов с ампутациями конечностей, с церебральным параличом, с поражениями спинного мозга (на колясках) и зрения и категорию «прочие» [4]. Возникновение паралимпийского движения также тесно связано с именем нейрохирурга Людвиг Гуттмана, как возрождение современных Олимпийских Игр с именем Пьера де Кубертена. Эмигрировав в 1939 г. из нацистской Германии в Великобританию, Л. Гуттман в 1944 г. возглавил Сток-Мандевилльский центр для лечения и реабилитации военнослужащих с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) в г. Эйлсбери (Англия). Вторая мировая война принесла человечеству огромное количество физически искалеченных людей, которых нужно было возвращать к нормальной жизни. Мир к этому оказался не приспособлен. Достаточно сказать, что серийное производство инвалидных колясок началось только в 1933 г. и для пользования ими нужен был сопровождающий. Л. Гуттман разработал методы ухода за парализованными и их лечения (в т.ч. от инфекций из-за пролежней, дававших большую смертность). Для повышения самооценки и возвращения пациентов к полноценной жизни он ввел в реабилитацию спорт, как обязательную часть комплексного лечения, а в 1948 г. во время Олимпиады в Лондоне организовал для ветеранов-инвалидов на колясках спортивные соревнования по стрельбе из лука, ставшие ежегодными. Целью Л. Гуттмана было создание Олимпийских игр для инвалидов. В 1952 г. была образована Международная спортивная федерация людей с нарушениями ОДА. Общество повернулось лицом к инвалидам и постепенно стало воспринимать их не как «экономическую обузу», а как равноправных граждан, достойных полноценной жизни. Реабилитационные центры в Европе, США, Канаде апробировали различные виды спорта, международные конференции обобщали опыт, дав положительную оценку реабилитационному спорту. Уже с 50-х гг. в Европе начали производить специальные автомобили и строить пандусы. На 9 Сток-Мандевилльские игры в Рим (1960 г.) приехали 400 спортсменов на колясках из 23 стран, которые соревновались в 8 видах спорта (стрельба из лука, легкая атлетика, дартс (метание дротиков в мишень), снукер (разновидность бильярдной лузной игры), плавание, настольный теннис, баскетбол на колясках, фехтование сидя. Среди них были не только ветераны. Эти игры признаны МОК первыми «Паралимпийскими», т.е. параллельными Олимпийским (от греч. «para» – «около»). Л. Гуттман определил их значение как «новой модели интеграции парализованных в общество». В 1964 г. была создана Международная спортивная организация инвалидов, объединившая 16 стран. На первой зимней Паралимпиаде 1976 г. в Шве-

ции спортсмены с ампутацией конечностей и инвалиды по зрению соревновались в лыжных дисциплинах. С каждым сезоном росло число участников и стран, увеличивалось количество видов спорта. По состоянию на 2021 г. летние игры включают 22 вида спорта, а зимние – 5. Проблемы с организацией игр возникли в 1968 г. и в 1980 г., когда города Мехико и Москва приняв Олимпиады, отказались от проведения Паралимпийских игр, ссылаясь первый – на технические трудности, второй – на отсутствие в СССР спортсменов-инвалидов. Благодаря настойчивости Л. Гуттмана игры состоялись соответственно в Израиле и Нидерландах. Последние уже без его участия. Л. Гуттман умер 18.03.1980 г. За выдающиеся заслуги в деле спасения людей от телесных и душевных недугов и возвращения им ощущения гражданской полноценности он отмечен множеством британских и международных наград [9,13,5]. А соревнования, изначально задуманные великим доктором с целью лечения и реабилитации инвалидов, стали событием мирового масштаба. Их подготовкой руководит Международный параолимпийский комитет (МПК) (созд. в 1989 г.). Он является международной неправительственной организацией со штаб-квартирой в Бонне (Германия), имеет высший орган – Генеральную ассамблею и исполнительный комитет. Членами МПК являются национальные параолимпийские комитеты (сейчас 161), 5 региональных организаций (по частям света), 10 международных спортивных федераций (по видам спорта) и 4 международных организации спорта для инвалидов (Международная спортивная федерация колясочников и ампутантов, Международная ассоциация спорта и досуга для людей с церебральным параличом, Международная федерация спорта слепых, Международная спортивная федерация для лиц с нарушением интеллекта) [9,1]. МПК призван содействовать паралимпийским ценностям, которые включают в себя мужество, целеустремленность, воодушевление и равенство. На Играх 1988 г. паралимпийцы впервые состязались на объектах города-организатора Олимпиады. С 2002 г. Параолимпийские игры проводились в год проведения Олимпийских на одних объектах, с одним оргкомитетом и финансированием из одних источников. Сборная СССР впервые участвовала в Паралимпийских зимних играх в 1984 г., в летних – в 1988 г. В 2003 г. МПК сформулировал видение и миссию Паралимпийского движения, определив его цели, задачи и роль. Видение состоит в том, чтобы создать для паралимпийцев условия, позволяющие достичь спортивного мастерства, вдохновлять и восхищать мир, способствуя улучшению жизни всех людей с инвалидностью, развивать всех спортсменов от начального уровня до уровня спорта высших достижений, для этого устанавливать связи с внешними организациями и продвигать Паралимпийское движение в целом [9,13,1]. Настойчивые усилия МПК по выполнению своей миссии дают положительные результаты. После Игр 1964 г. в Токио, например, все японские паралимпийцы были трудоустроены.

Управление национальной статистики Великобритании в 2018 г. сообщило об увеличении почти на 1 млн. человек, работающих людей с ОВЗ после Паралимпиады 2012 г. в Лондоне. Символ паралимпийского движения – красный, синий и зеленый полумесяцы, окружающие одну точку на белом поле. Флаг имеет белый фон с символом в центре. Гимном является пьеса «Гимн будущего» композитора Тьерри Дарниса, слова написал австралийский певец кантри Грэм Коннорс. Девиз «Дух в движении» символизирует сильную волю каждого спортсмена. На играх зажигается огонь. Клятвы спортсменов, судей и тренеров идентичны Олимпийским. Талисманами игр служат сказочные персонажи или фигуры животных [9]. Первенство паралимпийского спорта среди других направлений объясняется наибольшей массовостью спортсменов-участников, стран-участников, видов патологий в здоровье соревнующихся, большей известностью видов спорта в прессе и у широких слоев населения. Кроме того, паралимпийский спорт использует традиционную для здоровых людей модель соревнований, хорошо понятную зрителям. Она включает в себя определение победителей и проигравших, ранжирование участников от лучших к худшим, фиксацию рекордов и социальную оценку спортивных результатов спортсменов. Процедура деления паралимпийцев на группы, уравнивающие их возможности, подобна делению здоровых спортсменов на весовые категории в борьбе и других видах спорта. Организаторы адаптивного спорта считают, что именно при использовании этой модели происходит реальное включение человека с ОВЗ в жизнь общества, усвоение опыта этой жизни, образцов поведения, социальных норм, ролей и функций, вхождение в социальные группы и свойственные им отношения, т.е. достигается главная цель адаптивного спорта – социализация и социальная интеграция инвалидов в общество. Принципиальными являются вопросы использования объектов, мест проживания, проведения досуга; участия в торжественных церемониях и т.д., имеющие место у здоровых спортсменов. Более того, ставится вопрос о совместном, а не очередном проведении Олимпиад и Паралимпиад [4]. Современный этап развития Паралимпийских игр характеризуется стабилизацией программы, внедрением передовых методик подготовки, увеличением тренировочных и соревновательных нагрузок, использованием внутренировочных факторов, и, как результат, повышением конкуренции и сменой традиционных лидеров. Улучшение качества спортивного инвентаря и оборудования (протезов, облегченных колясок и др.) привело к росту мировых и паралимпийских рекордов [1].

Паралимпийский спорт в настоящее время выступает системообразующим фактором, вокруг которого осуществляются интеграционные процессы, происходящие в адаптивном спорте [4]. Адаптивный спорт в Европе развивался активнее, чем в России. Так, во Франции в 1995 г. из 1 млн. умственно отсталых людей 23 тыс. зани-

мались спортом и посещали 550 муниципальных спортивных клубов. Но, пожалуй, нигде так масштабно, как в США, не исполняли Закон о лицах с ОВЗ (принят в 1990 г.). Он явился результатом длительной (с 60-х гг.) и активной борьбы инвалидов за свои права. В ходе акции протеста «Ползком на Капитолий» в 1990 г. часть митингующих оставили инвалидные коляски и на руках штурмовали лестницы Капитолия, доказав конгрессменам необходимость принятия этого закона и создания для инвалидов доступной среды. Закон запретил дискриминацию по признаку инвалидности, расширил гражданские права людей с ОВЗ за пределы территорий, финансируемых из федерального бюджета. Инвалидность из личной проблемы превратилась в проблему общества. Инвалидов поддерживали суды. Общественные организации инвалидов формировали группы поддержки в борьбе против дискриминации. Сейчас никого не удивляет человек на коляске с электроприводом, независимо передвигающийся по городу (есть пандусы, дорожки для инвалидов, парковки для их автомобилей, подъемники в автобусах и такси). В общественных зданиях, дворцах спорта, на стадионах, в магазинах создана доступная среда (лифты, зрительские места с инвалидными креслами, спецтуалеты, спецраздевалки и проч.). Многие понимают педагогический смысл совместного обучения здоровых детей и детей-инвалидов: у здоровых развивается социальная совесть, а дети-инвалиды учатся жить в мире здоровых людей. Жилые дома проектируют с учетом требований инвалидов. С 90-х гг. общественные организации инвалидов пропагандируют философию независимой жизни. Они не согласны с изолированием инвалидов в спецзаведении, считая, что в них создаются тепличные условия, что приводит к иждивенчеству и беспомощности людей с ОВЗ и требуют новых подходов в государственной системе социальной помощи. В настоящее время физкультурно-оздоровительная и спортивная работа среди инвалидов в США опирается на законодательные акты, уравнивающие права инвалидов с другими категориями населения (спортсооружения и транспорт доступны), начинается с детского возраста, опирается на прочную теоретическую базу (программы разрабатываются в учебных и научных центрах). Американский пример вдохновил людей с ОВЗ во всем мире на борьбу с многовековой изоляцией, стереотипами и страхами. Основатель движения за гражданские права инвалидов в Америке Джуди Хьюман признана во всем мире как лидер сообщества людей с ОВЗ [6,8].

В мировом масштабе 13.12.2006 г. ООН приняла Конвенцию «О правах инвалидов» (вступила в действие 03.05.2008 г.), которая является международным договором и имеет обязательную силу для стран-членов ООН, подписавших и ратифицировавших ее. По состоянию на ноябрь 2019 года в конвенции участвуют 181 государство и Евросоюз. Этим документом мировое сообщество признало, что люди с инвалидностью имеют такие же

права, как и все остальные граждане, и должны иметь равные возможности в реализации своих прав. Вместо доминировавшего ранее «медицинского» подхода к инвалидности был закреплен «социальный». Конвенция подписана Россией в 2008г., ратифицирована в 2012 г. [2]. Концепция равного гражданства расценивает людей с ОВЗ не как лиц с «остаточной трудоспособностью», а как достойных граждан, потребителей специфических товаров и услуг. Политика их социальной поддержки включает в себя следующее: государство отвечает за устранение условий, ведущих к инвалидности, и решение вопросов, связанных с последствиями инвалидности; обеспечивает инвалидам возможность достигнуть одинакового со своими согражданами уровня жизни, в т.ч. в сфере доходов, образования, занятости, здравоохранения, участия в общественной жизни; инвалиды имеют право жить в социуме, общество порицает их изоляцию и стремится создать условия независимой жизни (самообеспечение, самодостаточность, безбарьерная среда); за инвалидами признаются права и обязанности граждан данного общества; в компетенции государства находятся способы признания, обеспечения и реализации прав и обязанностей инвалидов, как членов общества [3].

В соответствии с новыми установками в мире формируется дисциплина и профессия, получившая международное название «Адаптивная физическая активность» (АФА). Международная федерация АФА издает тематический журнал и публикует обзоры научных исследований в издательстве Human Kinetics с передовой информацией в данной области. В России новая специальность «физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (АФА)» открыта с 1996 года.

Организационные структуры адаптивного спорта, оздоровительные программы и их правовое обеспечение в разных странах различны, что объясняется разным уровнем их социально-экономического положения. Развитие адаптивной физической культуры и спорта (АФКиС) за рубежом и подготовка элитных спортсменов-инвалидов осуществляется в основном с помощью общественных организаций при поддержке органов государства. Особенности отдельных стран являются: создание социальных центров благосостояния для лиц с ОВЗ (Япония); использование деятельности религиозных христианских общин (США); проведение Национальной Лотереи, средства от которой направляются на обеспечение систематических занятий адаптивным спортом (Великобритания); открытие спортивных академий для получения физкультурного образования лицами с ОВЗ (Франция). В вузах некоторых стран создана образовательная программа по спортивному управлению бизнесом. В России решение проблем реабилитации инвалидов осуществляется преимущественно на государственном уровне. Несмотря на довольно боль-

шое количество нормативно-правовых актов по вопросам адаптивного спорта, требуется дальнейшее совершенствование законодательства с учетом специфики этого спорта и Паралимпийского движения [1]. Авторы, изучающие АФКиС в России, выделяют несколько периодов их развития в нашей стране, начиная с появления первых форм занятий с инвалидами по слуху и зрению в конце 19 в. и становления адаптивного спорта в СССР с момента создания Федерации спорта инвалидов при Горспорткомитете Ленинграда (1980 г.) до современного этапа развития в новой России, характеризующегося возрастанием роли государства. Периоды спада в развитии АФКиС объясняются экономической и политической обстановкой в стране. Так в 1992-1996 гг. отмечалось снижение массовости адаптивного спорта из-за резкого уменьшения государственного финансирования в связи с распадом СССР и экономической политикой, получившей название «шоковая терапия». С созданием в 1996 г. Паралимпийского комитета России (ПКР) наметился определенный прогресс в подготовке спортсменов-инвалидов к соревнованиям высшего ранга [7]. Однако, по данным Госкомспорта России из 10 млн. инвалидов в стране на тот момент АФКиС занималось всего 29 тыс. человек, т.е. 0,29%. Причинами назывались отсутствие необходимой законодательной базы и финансирования, специализированных спортсооружений и оборудования, сложность перемещения в общественном транспорте, недостаток кадров, и, как следствие, отсутствие в достаточной степени желания у самих инвалидов. Для решения этих проблем в 1999 г. впервые была разработана Концепция государственной политики РФ в области физической реабилитации и социальной адаптации инвалидов средствами физкультуры и спорта (на 2001-2004 гг.). В 2006 г. была принята Федеральная целевая программа (ФЦП) «Развитие физкультуры и спорта в РФ на 2006-2015 годы», в рамках реализации которой построено более 200 стадионов, ледовых катков, бассейнов и спорткомплексов. ФЦП предусматривала бесплатный и льготный доступ к спортсооружениям для инвалидов, детей и малообеспеченных граждан [13,7]. Однако т.н. Закон о монетизации льгот (№122-ФЗ от 22.08.2004 г.), принятый в связи с политикой ограничения вмешательства государства в экономическую деятельность субъектов предпринимательства, резко ухудшил положение инвалидов и их организаций, отняв мотивацию к трудоустройству, учебе, интеграции в общество. К моменту подписания вышеназванной Конвенции ООН страна оказалась в начале пути по реализации ее основных положений [2]. С 2009 г., когда пришло понимание того, что государственный патернализм в отношении инвалидов просто необходим ввиду заведомой неконкурентоспособности в условиях рыночной экономики, началось софинансирование и субсидирование из средств федерального бюджета мероприятий в регионах РФ по созданию и сохранению рабочих мест для инвалидов, условий для их профобучения, решению других соци-

альных вопросов. С 2011 г. заработала ФЦП «Доступная среда» [2]. С начала ее реализации общий объем финансирования составил 423 млрд. рублей. За это время оборудовано для инвалидов 27 тыс. различных объектов, 7,4 тыс. детсадов, 9,8 тыс. школ, 67 учреждений по АФКиС (сведения на октябрь 2021 г.). Дальнейшее финансирование программы составит в 2021 г. – 58,9 млрд. руб., в 2022 г. – 59 млрд., и в 2023 г. – 59,9 млрд. руб. Действие ФЦП продлено до 2025 г. [10]. Поскольку «организация и проведение межрегиональных, всероссийских и международных официальных спортивных соревнований среди инвалидов, лиц с ОВЗ» (ст. 6 ФЗ «О физической культуре и спорте в РФ») относится к федеральным полномочиям, Паралимпийский спорт высших достижений достаточно хорошо поддерживается сейчас на уровне федерального законодательства. Приняты меры по социальной поддержке спортсменов, тренеров, специалистов. Решен вопрос о приравнивании статуса паралимпийцев к статусу олимпийцев. Спортсменам-победителям и призерам Паралимпиад и их тренерам, выделяются денежные вознаграждения, учреждены президентские стипендии членам сборных команд России по паралимпийским видам спорта, уравниены объемы денежных вознаграждений за призовые места на Олимпийских и Паралимпийских играх. Чемпионы Паралимпийских игр имеют право на ежемесячное дополнительное материальное обеспечение в размере 250% социальной пенсии, налоговые льготы в отношении полученных на играх наград. Им предоставлено право без экзаменов поступать в вузы. Отдельной строкой в госбюджет включена фиксированная сумма на подготовку спортсменов к Паралимпийским играм. Укреплению межнациональных отношений способствует «Модельный закон о Паралимпийском спорте» для государственных участников СНГ (от 25 ноября 2008 г.) [13]. Немаловажное значение имеет расширение международных контактов спортсменов-инвалидов. Пропаганде паралимпийского движения в стране значимо способствовала Паралимпиада в Сочи (2014 г.). В 2009 г. в Москве впервые по инициативе МОК и оргкомитета «Сочи-2014» отмечался Международный паралимпийский день, событиями которого стали показательный международный матч по следж-хоккею и награждение паралимпийцев-лауреатов ежегодной премией ПКР «Возвращение в жизнь». Оргкомитет «Сочи-2014» разработал комплексную программу по повышению осведомленности населения о паралимпийском движении с целью изменения отношения общества к инвалидам в стране в целом. Инфраструктуры, созданные для игр, стали моделью безбарьерной среды для всей России. В образовательные программы по подготовке кадров для индустрии спорта, гостеприимства и сервиса были включены основы знаний в области Паралимпийского движения, этики общения с людьми с ОВЗ, современной терминологии, прививающей равноправное отношение к людям с ОВЗ [9]. В 2012 г. создан социальный телеканал «Инва Медиа ТВ» для лиц с ОВЗ, целе-

вая аудитория которого составляет более 35 млн. человек. К сожалению, не обошли наш паралимпийский спорт проблемы допинга. Из-за допингового скандала наши спортсмены не участвовали в Паралимпиаде-2016, на Паралимпиаде-2018 выступали в качестве нейтральных, на Паралимпиаде-2020 в Токио (2021 г.) им запретили выступать под флагом РФ. Это не сломило дух наших спортсменов. Они привезли из Японии рекордное количество в истории сборной медалей (118). Одним из регионов, где АФКиС развиваются наиболее активно, является Волгоградская область. С 2014 г. в регионе введено более 160 новых спортобъектов. С 2005 г. работает ГАУ ВО «Центр спортивной подготовки по адаптивным видам спорта». С 2017 г. при Волгоградской государственной академии физкультуры функционирует научно-практический центр адаптивной физкультуры для детей с ОВЗ «Без границ». В 2019 г. создан специальный сайт и канал YouTube в рамках реализации социального проекта «База знаний по адаптивному спорту», где размещено более 200 видеороликов по видам адаптивного спорта, доступным для людей с ОВЗ в регионе. С 2021 г. в г. Михайловка создан мобильный центр адаптивной физкультуры «Эдельвейс» при поддержке Фонда президентских грантов. С 1997 г. существует в Волгограде своя футбольная команда инвалидов-ампутантов СКИ «Академия» [7]. В Паралимпиаде-2020 участвовали трое волгоградских спортсменов: пловцы Андрей Гладков (выиграл золото), Наталия Буткова (серебро и бронза) и байдарочница Мария Никифорова (4 место). Вернувшихся на родину спортсменов встречали как героев. Надо отметить, что волгоградцы знают и любят своих паралимпийцев. Задержка с церемонией их награждения в регионе

вызвала резкую критику СМИ в адрес облкомспорта. Победители и их тренеры заслуженно получили награды и денежные вознаграждения от региона.

Заключение

Адаптивный спорт ориентирован на соревновательную деятельность и достижение максимальных результатов. Некоторые авторы и часть населения считают, что спорт для инвалидов приобретает профессиональный характер. Выступление на соревнованиях требует от спортсмена физического и психологического напряжения, которых порой не выдерживает даже здоровый человек. В связи с этим они высказываются против таких занятий спортом. В 2015 г. студенческое научное общество Амурского медколледжа, где учатся студенты с ОВЗ по слуху, провело анкетирование по спорной теме. 71% опрошенных из числа здоровых студентов высказались против проведения паралимпийских игр, а 97% опрошенных из числа студентов с ОВЗ считают их проведение правильным. Паралимпийцы показывают другим людям, что инвалидность – не приговор. Нужно только захотеть. Значит, государство и общество обязаны уважать выбор людей с ОВЗ и помочь им «захотеть» изменить себя и весь мир. При этом надо учитывать особенности этих людей, не оставлять их наедине со своими проблемами и преодолевать социальные барьеры в обществе [11]. Для современной России физкультура и спорт являются важной составляющей государственной политики по пропаганде здорового образа жизни, формирующей лучшие личные качества человека. Радует, что равноправным субъектом этой политики становятся, наконец, люди с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохин С.А., Гейко Г.Д., Хайруллин А.Г., Хисамутдинов В.Х., Халиуллин Р.Х. Современное состояние и тенденции развития адаптивного спорта в России и за рубежом // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 1 (167). – С 34-39.
2. Волкова Г.Н. Конвенция ООН «о правах инвалидов» и эволюция российского законодательства // Народонаселение. – 2014. – №1 (63). – С. 19-30.
3. Государственная политика в отношении инвалидов и нетрудоспособных [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/626035/sotsiologiya/gosudarstvennaya_politika_otnoshenii_invalidov_netrudospobnyh
4. Евсеев С.П. Адаптивный спорт [Электронный ресурс]. URL: http://sportwiki.to/%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%1%8B%D0%B9_%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82
5. История невролога, который пережил Холокост и изобрёл Паралимпийские игры [Электронный ресурс]. URL: <https://tsimmes.ru/istoriya-nevrologa-kotoryj-izobryol-paralimpijskie-igry/>
6. Куликова А.И., Шамшурова М.Ю. Жизнь людей с ограниченными возможностями в России и США // Символ науки. – 2016. – №3-1. – С. 95-99.
7. Махов А.С., Степанова О.Н. Периоды становления и развития адаптивного спорта в России // Электронная версия журнала «Адаптивная физическая культура». – 2013. – №2 (54). – С. 2-5.
8. От фрик-шоу до независимости. Как в Америке боролись за права людей с инвалидностью [Электронный ресурс]. URL: <https://mioby.ru/novosti/ot-frik-shou-do-nezavisimosti-kak-v-amerike-borolis-za-prava-ljudej-s-invalidnostju/>
9. Паралимпийская терминология. Краткий справочник. М.: Оргкомитет «Сочи 2014», ИД «Коммерсантъ», 2010. – 98 с.
10. Сайт Министерства социального развития [Электронный ресурс]. URL: <https://bezbarierov.permkrai.ru/node/24801>
11. Сидоренко М.А., Пархоменко О.С. Параолимпийские игры и здоровье людей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. URL: <https://www.informio.ru/publications/id1283/Paraolimpijskie-igry-i-zdorove-lyudej-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami>

12. Статистика инвалидов в мире [Электронный ресурс]. URL: <https://vawilon.ru/statistika-invalidov-v-mire/>
13. Хасанова Л.Р., Иванов В.Д. Паралимпийское движение: особенности развития и правового регулирования в Российской Федерации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2016. – №3. – С.79-82.

© Мотцулев Максим Георгиевич (motcylev@mail.ru), Егорычева Елена Владимировна (eleg71@mail.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТАРШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS AND ABILITIES IN SENIOR VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOLERS

L. Myasnikova

Summary: The article is devoted to the problem of preparing senior preschoolers with visual impairments for schooling. The idea of the need for special correctional work to prepare children's hands for writing is substantiated. The author identifies and describes the characteristic difficulties in the formation of graphomotor skills and abilities in children of the studied category, analyzes the reasons for these difficulties. Considerable attention is paid to the description of experimental work to overcome difficulties in mastering graphomotor skills and abilities in visually impaired senior preschool children.

Keywords: senior visually impaired preschoolers, graphomotor skills and abilities, visual perception, fine motor skills, hand-eye coordination, orientation in microspace, special correctional work.

Мясникова Людмила Владимировна

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского»
myasnikovalv@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена проблеме подготовки к обучению в школе старших дошкольников с нарушениями зрения. Обосновывается идея о необходимости проведения специальной коррекционной работы по подготовке рук детей к письму. Автор выделяет и описывает характерные трудности формирования графомоторных умений и навыков у детей исследуемой категории, анализирует причины этих трудностей. Значительное внимание уделяется описанию экспериментальной работы по преодолению трудностей в овладении графомоторных умений и навыков у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: старшие слабовидящие дошкольники, графомоторные умения и навыки, зрительное восприятие, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, ориентировка в микропространстве, специальная коррекционная работа.

Задача формирования графомоторных умений и навыков у дошкольников с нарушениями зрения является одной из важнейших в тифлопедагогике. От того, насколько легко и быстро ребёнок освоит новую для себя учебную деятельность зависит его дальнейшая успешность и, соответственно, комфортность пребывания в образовательном учреждении. К началу школьного обучения ребёнок должен овладеть многими умениями и навыками, которые облегчат процесс его обучения. Одной из главных задач подготовки дошкольника к обучению в школе является необходимость подготовить руку к письму, сформировать необходимые графомоторные навыки.

Для выработки навыка письма необходимо взаимодействие многих компонентов, поскольку процесс формирования графомоторных навыков и умений письма очень многогранный и охватывает множество различных сфер умственной деятельности ребенка, связан с работой всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма различна. Процесс овладения письмом может задерживаться из-за недостаточной морфологической и функциональной развитости отдельных участков коры головного мозга, в частности, лобных долей (6).

Графический навык в педагогической литературе

определяется как автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) (1), как сложное действие, которое с одной стороны является речевым (интеллектуальным), а с другой двигательным (2). Графические умения письма относятся к сенсорным умениям ребенка (5), для их формирования необходимо развитие движений пальцев и кисти руки (10, 11). Важным условием для формирования навыка письма для дошкольника и младшего школьника является развитие моторного компонента двигательного анализатора, рука должна быть готова для непосредственного выполнения точных и сложных движений орудием для дальнейшей деятельности (2).

У слабовидящих детей из-за недостаточного запаса предметных и пространственных представлений наблюдается отставание в развитии осознания и мелкой моторики, что проявляется в низком уровне овладения ими сенсорными эталонами, несформированности знаний о строении и функциях руки, разрыве между предметно-практическими действиями и их словесным обозначением (5).

Графические умения и навыки формируются в тесной зависимости от уровня развития зрительного воспри-

ятия, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации.

Исследователи выделяют особенности восприятия детей с нарушениями зрения: замедленность, фрагментарность, схематизм, неточность, трудности выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях (4, 7).

Из-за низкой скорости осуществления перцептивных операций, несформированности, неполноты, нечёткости образов-представлений процесс переработки слабовидящими детьми информации в процессе восприятия замедляется. Это сказывается на формировании графомоторных навыков. Зрительное восприятие – сложная система деятельности, включающая сенсорную обработку визуальной информации, её оценку, интерпретацию и категоризацию.

Понятие «зрительно-моторная координация» в педагогической литературе рассматривается, как зрительный контроль за координированным движением руки (3). Зрительно-моторная координация относится к одной из сторон зрительного восприятия, что очень часто страдает в условиях нарушения зрительных функций. Таким образом, нарушения зрения отрицательным образом сказываются на становлении письменной речи таких детей: формирование графомоторных умений и навыков происходит с трудом и растянуто во времени. Для подготовки старших дошкольников к обучению в школе необходимо проведение специальной коррекционной работы по подготовке руки к письму.

Для выявления особенностей графомоторных умений и навыков у дошкольников со зрительной патологией нами был проведен эксперимент. В экспериментальную группу вошло 20 детей в возрасте 6-7 лет. Все дети, которые принимали участие в эксперименте, относятся к категории слабовидящих детей и являются воспитанниками дошкольного отделения ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова»

На начальном этапе исследования были подобраны материалы и методики для проведения мониторинга, а также проведена первичная диагностика уровня сформированности графомоторных умений и навыков у детей исследуемой группы.

Исследование проводилось в группе детей, с которыми мы непосредственно ведём работу, поэтому установить эмоциональный контакт с дошкольниками было легко, что способствовало получению достоверных результатов эксперимента. Исследование проводилось в кабинете, где дети работают со специалистами и воспитателями каждый день, обстановка была знакома, что

тоже способствовало благоприятному эмоциональному фону.

При составлении программы диагностического исследования были учтены следующие требования:

1. задания отвечали требованиям той программы, по которой обучаются дети в данном учреждении и отвечали их возрастной норме;
2. задания охватывали задачи разделов программы по формированию графомоторных умений и навыков;
3. используемые задания были аналогичны тем, что ранее дети выполняли во время обучения, но с другими материалами и пособиями;
4. в задания были включены упражнения на использование умений, знаний, навыков в новых ситуациях и условиях.

Диагностические материалы и методики для определения уровня сформированности графомоторных умений и навыков у детей отвечали требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Для исследования сформированности графомоторных навыков и умений за основу были взяты методики и программы для детей с нарушениями зрения Плаксиной Л.И., Подколзиной Е.Н. и Никулиной Г.В. Система оценки уровня сформированности исследуемых умений и навыков у детей с нарушениями зрения была разработана с учетом программы детского сада. Для эксперимента мы адаптировали и вычленили те позиции, которые нас интересовали, а именно уровень развития графомоторных навыков и умений у детей с нарушениями зрения.

Диагностические задания были разделены на следующие разделы:

- исследование уровня развития тонких движений пальцев рук;
- исследование развития ориентировки в микропространстве;
- исследование уровня развития зрительно-моторной координации.

В результате исследования было выявлено, что только 10% испытуемых достигли высокого уровня развития графомоторных умений и навыков, 20% детей показали результаты, которые мы отнесли к среднему уровню, и у 70% исследуемые навыки и умения не были сформированы, находились на низком уровне. Констатирующий эксперимент показал, что для слабовидящих старших дошкольников характерны следующие недостатки сформированности графомоторных умений и навыков:

- неустойчивость графических форм, замедленность действий при письме и штриховке, колебание наклона, различная ширина и высота элемен-

тов, что объясняется нескоординированностью моторики частей пишущей руки – пальцев, кисти, плеча, предплечья;

- нарушения ориентировки в микропространстве: несформированность понятий «лево-право», «верх-низ», «верхний правый угол - нижний правый угол», «слева направо», «сверху вниз» и т.д., нарушения строки, границ рабочего поля;
- затруднения в изображении прямой линии, простейших фигур, букв, цифр.

Нами была разработана коррекционная программа по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения. Работа проводилась во время занятий кружка «Весёлый карандаш», элементы упражнений и заданий включались также в коррекционную и игровую работу, свободную деятельность детей. Обучающий эксперимент длился 10 недель, занятия проводились три раза в неделю во вторую половину дня на коллективных и подгрупповых (5-6 человек) занятиях по 25 минут. Осуществлялся индивидуальный подход, построенный с учётом качества восприятия, связанный с развитием технических умений и навыков, эмоциональной отзывчивости каждого ребёнка на предложенное задание.

Программа коррекционной работы была направлена на совершенствование навыков тонкой моторики, ориентировки в микропространстве; на развитие процессов зрительного различения, локализации, дифференцировки, опознания; формирование и развитие таких зрительных умений, как умение видеть целое, часть в целом, последовательный анализ зрительного образца, на развитие зрительно-моторной координации.

На занятиях мы использовали ряд различных упражнений, дидактических игр и пособий: трафареты, пальчиковые гимнастики, сухой бассейн с мелкими игрушками, сортировка мелких предметов и круп, застегивание пуговиц, шнуровка, игры с мозаикой, развивающие игры и пособия В.В. Воскобовича и т.д. Упражнения были включены в разнообразную творческую деятельность: рисо-

вание, штриховку, раскрашивание, игру на музыкальных инструментах, спортивные игры, игровую деятельность. Детям были интересны знакомые задания, которые надо было выполнить на ощупь (без контроля зрения): собрать пирамидку, бусы, сложить стаканчики-вкладыши, найти в «Волшебном мешочке» нужную геометрическую фигуру. Для выработки серийной организации движений, автоматизации двигательных навыков письма мы использовали рисование орнаментов.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику в формировании графомоторных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения, подтвердив эффективность разработанной нами коррекционной программы. 80 % детей достигли высокого уровня развития графомоторных умений и навыков, 20 % испытуемых показали средний уровень. Деятельность по разработанной программе способствовала развитию мелкой моторики детей, навыков ориентировки в микропространстве, зрительно-моторной координации, то есть тех значимых функций, которые необходимы для успешного обучения в школе. Дети учились планировать свою работу и доводить её до конца. В итоге по окончании эксперимента мы обнаружили, что уровень графомоторных умений и навыков испытуемых повысился.

Таким образом, несовершенство процесса переработки сенсорной информации, неполноценность пространственного анализа и аналитико-синтетической деятельности детей исследуемой группы затрудняют соотношение выделенной формы со зрительным образом. Недостаточность информации зрительного восприятия, несформированность мелкой моторики, наблюдаемая у детей с нарушениями зрения, трудности их ориентировки в пространстве являются одной из причин испытываемых ими затруднений при формировании графомоторных навыков. Всё это говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по преодолению выявленных недостатков для обеспечения успешности обучения в школе детей с нарушениями зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников [Текст] / Н.Г. Агаркова. – М.: Просвещение, 1987. – 129 с.
2. Аксенова А.К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. - М.: Владос, 2014. - 106 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения письма и чтения у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). – М.: Издательский дом «М и М», 2204 – 218 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. -- СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 304 с.
6. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников в процессе коррекционного обучения: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.В. Мясникова; ГНУ «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования» – Москва, 2005. - 25 с.
7. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. — М.: Владос, 2021. – 87 с.
8. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 240 с.

9. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997-255 с.
10. Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. Учеб. - метод. пос. для студ. и препод. пед. заведений / Т.П. Сальникова. - М. : Изд. Ин-т практ. псих.; Воронеж : Изд. НПО МОДЭК, 2010. - 190 с.
11. Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития / Е.И. Скиотис // Дефектология. - 2006. - №6. - С. 24-27.

© Мясникова Людмила Владимировна (myasnikovalv@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

**A. Nazarenko
S. Mullina**

Summary: The current state of secondary vocational education is characterized by the development of training with the use of distance learning technologies. The educational process is increasingly involved in the information and educational environment, which affects the requirements for both educational workers and students of vocational education. At the same time, the rapid development of information technology requires from modern society an appropriate pace of communication. A modern professional must have a set of competencies that contribute to successful professional activity, which directly depends on his communication skills. This study examines modern approaches to the process of forming students' communicative competence. The formation of communicative competence is facilitated by classes in the humanitarian cycle, which form the skill of productive communication. The considered methods of forming students' communicative competence were tested at the OGBPOU "Ulyanovsk College of Urban Planning and Law" during periods of distance learning for students in connection with the introduction of measures to ensure sanitary and epidemiological well-being in the territory of the Russian Federation in connection with the spread of a new coronavirus infection (COVID-19) [14]. The experience gained has proved the relevance of the considered approaches and the possibility of successful application of the investigated methods of forming the communicative competence of secondary vocational education students in the context of distance learning.

Keywords: communicative competence, distance learning, communicative-activity approach, system approach, competence-based approach.

Назаренко Александр Владимирович

Д.п.н., к.э.н., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
avnokn@mail.ru

Муллина Светлана Эриковна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
s.e.mullina@gmail.com

Аннотация: Современное состояние среднего профессионального образования характеризуется развитием обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Учебный процесс все более интенсивно вовлекается в информационно-образовательную среду, что влияет на требования, предъявляемые как к работникам образовательной сферы, так и к студентам СПО. В то же время стремительное развитие информационных технологий требует от современного общества соответствующего темпа коммуникации. Современный профессионал должен обладать набором компетенций, способствующих успешной профессиональной деятельности, которая напрямую зависит от его коммуникативных способностей. Данное исследование рассматривает современные подходы к процессу формирования коммуникативной компетентности студентов. Формированию коммуникативной компетентности способствуют занятия гуманитарного цикла, которые формируют навык продуктивного общения. Рассмотренные приемы формирования коммуникативной компетентности студентов были апробированы в ОГБПОУ «Ульяновский колледж градостроительства и права» в периоды дистанционного обучения студентов в связи с введением мер по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия на территории РФ в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19) [14]. Полученный опыт доказал актуальность рассмотренных подходов и возможность успешного применения исследованных приемов формирования коммуникативной компетентности студентов СПО в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дистанционное обучение, коммуникативно-деятельностный подход, системный подход, компетентностный подход.

Стремительное развитие технологий современного мира вносит свои корректировки к требованиям, предъявляемым современному профессионалу. В Стратегии развития отрасли информационных технологий РФ [с.9, 11] была затронута проблема качества подготовки кадров информационно-технологической сферы. Это имеет свое отражение в образовательных

и профессиональных стандартах. Согласно ФГОС СПО, выпускник должен владеть набором общих компетенций, к числу которых относятся: умение использовать информационные технологии; работа в коллективе; осуществление устной и письменной коммуникации [16]. Умение использовать информационно-коммуникационные технологии относится и к требованиям, предъявля-

емым специалистам сферы образования: преподаватель СПО должен уметь использовать дистанционные образовательные технологии [с. 8, 10]. Согласно мнению российского психолога Зимней И. А., умение вступать в социальное взаимодействие, общаться в устной и письменной формах, владение возможностями информационных технологий относятся к числу ключевых компетенций современного человека. [с. 12-13, 4].

Современная система образования способствует формированию у обучающихся всех необходимых компетенций, которые помогут им стать успешными и востребованными на рынке труда.

Вопрос формирования коммуникативной компетентности обучающихся является объектом изучения не только педагогики, но и психологии, философии, социологии и ряда других наук.

С проблемой формирования коммуникативной компетентности тесно связано понятие «активное взаимодействие» [с. 304, 9]. Согласно исследованиям отечественных лингвистов (Щерба Л.В., [19], Виноградов В.В. [1], Звегинцев В.А. [3]), формированию коммуникации человека способствует развитие речевой деятельности. Современные исследователи (Лазарева Н.М. [6], Тесликова Н.Н. [12], Уварцева Т.С., Жаксыбаева Г.Д. [13], Глухих Н.В., Миронова А.А. [2]) отмечают тесную связь процесса формирования навыков коммуникативной компетентности с процессом формирования навыков общения и развитием творческого потенциала обучающихся. По мнению кандидата педагогических наук Тесликовой Н.Н., «успешность профессиональной деятельности во многом определяется коммуникативной компетентностью, то есть способностью к эффективному общению» [12]. Исследователи демонстрируют эффективность формирования навыков речевого и письменного общения, способствующих раскрытию личности с творческой стороны, на занятиях гуманитарного цикла. На основе методологического анализа работ современных исследователей мы определили, что большой выбор научных трудов относительно методологических подходов к процессу формирования коммуникативной компетентности обучающихся в малой степени касается сферы среднего профессионального образования; еще менее изученным остается вопрос методологических подходов этого же процесса в условиях дистанционного обучения.

Целью нашего исследования является определение методов и приемов в рамках методологических подходов к процессу формирования коммуникативной компетентности на занятиях гуманитарного цикла и возможности их применения в условиях дистанционного обучения. В данном исследовании мы использовали метод анализа научной и методической литературы, а также метод систематизации данных собственного опыта.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность навыков и умений коммуникативной деятельности: говорение, письмо, слушание и чтение [с. 67-18]. В процессе анализа методологических подходов к процессу формирования коммуникативной компетентности студентов СПО в условиях дистанционного обучения мы опирались на работы современных исследователей, занимающихся проблемой формирования коммуникативной компетентности обучающихся на занятиях гуманитарного цикла (Лазарева Н.М., Тесликова Н.Н., Шевц И.А. [17]), а также с использованием инновационных технологий (Уварцева Т.С., Жаксыбаева Г.Д., Глухих Н.В., Миронова А.А., Мачульская И.А.).

Дистанционное обучение понимается нами как процесс взаимодействия обучающихся и преподавателя, находящихся на расстоянии друг от друга. Результатом дистанционного обучения должны стать сформированные у выпускника общие и профессиональные компетенции, необходимые для работы в выбранной им сфере.

Анализ научной и методической литературы выявил ряд методологических подходов к процессу формирования коммуникативной компетентности обучающихся учебных заведений высшего и среднего профессионального звена.

Сторонники **коммуникативно-деятельностного подхода** к процессу формирования коммуникативной компетентности обучающихся (Лазарева Н.М., Тесликова Н.Н., Уварцева Т.С.) выделяют несколько эффективных методов приемов, способствующих продуктивному общению на занятиях гуманитарного цикла («Культура речи и деловое общение», «Культура речи», «Иностранный язык»).

Одним из методов, способствующих раскрытию творческого потенциала обучающихся, является метод проблемно-ситуативного обучения. В качестве приемов данного метода выступают деловые игры, кейс-технологии, дискуссии, а также погружение обучающихся в ситуации с решением лингвистических задач.

Не менее эффективным и действенным является метод моделирования, в ходе которого обучающимся предлагаются задания и упражнения по развитию техники устной и письменной речи, обогащению словарного запаса. Согласно исследованиям Тесликовой Н.Н., формирование коммуникативной компетентности происходит через развитие творческих способностей обучающихся, а они в свою очередь начинаются с умения слушать и анализировать информацию [12]. В качестве приемов, способствующих формированию коммуникативной компетентности обучающихся, исследователь предлагает тренинги, деловые игры, дискуссии, эссе – все, что создает обстановку реального общения.

К числу методов, формирующих коммуникативную компетентность обучающихся современного мира, относятся интерактивные методы. В качестве приемов интерактивного метода выступают все те же деловые игры, дискуссии, конкурсы разного уровня и масштаба, различные проекты и конференции.

В качестве метода **системного подхода** к процессу формирования коммуникативной компетентности обучающихся, способствующего повышению творческой активности обучающихся, проявлению речевого поведения, выступает метод анализа текста и выступления [15], а также метод контроля процесса формирования культуры общения обучающихся [7]. В качестве приемов данного метода могут выступать участие обучающихся в дебатах, устных выступлениях, решение проблемно-ситуативных задач, беседы с обучающимися и родителями, интервью.

Компетентностный подход к процессу формирования коммуникативных компетенций предлагает метод логического и критического мышления, в ходе которого обучающиеся учатся искать и изучать информацию, размышлять, работать в группе [5]. В рамках данного подхода некоторые исследователи представляют формирование коммуникативной компетентности у обучающихся в трех этапах: коммуникативно-диагностическом, коммуникативно-деятельностном, коммуникативно-рефлексивном – через проведение дискуссий, тренингов [с. 255, 8].

Перечисленные методы и приемы были апробированы в Ульяновском колледже градостроительства и права на занятиях во время дистанционного обучения. Как показывает опыт, дистанционные образовательные

технологии обладают всеми возможностями для использования приемов формирования коммуникативной компетентности студентов СПО во время занятий по дисциплинам: «Русский язык» и «Литература». В качестве средств реализации данных методов и приемов выступила корпоративная платформа Microsoft Teams с целым набором возможностей: онлайн-собрания, офлайн-здания, интерактивная доска Microsoft Whiteboard, текстовый редактор Microsoft Forms, блокнот OneNote для размещения информации общего пользования.

Как показывает опрос, проведенный среди студентов СПО города Ульяновска, в котором приняло участие 405 человек, 80% опрошенных довольны учебой в дистанционном формате, 93% опрошенных поддерживают связь во время дистанционного обучения с преподавателями и одноклассниками, используя возможности сети Интернет, мобильной связи, социальных сетей и специализированных образовательных платформ.

Анализ коммуникативно-деятельностного, системного и компетентностного подходов показал, что методы, используемые в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся, возможны в условиях дистанционного обучения. Реализация данных методов имеет положительные результаты в условиях дистанционного обучения как для обучающихся, так и для преподавателей. Использование средств дистанционного обучения способствует формированию у обучающихся тех необходимых компетенций, которые важны в профессиональной подготовке выпускника. Современные средства коммуникации позволяют применять рассмотренные методы и приемы формирования коммуникативной компетентности студентов СПО в условиях дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. История русских лингвистических учений: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / сост. Ю.А. Бельчиков; предисл. Ю. В. Рождественского. – М.: Высш. школа, 1978.- 357 с.
2. Глухих Н.В., Миронова А.А. Приемы формирования коммуникативной компетенции будущего учителя в деловом общении // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. №4. С. 91-101.
3. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 248 с. Электронный ресурс https://www.aelib.org.ua/texts/zvegintsev_language_and_linguistic_theory_ru.htm
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7 – 14.
5. Калугина О.А. Формирование коммуникативной компетентности // Финансовый журнал. 2011. №4. С. 179 – 188.
6. Лазарева Н.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вузов посредством применения инновационных технологий на занятиях по дисциплине «Культура речи и деловое общение» // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. №4. С. 51-54.
7. Лапшова А.В. Системно-функциональный подход к формированию коммуникативной культуры студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-3. С. 57-59.
8. Лашкова Л.Л. Компетентностный подход к процессу коммуникативного обучения в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2009. №5. С. 254 – 257.
9. Мачульская И.А., Машина А.В., Машин В.Н., Григоров А.Ю. Образовательная деятельность в контексте развития и формирования коммуникативной компетентности курсантов военных вузов в современных условиях // Международный электронный журнал. 2018. №4 (34). С. 301 – 308.

10. Профессиональный стандарт. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования. URL: <https://firo.ranepa.ru/professionalnye-standarty-dlya-pedagogov-spo> (дата обращения: 31.10.21).
11. Распоряжение Правительства РФ от 01 ноября 2013 года Об утверждении стратегии развития отрасли информационных технологий РФ на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант.Ру. URL: <https://base.garant.ru/70498122/> (дата обращения: 31.10.21).
12. Тесликова Н.Н. Инновационные технологии на занятиях по русскому языку и культуре речи как средство развития коммуникативной компетенции и креативности студентов юридического факультета вуза // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2014. вып. №1 (42). С. 51-59.
13. Уварцева Т.С., Жаксыбаева Г.Д. Интерактивные методы в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции // Вестник ТГПУ. 2014. №6 (147). С. 76-78
14. Указ Президента РФ О продлении действия мер по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004290001>.
15. Халвашин Х.З. Инновационный подход к формированию коммуникативной компетентности // Система ценностей современного общества. 2013. №29.
16. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/search/spo/>.
17. Шевц И.А. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускника факультета журналистики, ее структура и содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. №12 (188). том 188. С. 117 – 124.
18. Шкроб Н.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности курсантов высших образовательных учреждений МЧС России // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2018. №2. С.64-69.
19. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. - Л.: Наука, 1974. 428 с. [Электронный источник] http://elibr.gnpbu.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,8;fs,1/

© Назаренко Александр Владимирович (avnokn@mail.ru), Муллина Светлана Эриковна (s.e.mullina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ: РЕШЕНИЯ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERNET TECHNOLOGIES: SOLUTIONS FOR DISTANCE EDUCATION

**E. Nelyubina
Ya. Ulyanova
D. Minakov
A. Govorov**

Summary: Naturally, in the era of digitalization, educational institutions were forced to switch to a distance learning format, for which not all participants in the educational process were ready. However, the Internet, unlike the participants, was better prepared for the transition: online schools and online courses, services for organizing video calls and video broadcasts, electronic tests and textbooks, virtual classrooms and whiteboards, and so on, began to actively appear and develop. The digitalization of education has developed so widely and quickly that teachers with methodologists are simply doomed to spend on finding and studying solutions for organizing the process of distance learning, the results of which will be close to the results of face-to-face studies, time close to the duration of mastering their profession.

Purpose - development of methodological recommendations for conducting classes in chemistry in a distance format using modern Internet technologies.

Results: in the course of the work, means were selected for organizing a distance educational process that satisfy the methodological and technical requirements for conducting chemistry classes, Internet resources and web applications aimed at studying chemistry.

Keywords: methods of teaching chemistry, lesson, web applications, Internet resources.

Нелюбина Елена Георгиевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
nelubina.elena@pgsga.ru

Ульянова Яна Александровна

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
ulyanova.yana@sgsru.ru

Минаков Дмитрий Александрович

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
minakov.dmitriy@sgsru.ru

Говоров Алексей Андреевич

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
govorov.aleksey@sgsru.ru

Аннотация: Естественно, в эпоху цифровизации, образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения, к которому, не все участники образовательного процесса были готовы. Однако интернет, в отличие от участников, к переходу был подготовлен лучше: стали активно появляться и развиваться онлайн-школы и онлайн-курсы, сервисы по организации видеозвонков и видеотрансляций, электронные тесты и учебники, виртуальные классы и доски, и так далее. Цифровизация образования развернулась так широко и быстро, что педагоги с методистами просто обречены потратить на поиск и изучение решений организации процесса дистанционного обучения, результаты которого будут близки к результатам очных занятий, время, близкое к длительности овладения своей профессией.

Цель исследования: разработка методических рекомендаций проведения занятий по химии в дистанционной формате с применением современных интернет-технологий.

Результаты: в ходе работы подобраны средства для организации дистанционного образовательного процесса, удовлетворяющие методические и технические требования к проведению занятий по химии, Интернет-ресурсы и веб-приложения направленные на изучение химии.

Ключевые слова: методика обучения химии, урок, веб-приложения, Интернет-ресурсы.

В России профессия педагога появилась относительно давно, ещё в 988г., с крещением Руси по указу Владимира Святославовича были открыты первые учебные заведения, где дети бояр должны были получать знания. Классический набор предметов для тех лет: грамматика, диалектика, риторика, геометрия, арифметика, астрономия и др. [1, 2] В XVIII веке, для повышения грамотности населения с реформой образования в Российской Империи была открыта первая школа математических и навигационных наук, а также цифирные школы, в которые уже брали представителей всех сословий, за исключением крестьян. Чуть позже стали появляться

и гимназии с университетами, в которых изучались латынь, немецкий, французский языки, история и география. Спустя век начали появляться приходские и уездные училища. [3] С появлением Советского Союза, была принята декларация о единой трудовой школе, обучение стало двухступенчатой, а начальное звено образования — обязательным. Позднее, среднее образование также стало обязательным, а обучение длится 11 лет. Со стартом нового тысячелетия введено положение о едином государственном экзамене, проведена реформа образования, а к 2019 году случилась пандемия.

Методические и технические требования

В соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) [6] к информационно-методическим условиям реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечиваться современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации. В связи с этим, можно сформулировать одно из технических требований к разработке модели дистанционного образовательного процесса занятия по химии: все участники данного процесса должны иметь при себе электронное устройство, имеющее доступ в интернет. Это может быть как персональный компьютер или ноутбук, так и мобильное устройство, здесь всё упирается в комфортность личного использования и финансовые возможности. [4, 5] Требования к техническим возможностям устройства разнятся и педагогу следует заранее предусмотреть возможности взаимодействия с тем или иным интернет-ресурсом для обеспечения дистанционного взаимодействия всех учеников образовательного процесса.

Онлайн-учебники и теоретические материал

Педагогу следует обеспечить всех учеников информационной поддержкой, а также учебниками по своему предмету. В рамках нашей модели можно выделить:

Для поиска электронной версии учебников, используемых непосредственно на очных занятиях, можно воспользоваться следующими сервисами:

1. Образовательная платформа Lecta от корпорации «Российский учебник» предоставила доступ к 693 электронным учебникам по коду УчИмсяДома. Также есть платные тренажеры для самопроверки знаний. [https://lecta.rosuchebnik.ru/]

2. Издательство «Просвещение» дает возможность использовать электронные учебники по всем предметам целых 3 месяца. Вот инструкция по регистрации и работе с ЭФУ. [https://media.prosv.ru/] [https://media.prosv.ru/static/files/Mediateka_UserGuide.pdf]

3. Издательство «Русское-слово» открыло доступ к Электронной образовательной среде, основа которой — электронный учебник с возможностью добавления проверочных материалов и отслеживания успеваемости учеников. Для подключения школы требуется заполнение данной формы. [https://русское-слово.рф/articles/81757/] [https://forms.yandex.ru/u/5e6f667c2f089d0b3be3ed6a/]

Онлайн-учебники для организации внеурочной и внеклассной работы.

1. «Фоксфорд.Учебник» [https://foxford.ru/wiki] Собственная википедия «Фоксфорда»: Мы собрали всю школьную программу и немного больше в лаконичную структуру из отдельных статей. В учебнике есть понятные иллюстрации, видео-тьюториалы, возможность сохранять избранные статьи и много другое. И так по всем предметам — не только по химии.

2. «Учебник по неорганической химии» [https://ido.tsu.ru/schools/chem/data/res/neorg/uchpos/] Справочник, который в 2006 году выпустил Томский государственный университет. «Неорганическая химия» — базовый раздел, с которого начинается изучение химии в восьмом классе, поэтому ресурс пригодится для подготовки к ОГЭ, ЕГЭ и олимпиадам.

3. Учебник по органической химии. [http://orgchem.ru/] Больше нужен участникам олимпиад и старшеклассникам, которые готовятся к ЕГЭ: органическая химия начинается только в конце девятого класса. Однако в ОГЭ есть один вопрос из органики, поэтому девятиклассникам учебник тоже пригодится.

4. Учебник по истории химии [http://physchem.chimfak.sfedu.ru/Source/Files/sketch.pdf] Сборник авторских лекций, которые подготовил профессор Южного федерального университета Сергей Иванович Левченков. Отличный ресурс для того, чтобы понять логику науки: в какой последовательности происходили самые важные открытия в химии и как они связаны между собой.

Практические работы для закрепления знаний

1. Онлайн-портал «Химик» [http://www.xumuk.ru/] Химическая википедия. Этому ресурсу можно доверять, потому что разработчики перевели в электронный вид хорошие справочники по химии. Также они сделали удобный поиск по сайту. Ещё одно преимущество «Химика» — сервисы, которые помогают школьникам разобратся в сложных темах с помощью наглядных схем. Вот два самых важных из них:

«Электронное строение атома» – приложение для проверки своих знаний по строению атома: вводите символ элемента и приложение сразу выдаёт все возможные записи электронной конфигурации его атома.

«Поиск неорганических реакций» – сервис помогает разобратся, какие вещества реагируют друг с другом, при каких условиях и что образуется в результате. Например, если ввести в строку поиска уравнение $\text{Cl}_2 + \text{NaOH}$, можно получить все возможные реакции этих со-

единений с коэффициентами.

2. Интерактивный тренажёр по уравниванию реакций [https://phet.colorado.edu/sims/html/balancing-chemical-equations/latest/balancing-chemical-equations_en.html] Уравнивание химических уравнений — один из важных навыков, которые важно освоить на начальном этапе изучения химии. Ресурс можно добавить в закладки на телефоне и тренироваться, когда появляется свободное время.

Лабораторные работы и виртуальные лаборатории

1. VirtuLab [<http://www.virtulab.net/>] Российский портал, на котором эксперименты из школьной программы можно смоделировать онлайн.

2. Labster [<https://www.labster.com/>] Международный ресурс, которые разрабатывают учёные со всего мира. Позволяет ставить более серьёзные опыты.

3. Mel Science [<https://melscience.com/ru/>] Проект по доставке на дом наборов для экспериментов. Также на сайте есть подробные и корректные инструкции по выполнению опытов. Многие ингредиенты для этих опытов можно самостоятельно купить в аптеке или продовольственном магазине. В дополнение к опытам на Mel Science полезно смотреть видео, которые объясняют суть химических явлений.

4. Занимательная химия [<https://www.alto-lab.ru/>] На портале есть множество полезных статей, подробные разборы опытов, инструкции, как проводить их в домашних условиях и где брать для них реактивы.

Дополнительные материалы для самостоятельного ознакомления

1. Постнаука. Химия [<https://postnauka.ru/themes/chemistry>] Постнаука - проект о современной фундаментальной науке. На портале есть отдельный раздел, посвящённый химии. Здесь есть интервью известных учёных, научно-популярные статьи и подробные разборы как работают химические процессы.

2. Простая наука [<https://www.youtube.com/user/GTVscience/featured>]

Канал на видеохостинге YouTube с химическими опытами и экспериментами.

3. Thoiso [https://www.youtube.com/channel/UCjAmQ-4NL3UZx0W_nmjn4_w] Тоже канал YouTube с опытами по всем разделам химии. Автор не только снимает зрелищные опыты, но и подробно объясняет суть

наблюдаемых явлений. Также он показывает, с какими сложностями столкнулся при проведении эксперимента и рассказывает, почему произошла неудача.

4. Химия—Просто [<https://www.youtube.com/channel/UCRzZSz5JISfN6Ba164vqVCg>] Ещё один канал видеохостинга YouTube с большим количеством роликов, посвящённых конкретным элементам и их соединениям. Автор канала Александр Иванов рассказывает об основных химических особенностях веществ и показывает опыты с ними.

Работа с файлами

Помимо образовательных сервисов в дистанционном образовании присутствуют формы работы с графиками, текстом, наглядными презентациями. Для таких форм работы используются специализированные приложения. Они представлены как отдельными приложениями, так и пакетами приложений от нескольких компаний:

1. Microsoft Office 365 [<https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-365/free-office-online-for-the-web>] Данный пакет самый распространённый среди всех аналогичных программ. Он является условно бесплатным (с пробным периодом), но, чаще всего, в учебных заведениях уже оформлена подписка на базовый набор инструментов (Excel, Word, PowerPoint, OneDrive). Однако, в случае её отсутствия все эти инструменты есть в формате веб-приложений с бесплатным и неограниченным доступом для зарегистрированных пользователей.

2. Сервисы Google Данная компания предоставляет бесплатный неограниченный доступ для зарегистрированных пользователей (Презентации, Документы, Таблицы, Диск и др.). Также присутствуют приложения для мобильных устройств.

3. LibreOffice [<https://www.libreoffice.org/download/download/?lang=ru>] Данный пакет приложений является встроенным для операционных систем Linux, а также является бесплатным для других операционных систем.

Видеозвонки, конференции

При организации дистанционного обучения нельзя обойтись без видеосвязи. Этой возможностью обладают как специализированные приложения, так и социальные сети (ВКонтакте и Телеграм). Подробнее остановимся на приложениях:

1. ZOOM [<https://zoom.us/>] Облачная платформа для видеоконференций, веб-конференций, вебинаров, унифицированных коммуникаций. Бесплатный только

ограниченный функционал.

2. Microsoft Teams [<https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-teams/group-chat-software>] Групповой чат для Office 365. Позволяет создавать группы/комнаты, обмениваться файлами с коллегами. Тесная интеграция с Microsoft приложениями – Excel, Word, OneDrive, Power Point.

3. Google Meet [<https://hangouts.google.com/>] Сервис состоит из приложений Meet (для групповой видеосвязи) и Chat (для создания групповых чатов). Работает на мобильных платформах. Бесплатный, но нужен аккаунт Google.

4. Яндекс.Телемост [<https://telemost.yandex.ru/>] Бесплатный сервис групповых видеозвонков в браузере. Не требует регистрации. Пользователи могут делиться экраном с другими, а также при необходимости отключать камеру и микрофон как на смартфоне, так и на мобильном устройстве.

В заключении хочется отметить, что вышеперечисленные сервисы могут быть интегрированы педагогами в образовательный процесс, однако, их не нужно рассматривать как полную замену очного образования. Лучше всего их использовать в качестве дополнения к традиционной форме обучения, комбинируя их между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аспицкая А.Ф. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении химии. Методическое пособие / А.Ф. Аспицкая. - М.: Бином. Лаборатория знаний, 2019. - 177 с.
2. Калувэ Л. де, Маркс Э. Развитие школы. Модели и изменения / Л. де Калувэ, Маркс Э., М. Петри. - М.: Калужская типография стандартов, 2019. - 240 с.
3. Крук Б.И. Использование видео в дистанционном обучении. Для преподавателей и учителей. Издание второе / Б.И. Крук. - М.: Издательские решения, 2017. - 184 с.
4. Никуличева Н.А. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация / Н.А. Никуличева. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2020. - 220 с.
5. Русаков А.С. Образование и образы будущего. Школа перед эпохой перемен / А.С. Русаков - М.: Образовательные проекты, 2018. - 203 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 12 мая 2020 г. № 1897 «Об утверждении и введении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353267/ (Дата обращения 11.12.2020)

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Ульянова Яна Александровна (ulyanova.yana@sgsru.ru),
Минаков Дмитрий Александрович (minakov.dmitriy@sgsru.ru), Говоров Алексей Андреевич (govorov.aleksey@sgsru.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В 7 КЛАССЕ

TRAINING METHODS OF TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH READING AND WRITING IN COMPUTER SCIENCE LESSONS IN THE 7TH GRADE

V. Petrova
E. Vinokurova

Summary: The article presents the leading ideas, stages and training methods of technology for the development of critical thinking through reading and writing. Examples of the use of some techniques of critical thinking development technology for computer science lessons in primary school are given: INSERT, Before and After, the table "I know-I want to know-I learned", Bloom's Daisy. The technology of critical thinking in reading and writing develops students' ability to evaluate, construct knowledge, analyze text, make non-standard decisions, evaluate what is happening and their actions, develops thinking skills, creativity, non-standard thinking.

Keywords: critical thinking, technology for the development of critical thinking, development, techniques, computer science lessons.

На сегодняшний день в условиях ФГОС общего образования основные цели и задачи образования направлены на формирование и развитие личности обучающихся, на формирование их самостоятельности, на развитие творческих способностей. Таким образом, должны меняться формы организации учебной деятельности учащихся, методы и технологии обучения. Одним из таких технологий является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Все больше педагогов и учителей средней школы в своей практической работе стали применять методы и технологии формирования и развития критического мышления, в связи с тем, что сегодня на первый план выходит умение работать с информацией и проектирование учебного процесса осуществляется на основе обучения через информацию [1, 2, 3, 4]. Технология РКМЧП развивает умение учащихся работать с большим объемом информации, создавать собственное мнение на основе осмысления полученной информации; ясно, уверенно, конкретно выражать свои мысли.

Объект исследования: процесс обучения информатике в основной школе.

Петрова Валерия Петровна

Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
Petrova77.Ip@gmail.com

Винокурова Екатерина Спиридоновна

К.п.н., доцент, Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
es.vinokurova@s-vfu.ru

Аннотация: В статье приводятся ведущие идеи, этапы и приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Исследование проведено путем изучения и анализа научно-педагогической и научно-методической литературы. Приводятся примеры некоторых приемов технологии развития критического мышления для уроков информатики в основной школе: INSERT, До и После, таблица «Знаю-Хочу узнать-Узнал», Ромашка Блума. Технология критического мышления при чтении и письме развивает у учащихся умение оценивать, конструировать знания, анализировать текст, принимать нестандартные решения, оценивать происходящее и свои поступки, развивает мыслительные навыки, креативность, нестандартность мысли.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, развитие, приемы, урок информатики.

Предмет исследования: методы и приемы развития критического мышления на уроках информатики в основной школе.

Цель исследования: изучить и проанализировать приемы развития критического мышления при чтении и письме, разработать методику формирования критического мышления на основании применения некоторых приемов РКМЧП на уроках информатики в 7 классе.

Технология РКМЧП была разработана в конце XX века в США [5] В России она стала известна с 1997 года. Сегодня она заняла прочное место среди множества образовательных технологий, является целостной общепедагогической системой, направленной на формирование навыков работы с информацией во время чтения и письма. Ее цель: развитие критического мышления с помощью интерактивного включения учащихся в образовательный процесс. Оно пригодится учащимся и в жизни, так как уметь принимать правильные решения, анализировать любую полученную информацию, обстоятельства, явления – это жизненно важные умения, исходящие из развития мыслительных навыков.

По мнению Заир-Бек С.И. и Муштавинской И.В., «критическое мышление (как это понимается в технологии РКМЧП) — это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что — отвергнуть» [5, с 5]. В работе [5] выделяется такая сторона развития критического мышления как активное действие на основе полученных знаний, которое предполагает не только собственную способность думать, но и успешную коммуникацию с другими людьми, то есть необходимость задействовать вместе с разумом эмоции и чувства, взаимоотношения. Технология критического мышления развивает такие качества, как умение самостоятельно мыслить, делать умозаключения, иметь свое мнение, выражать его, адекватно спорить, дискутировать, уважать чужое мнение, не навязывая своего, брать ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Критичность часто свойственна человеческому мышлению. Но если в жизни она часто превращается в выискивание недостатков, в педагогике критическое мышление помогает развивать умения обучающихся объективно оценивать объект познания, трезво оценивать его положительные и отрицательные стороны, тем самым обучающиеся учатся самостоятельно конструировать знания, а не усваивать готовые. Они учатся ставить вопросы, вырабатывают аргументы и принимают продуманные нестандартные решения. То есть такое критическое мышление приносит большую пользу учащимся, так как развивает ценные мыслительные навыки, учит анализировать не только обучающий текст, но и правильно оценивать происходящее, собственные поступки.

Технологию РКМЧП можно использовать на уроках по любому предмету, в том числе по информатике. Имеется достаточное количество работ по данной технологии, например, [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Рассмотрим приемы технологии РКМЧП на уроках информатики в 7 классе. Структура урока РКМЧП повторяет естественное для человека восприятие нового: сначала надо настроиться, вспомнить, что ты уже знаешь об этом, затем усвоить новое, потом подумать, где и в чем могут пригодиться полученные знания, и как их можно применить. По мнению психологов, такое природосообразное получение знания помогает его лучшему усвоению.

Урок РКМЧП состоит из трех стадий:

1. Вызов – задает тон всему уроку. Цель стадии вызова: актуализация ранее приобретенных знаний, активизация деятельности обучающихся, повышение мотивации, постановка индивидуальных целей обучающихся.
2. Осмысление. Соотнесение старой и новой ин-

формации. На этой стадии происходит получение знания, его понимание и систематизация, соотнесение со старыми знаниями; осваивается способ работы с информацией, поддерживаются поставленные на этапе вызова цели.

3. Рефлексия. Выведение знания на уровень применения и понимания.

Приведем примеры приемов РКМЧП на уроках информатики. Мы выбрали данные 5 приемов, так как 4 из них предназначены для работы над текстом. Тексты по информатике, в основном, научного стиля, лишены образности, поэтому интересные способы работы над текстом помогают лучше воспринимать и усваивать текст. Это заставило нас сделать упор на приемах работы с текстом. Прием «Ромашка Блума» привлек нас необычной интересной формой контроля знаний.

1. Прием «До – После». Его можно использовать на 1 этапе (вызов) и на 3 этапе (рефлексия). Этот прием формирует умение размышлять, прогнозировать события, соотносить знакомую и незнакомую информацию, выражать свои мысли, делать сравнения, выводы. Для этого учащиеся в первой колонке «До» пишут свои предположения о теме урока, о решении задачи. Затем, после 2 этапа урока усвоения новых знаний, заполняется вторая колонка «После», в которой отражается то новое, что узнали на уроке. Учащиеся сравнивают содержание «До и После», делают вывод (таблица 1).

Таблица 1

Прием «До-После» по теме «Текстовый редактор»

До	После
Тексты, набранные в компьютере	Это прикладная программа
Редактор журнала, газеты, который редактирует тексты	Эта программа помогает создавать текстовые документы, редактировать их, смотреть на экране, распечатывать.

Учащиеся наглядно видят, как изменилось их первоначальное мнение, как увеличились их знания.

2. INSERT или инсерт (I – interactive, N – noting, S – system for, E – effective, R – reading, T – thinking). Этот прием помогает с интересом усвоить текстовый материал учебника. На традиционном уроке учащимся предлагается прочитать текст и записать основные положения – сделать конспект. Благодаря методу инсерт, текст, повторяемый на уроках, становится намного интересным, а значит, и продуктивным. Им могут воспользоваться и учащиеся, и студенты, поскольку с его помощью происходит осознанная работа над текстом, его качественное усвоение. Для этого учащимся нужны чистые листы бумаги, совпадающие по размеру со страницей учебника, к примеру. Их надо приложить справа рядом с текстом (страницей учебника). Читая текст, учащиеся делают ря-

дом на листке пометки: v+? Пометки означают:

- «V» – уже знал;
- «+» – новое;
- «-» – думал иначе;
- «?» – не понял, есть вопросы [7].

Возможны разное количество пометок, например, 2 пометки «новое» и 1 пометка «уже знал» или каких – то пометок несколько, каких – то всего одна. После второго чтения можно вернуться к пометкам первоначального чтения, чтобы добавить что – то.

Шаг 2 приема инсерт – самостоятельное заполнение таблицы «Инсерт», количество столбцов которой соответствует количеству значков маркировки. Учащиеся записывают в четырех колонках, что они уже знали, что для них было новым, о чем они думали иначе и что не поняли по теме текста. Получается интересная, совершенно самостоятельная, индивидуальная работа над текстом.

3. Таблица Донны Угл «ЗХУ» – «Знаю, Хочу знать, Узнал». Донна Угл – профессор из Чикаго, автор стратегии «ЗХУ» (1986 г.) Эту таблицу рекомендуют использовать для сбора имеющегося материала по теме, расширения знаний по ней или систематизации. Интересный опыт использования этого приема представлен в материалах работы [8].

Этот прием близок к инсерту, его можно применять при работе над текстом параграфа, темы урока. Однако заполняется на протяжении всего урока: на стадии вызова – Знаю (опора на имеющиеся знания), на стадии осмысления – Хочу знать (цели, задача урока), на стадии рефлексии – Узнал (что узнал на данном уроке, по данной теме).

По теме «Текстовый редактор» примерный вариант использования этого приема приведен в таблице 2.

Таблица 2
Вариант использования таблицы «ЗХУ»

З	Х	У
Программы	Текстовый редактор (ТР)	ТР – прикладная программа
Символы	Структурные единицы текста	Структурные единицы текста – символ, слово, строка, абзац, страница, раздел
Окно	Среда ТР	Рабочее поле, текстовый курсор, строка состояния, меню команд – стандартные компоненты среды ТР
Курсор, шрифт, формат текста	Строка состояния	Строка состояния – это информация о текущем состоянии ТР
Файл, печать, форматирование	Меню	Меню команд управления редактором

4. Прием «ПМИ» (Плюсы, Минусы, Интересно).

Это прием учит анализировать, распределять, классифицировать полученную информацию. Оформляется также таблица из трех колонок. В первую колонку учащиеся записывают те факты из текста, которые могут отвечать на вопрос: «Что хорошего?» Во вторую колонку – факты, отвечающие на вопрос: «Что плохого?» И в третью колонку: «Что интересного?» Заполняя такую таблицу, учащиеся учатся точно работать с информацией, не искажая её смысла. Например, на уроке информатики по теме «Информационные процессы» можно использовать прием «ПМИ» (см. таблицу 2).

Таблица 3
Вариант использования таблицы «ПМИ»

П (плюсы)	М (минусы)	И (интересно)
Внутренняя память – наша память, мы запоминаем разную информацию (адреса, телефоны...)	Можем забыть. Информационные каналы могут иметь плохое качество или помехи.	Животным свойственна память.

5. «Ромашка вопросов» или «Ромашка Блума» – это популярный в современном образовательном мире прием, его автор – известный американский психолог и педагог Бенджамин Блум. Он состоит из вопросов, связанных с 6 уровнями познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Шесть типов вопросов в виде шести лепестков ромашки.

1 лепесток: Знание – Простые вопросы. Это вопросы, аналогичные вопросам викторины: нужно назвать какие-то факты, вспомнить какую – либо информацию. Они часто задаются на этапе закрепления или контроля усвоения материала, на зачетах, уроках систематизации и обобщения пройденного материала и т.д.

2 лепесток: Понимание – Уточняющие вопросы. Они задаются, чтобы уточнить прозвучавший ответ ученика или направить, подвести к правильному ответу. Очень важно эти вопросы задавать тактично, не ставя учащегося в неудобное положение.

3 лепесток: Применение – Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?», «Как можно применить ...?», «Что можно сделать из ...?» Эти вопросы отражают практическую направленность знаний, их роль в жизни человека.

4 лепесток: Анализ – Творческие вопросы. Это вопросы, ответ на которые обязательно будет содержать интерпретацию – фантазию, прогноз, предположение. Интерпретационные вопросы заставляют глубоко задумываться над вопросами, порождают неординарные широкие мысли, выходящие за рамки школьных знаний.

Например, «Что изменилось бы в жизни, если бы вдруг не стало компьютеров?», «Как вы думаете, как будут развиваться информационные технологии?»

5 лепесток: Синтез – Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. Это могут быть творческие вопросы: «Что будет, если ...?». При этом учащиеся размышляют, как можно сравнить, сопоставить явления для их объективной оценки. Так синтез позволяет ненавязчиво, без заучивания закрепить полученные знания.

6 лепесток: Оценка – Практические вопросы: «Дайте оценку текстовым редакторам и текстовому процессору», «Назовите плюсы и минусы хранения текстов в файлах и в бумажном виде» и т.д. То есть вопросы должны подразумевать оценку, оценочные: «Как вы относитесь...?» Это самый высокий уровень познавательной деятельности, когда ученик способен дать конкретную оценку нескольким явлениям, так как для того, чтобы дать оценку, надо иметь соответственные знания, быть экспертом в данном вопросе.

Прием «Ромашка Блума», пожалуй, самый универсальный прием, который с успехом может применяться и в начальной школе. Опыт использования на уроках информатики наряду с другими приемами РКМЧП «Ромашки вопросов» представлен в интересной авторской разработке Копыловой М.Л. «Использование технологии развития критического мышления на уроках информатики», а также в работе Стрельцовой А.Д. [9].

Форма ромашки в этом приеме близка к экологическому, природосообразному образованию, придает элемент игры контрольным вопросам по теме. Например, по теме «Текстовый редактор» можно составить следующие вопросы в виде «ромашки Блума»:

1 вопрос (простой): Что такое текстовый редактор?

2 вопрос (уточняющий): Ты сказал, что с помощью текстового редактора можно создавать текстовые документы. Правильно! Но только ли? А демонстрация через экран? А распечатка?

3 вопрос (интерпретационный, объясняющий): Почему текстовый редактор меняет название и превращается в текстовый процессор? (Это текстовый редактор с широкими возможностями форматирования текста, – включение графики, проверки правописания).

4 вопрос (творческий): Одна большая книга – один диск.

Почему с каждым годом становится больше число

бесбумажных изданий? (Экономия бумаги – сохранение леса).

5 вопрос (оценочный) – Что будет, если запретят компьютерные документы, бесбумажные издания? (Пострадает экология)

6 вопрос (практический) – Как вы относитесь к тому, что компьютерные документы вытесняют бумажные?

Технология критического мышления развивает такие качества, как умение самостоятельно мыслить, делать умозаключения, иметь свое мнение, выражать его, адекватно спорить, дискутировать, уважать чужое мнение, не навязывая своего, брать ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности. Интересно заранее видеть примерный результат применения приемов технологии РКМЧП, чтобы знать, как должна выглядеть работа, на какую обратную связь от обучающегося ориентироваться. Это поможет педагогу составить критерии оценивания работ учащихся, наглядно увидеть уровень их знаний, чтобы четко знать «слабые места» учащихся и в дальнейшем помочь их преодолеть.

Таким образом, изучение возможного практического использования приемов технологии РКМЧП на уроках информатики позволило нам сделать следующие выводы:

- уроки по технологии РКМЧП отличаются от традиционных на стадии мотивации(вызова), объяснения нового материала (осмысления), подведения (рефлексии) нацеленностью на работу мысли учащихся, на самостоятельное добывание знаний. Все, что добыто своим трудом, дорого и ценно;
- приёмы, используемые в технологии РКМЧП важны для учащихся и учителей: для учащихся – направляют работу учащегося на самостоятельное и осмысленное получение новой информации; для учителей – позволяют «предвидеть» свой урок, прогнозировать его ход и результат, с интересом готовиться к уроку;
- составленные нами примерные образцы применения данных приемов развития критического мышления могут быть использованы при составлении критериев оценки работы, обучающихся на уроке.

Критическое мышление порождает актуальные на сегодняшний день качества личности как креативность, нестандартность мысли, необходимые современному человеку. Во – вторых, оно важно при чтении и письме, так как адекватное восприятие письменной информации и его грамотное изложение, умение выражать свое мнение – требование времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова А.М. Развитие критического и креативного мышления на уроках с использованием ИКТ: теоретические основания и практические примеры // Информатика и образование. – 2021. -№6. –С.43-50.
2. Гребнева Д.М., Машенко М.В. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках информатики в школе // Информатика в школе. –2021. -№9. –С.27-37.
3. Болдакова И.В. Кузнецова Н.С. Развитие критического мышления в процессе обучения информатике // Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. - №2. - С. 131-136.
4. Кулбаева М.М. Методические проблемы технологии развития критического мышления // Информатика в школе. – 2013. - №4. –С.50-55.
5. Заир-Бек СИ., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват.учр. -2-е изд., дораб. –М.: Просвещение, 2011. -223с.
6. Пронина Н.Н. Применение технологии развития критического мышления у обучающихся в 8-9 классов на уроках информатики и ИКТ // Молодой ученый. – 2014. - №5 (64). – С. 24-26
7. Кутлыбаев К.В. Технологии развития критического мышления как способ формирования основных компетенций ФГОС // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXXIV Международной НПК. –Пенза, Наука и просвещение, 2020. С52-53. [электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42375605>
8. Свирилина К.О. Возможности технологии развития критического мышления при формировании общеучебных универсальных учебных действий // Science Time/ –2014. №7. – С.388-394. [электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21812740>
9. Стрельцова А.Д. Использование разнообразных приемов в технологии развития критического мышления [электронный ресурс] // Форум молодых ученых. –2019. –№5(33). –С. 1196–1197. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39242031_36015298.pdf

© Петрова Валерия Петровна (Petrova77.lp@gmail.com), Винокурова Екатерина Спиридоновна (es.vinokurova@s-vfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ФИНЛЯНДИИ

Полякова Яна Юрьевна

Аспирант, Московский педагогический
государственный университет
yan3613@yandex.ru

PECULIARITIES OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PUPILS IN THE PROCESS OF PERSONALIZED LEARNING IN FINNISH SCHOOLS

Y. Polyakova

Summary: This article discusses the process of interaction between teachers and pupils in personalized learning of Finnish schools. The factors of successful personalized approach to students are identified, as well as the features of communication between teachers and students in the context of distance personalized learning in Finland.

Keywords: personalized learning, personalized approach, pedagogical interaction, Finnish schools.

Аннотация: В данной статье рассматривается процесс взаимодействия учителей и обучающихся в рамках персонифицированного обучения в Финских школах. Выявляются факторы успешного персонализированного подхода к ученикам, а также особенности коммуникации педагога и учащихся в условиях дистанционного персонифицированного обучения в Финляндии.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, персонифицированный подход, педагогическое взаимодействие, школы Финляндии.

Взаимодействие учителя с обучающимися – один из важных механизмов формирования межличностных отношений в школьной среде. Понимание процессов, лежащих в основе зарождения качественных отношений между учителем и учеником, всегда было ключевой задачей в области педагогики и психологии.

«...считается, что позитивные формы взаимодействия между учителем и учеником стимулируют обучение ребенка в школе и поддерживают учащегося, столкнувшегося со школьными требованиями и правилами школьной жизни, особенно на начальном этапе обучения» [8].

Эффективный процесс взаимодействия между учителем и учеником способствуют формированию у ребенка чувства уверенности в своих силах, а также позитивного отношения к процессу обучения. Именно поэтому процесс взаимодействия и выстраивания отношений педагога и обучающихся является актуальной темой не только в Финляндии, но и в России.

«Под педагогическим взаимодействием в педагогической психологии чаще всего понимают систему отношений между педагогом и учащимися, проявляющуюся в совместной деятельности, в ходе которой осуществляется образование и воспитание» [4].

Взаимодействие учителя и ученика в процессе персонифицированного обучения играет решающую роль в

его последующем развитии и реализации себя как личности. Исходя из этого факта, данное взаимодействие становится основным средством обмена своими знаниями, идеями, чувствами, мнениями между учителем и учениками. Для продуктивного взаимодействия с учениками в процессе персонифицированного обучения, учителя используют специальные стратегии и подходы.

Следует согласиться с мнением Л.С. Подымовой, Т.А. Головятенко о том, что «основными направлениями деятельности по организации персонифицированного подхода к субъектам инновационной педагогической деятельности являются: психолого-педагогическая диагностика образовательных потребностей учителей, воспитателей, социальных педагогов и других участников образовательных отношений, обеспечение развивающего характера образовательной среды, социально-педагогический мониторинг личностно-профессионального развития, педагогическая экспертиза условий и образовательных программ повышения квалификации, обеспечивающих выбор индивидуальных траекторий развития, социально-педагогическое проектирование вариативных образовательных сред» [7, с.29].

В 2015 году исследователь по имени Джон Хэтти выявил ряд факторов, влияющих на эффективное персонифицированное обучение детей. Создание позитивной и благоприятной атмосферы в классе в сочетании с продуктивными отношениями между учителями и их учениками обеспечивает платформу, на которой происходит

эффективный процесс обучения [3].

Эмили Галлахер опубликовала статью, в которой содержится информация о дальнейших исследованиях влияния отношений между учителем и учеником на социальные и академические результаты. В этой статье она подчеркивает, что учащиеся, поддерживающие позитивные отношения со своими учителями, с большей готовностью решают академические задачи и работают над своим социально-эмоциональным развитием [2].

Политика в области образования, направленная на повышение успеваемости учащихся в Финляндии, сделала сильный акцент на поощрении школ к созданию оптимальной среды обучения и установку образовательных траекторий, которые лучше всего помогут ученикам достичь своих целей.

Сегодня педагог в Финляндии имеет возможность выбора программы, учебно-методического комплекса, форм и методов обучения.

В процессе модернизации образования требования к качеству обучения и развитию полезных умений школьников постоянно возрастает. Сегодня школа несет ответственность не только за усвоение учащимися материала, но и за развитие личности ребенка. Поэтому учителя финских школ делают акцент на формировании правильной мотивации обучающихся, помощь в постановке целей, а также на создание атмосферы доверия.

«Личностно-ориентированный подход в современном образовательном процессе в Финляндии определяет двойное положение педагога - быть одновременно учителем школьного предмета и психологом. С того момента, как педагог сможет выстроить учебный процесс с учетом психологических особенностей детей, раскрыть познавательные возможности каждого ученика и в соответствии с этим составить для него индивидуальную образовательную траекторию саморазвития, эффективность учебной деятельности повышается, учебный процесс становится более увлекательным, комфортным и, в итоге, способствует повышению качества обучения и удовлетворенности учителя своим трудом» [3, с.10].

В связи с этим, личная готовность учителя к взаимодействию с обучающимися, которая реализуется в его профессионализме и выражается в творческом подходе, поиске наиболее эффективных способов решения возникающих проблем, в способности быстро принимать решения в критических ситуациях, играет важную роль в процессе формирования системы взаимодействия между ними.

«Личностно-ориентированная модель взаимодей-

ствия учителя и учащихся характерна для финской педагогики, построенной на принципах признания права каждой стороны быть субъектом образовательного процесса. Противоречия между преподавателем и учеником разрешаются путем сотрудничества, где каждая сторона взаимодействия имеет определенную свободу в выборе содержания, форм деятельности, согласовывая свои претензии и права. В такой модели организации образовательного процесса отношения между ними строятся на реальной основе взаимного признания и взаимопонимания, а демократический стиль руководства становится преобладающим» [8].

Финские учителя стараются подобрать наиболее эффективные средства взаимодействия с учащимися в персонализированной учебной среде, где построение отношений и доверие формируют основу всего, что происходит в классе.

Чтобы по-настоящему персонифицировать процесс обучения, учителя Финляндии должны иметь поддержку и свободу, которые им необходимы, чтобы понимать и поддерживать каждого ребенка комплексно. Финские учителя должны обладать особыми умениями, чтобы помочь и направить каждого ученика подходящими способами в различных ситуациях: уникальная семейная ситуация, академические сложности, проблемы социализации и так далее.

Идея о том, что финские ученики принимают участие в построении своей собственной траектории обучения, то, как они демонстрируют полученные знания, работают над индивидуальными заданиями или работают в группах в течение дня, изначально может показаться несистематизированным процессом. Однако, ученик, который чувствует, что ему доверяют, который несет ответственность за свое обучение и осознает свою роль в развитии учебной среды, является более целеустремленным и успешным.

Одной из основных сильных сторон финской системы образования является ее способность гарантировать одинаковые образовательные возможности для всех, независимо от социального или экономического положения. Вместо конкуренции и сравнения школа фокусируется на поддержке и руководстве для учеников как личностей.

У юных учеников один и тот же учитель по всем или большинству предметов, который поддерживает их эмоционально и дает чувство защищенности. Взаимоотношения учителя и ученика – партнерские, что подразумевает взаимное уважение.

Педагог также следит за тем, чтобы в классной атмосфере не было дискриминации и притеснений. Оце-

нивание успеваемости обычно начинается только после того, как учащиеся переходят в пятый класс. Отношения между учениками и учителями дружеские и непринужденные, а мотивация основана на поощрении, а не на наказании.

Доверие в отношениях учителя и обучающихся играет особенно важную роль.

При необходимости ученику оказывается помощь, которая включает в себя: корректирующее обучение в небольших группах, индивидуальные консультации и обучение учеников в соответствии с индивидуальными условиями, даже когда они учатся в одном классе с другими.

В основе развития системы взаимодействия учителя и ученика в современных финских школах заложены принципы когнитивной и гуманистической психологии, чем обусловлена активная позиция ученика в процессе обучения.

Также важно подчеркнуть, что даже во время дистанционных занятий финские педагоги придерживаются персонифицированного подхода к обучению и взаимодействию с детьми.

«Когда в Финляндии речь заходит об онлайн-обучении и дистанционном обучении, то, первым делом, это касается платформ - и тех, на которых проходит обучение, и тех, которые используются в качестве дополнительных. У таких платформ есть особенность - они помогают финским педагогам отслеживать индивидуальный прогресс каждого ученика. В процессе персонифицированного онлайн-обучения это крайне важно. Та информация, которую собирают такие платформы, является аналитикой обучения, и очень необходима и полезна в особенности при групповом обучении. Учитель может определить, на ком из обучающихся нужно больше заострить внимание, или дать больше заданий для помощи и поддержки» [6].

Наряду с составлением учебной программы учителя Финляндии играют ключевую роль в оценке учащихся. Финские школы не используют стандартизированные тесты для определения успеваемости учащихся.

Хотя практика оценивания хорошо обоснована, национальная учебная программа и образовательная политика Финляндии уделяют первоочередное внимание индивидуальному обучению и творчеству как важной части работы школ, поэтому об успеваемости каждого ученика в школе судят больше по его индивидуальному прогрессу и способностям, чем по статистическим пока-

зателям.

Суть оценивания в финских школах заключается в построении обратной связи и поощрении, которые помогают ученику продвигаться вперед и распознавать свои сильные стороны и возможности для развития.

Также для финнов чрезвычайно важно, чтобы радость, получаемая от процесса обучения, не была утрачена. По этой причине во многих финских школах происходит отказ от оценивания учащихся в баллах на начальном этапе образования. Важно чтобы у ребенка не появилось мнение, что он не соответствует стандарту по определенным изучаемым предметам.

Индивидуальный подход к оцениванию образовательных результатов обучающихся в финских школах обеспечивается через непрерывное оценивание, чтобы направлять учеников и помогать им в процессе обучения ликвидировать пробелы в усвоении учебного материала, преодолеть трудности в обучении. Каждый учащийся получает отчет не реже одного раза в учебный год.

Одна из задач финского персонифицированного подхода к обучению – развить у учеников способности к самооценке. Цель этого – поддержать рост самопознания и учебных навыков, а также помочь ученикам быть в курсе своего личного и академического прогресса.

Оценки в школах Финляндии в основном используются для выявления областей, в которых у обучающихся возникают трудности, а не для дифференциации успеваемости учащихся. Учащиеся получают индивидуальную обратную связь, которая помогает им восполнить пробелы в понимании определенных тем.

Оценивание результатов обучения проводится постоянно, этот процесс поощряет и направляет учеников. Реализуя индивидуальный подход к оцениванию, финские учителя имеют возможность дополнительной мотивации ребенка к достижению высоких результатов.

Таким образом, оценивание является инструментом поддержки для учителей, позволяющей им на раннем этапе корректировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

В заключении можно сделать вывод, что развитие устойчивых педагогических взаимоотношений между учителем и учеником является фундаментальным аспектом персонифицированного подхода в процессе обучения и воспитания в школах Финляндии, а педагогическое взаимодействие осуществляется с учетом особенностей финского подхода к образованию в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Emily K. Gallagher. Teacher Caring as a Protective Factor: The Effects of Behavioral/Emotional Risk and Teacher Caring on Office Disciplinary Referrals in Middle School. URL:<https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Emily-K-Gallagher-2111977515> (дата обращения: 29.10.20).
2. Hattie and his high impact strategies for teachers. URL:<https://www.evidencebasedteaching.org.au/hattie-his-high-impact-strategies/> (дата обращения: 13.11.20).
3. Yakovlev V.P. Psychologically-pedagogical conditions of forming the personality preparation to the creative interaction of teacher and students at modern educational process / V.P. Yakovlev, V.D. Povzun // European Journal of Natural History. – 2010. – No 5. – P. 41-44.
4. Дюкова Л.А. Сущность категории «взаимодействие» в современной педагогике//Специфика педагогического образования в регионах России. 2009.
5. Дьюи, Джон // Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. — М., 2003. — С. 356.
6. Ключевое при обучении онлайн: грамотное планирование, открытость, прозрачность и терпение. URL:<http://edu-marathon.org/digital-learning-2020> (дата обращения: 02.11.20).
7. Подымова Л.С., Головятенко Т.А. Проблема организации персонифицированного образовательного пространства//Высшее образование сегодня. – 2020. – № 1.– С.28-30.
8. Принципы финского образования: умная Финляндия. URL:<https://terve-su/printsiipy-finskogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 17.10.20).
9. Современная зарубежная психология. Том 8. № 1. URL:<https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n1/> (дата обращения: 17.10.20).

© Полякова Яна Юрьевна (yan3613@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING BASED ON TRAINING IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES

*E. Razumovskaya
L. Mikheeva
L. Sidorkina*

Summary: The relevance of the research in the article is due to the fact that in the modern educational process of Russian universities, the most significant is not the assimilation of ready-made knowledge of a foreign language, but the development of students' thinking methods that ensure the production of new knowledge and skills. The aim of the research in the article is to generalize and implement in practice the methodology for the development of creative thinking based on training in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties. The study used theoretical and empirical methods. Based on the results of the study, the article presents theoretical and practical provisions on the use of methods for the development of creative thinking based on training in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties.

The theoretical significance lies in the fact that the results of the study complement the theory and methodology of teaching a foreign language ... The practical significance of the research consists in: the development of an assessment toolkit that allows to determine the effectiveness of the development of creative thinking on the basis of training in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties; in the introduction of an appropriate set of trainings in a foreign language into the educational process.

Keywords: creative thinking, training, the process of teaching a foreign language, students of non-language faculties, intercultural communication, intercultural interaction, pedagogical conditions, problematic and heuristic situations.

Разумовская Елена Александровна

*К.с.н., доцент, Институт международного права и
экономики им. А.С. Грибоедова
razumovskaya@mail.ru*

Михеева Людмила Дмитриевна

*старший преподаватель, АНО ВО «Московский
международный университет»
mikheeva_ld@mail.ru*

Сидоркина Людмила Сергеевна

*Преподаватель, ГБПОУ «Колледж современных технологий
имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова»
lykashevich@gmail.com*

Аннотация: Актуальность исследования в статье обусловлена тем, что в современном образовательном процессе российских вузов наиболее значимым становится не усвоение готовых знаний по иностранному языку, а развитие способов мышления студентов, обеспечивающих производство новых знаний и умений. Целью исследования в статье является обобщение и реализация на практике методики развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. В исследовании использованы теоретические и эмпирические методы. По итогам исследования в статье представлены теоретические и практические положения по использованию методики развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты проведенного исследования дополняют теорию и методику обучения иностранному языку. Практическая значимость исследования состоит в: разработке оценочного инструментария, позволяющего определять эффективность развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов; во внедрении в учебно-образовательный процесс соответствующего комплекса тренингов по иностранному языку.

Ключевые слова: креативное мышление, тренинг, процесс обучения иностранному языку, студенты неязыковых факультетов, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, педагогические условия, проблемные и эвристические ситуации.

Введение

Актуальность работы обусловлена рядом противоречий, сдерживающих решение проблемы развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов: между современными требованиями общества к специалистам с высокой креативностью

в международной деятельности и часто традиционными подходами к их подготовке по иностранному языку в вузе; между личностной востребованностью на творческий подход в изучении иностранного языка и недостаточной возможностью её реализации в условиях университета.

Креативное мышление в нашем исследовании мы бу-

дем рассматривать как способность с помощью анализа, комбинации и синтеза аутентичной информации создавать новые значимые знания и формы на иностранном языке, имеющие наибольший эффект в межкультурном общении специалистов из различных сфер. Под тренингом мы будем понимать метод активного обучения иностранному языку, направленный на развитие знаний, умений и навыков межкультурного общения, а также установок на креативное мышление в профессиональном общении.

Анализ состояния проблемы развития креативно-го мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов приводит к выводу о её недостаточной теоретической и практической разработанности, что способствовало выбору темы исследования в статье.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

Теоретико-методологической основой исследования стали работы по педагогике высшей школы. Особый интерес для нас представляют фундаментальные труды отечественных ученых, рассматривающих приоритет деятельностного, компетентностного и культурологического подходов в области межличностного общения, в системе высшего образования. Так, Г.М. Коджаспировой были разработаны научно – практические положения педагогики высшего образования [1]. А.Ю. Козырева в своей работе представила лекции по педагогике и психологии творчества [2]. Важным представляется исследование А.А. Деркач и С.Ф. Щербак в плане педагогической эвристики, которая обозначена авторами как искусство овладения иностранным языком [3]. Н.И. Еусенк описал историю возникновения творческого подхода в образовании [4]. J.F. Feldhusen уточнил характеристику креативного подхода в образовании: его сущность, метакогнитивные компетенции и личностные факторы в использовании [5]. D.Feldman описал методологические и методические основы освоения креативного мышления и деятельности в образовании [6]. Например, Е.Г. Алиева рассматривает вопросы креативности в зарубежной психологии [7]. В.В. Давыдов в своей работе обобщает проблемы развивающего обучения и пути их решения [8]. Г.А. Игнатьева описывает дидактику развивающего обучения [9]. Е.А. Лапп рассматривает учебно-научную и научно-исследовательскую деятельность бакалавра [10]. В работе Л.Б. Ермолаевой – Томиной рассматривается креативность как реализация потенциальных возможностей человека [11]. В.И. Загвязинский отмечает важность исследования педагогического творчества учителя [12]. Важной представляется работа Е.В. Заика, которая посвящена изучению и разработке комплекса интеллектуальных игр для развития мышления учащихся [13]. Далее Е.В.Заика представлен

комплекс игр для развития воображения [14]. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандровым разработаны научно – практические положения педагогического творчества [15]. Л.Я. Дмитрачкова представляет сущность иноязычного образования в контексте вузовской подготовки специалистов различных профилей и его особенности [16]. Например, П.М. Горев и В.В. Утемов в своей работе анализируют сущность и специфику научного творчества, ими представлено практическое руководство по развитию креативного мышления, а также методы и приемы технологии решения исследовательских задач [17]. Г.А. Халюшовой разработана методика развития лингвистической креативности студента университета [18].

Материалы и методы

Теоретико-методологической базой исследования послужили вышеуказанные труды отечественных ученых в области педагогики, лингводидактики, коммуникативной лингвистики, методики обучения иностранным языкам на основе использования творческого подхода в образовании. В нашем исследовании использованы теоретические и эмпирические методы.

База исследования: неязыковые факультеты Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, г. Москва, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва и частично неязыковые отделения подготовки по техническим специальностям ГБПОУ «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова», г. Москва.

Логика исследования состояла из следующих этапов: поисковый, который предполагал определение теоретической и методической базы исследования, изучение трудов отечественных и зарубежных ученых по психологии, педагогике, лингвистике и методике обучения иностранным языкам; опытное обучение, проверка предложенной организации творческой учебной деятельности; диагностико-оценочный, который включал анализ, систематизацию и обобщение результатов, уточнение положений и выводов исследования. Первостепенное значение отводилось тренингу развития креативного мышления в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Тренинг в опытном обучении имел свои параметры, к которым относятся: тренинговая творческая группа; тренинговый круг общения и взаимодействия; установленные правила работы в творческой группе; создание атмосферы иноязычного взаимодействия и общения; интерактивные методы обучения иностранному языку; структура и содержание тренингового занятия по иностранному языку; оценки эффективности тренинга. В ходе опытного обучения были применены следующие виды упражнений тренинга: организационные; мотивационные; коммуникативные; креативные, развития когнитивных процес-

сов в творческой деятельности. Мониторинг развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов осуществлялся с помощью диагностических методик. Результаты диагностики свидетельствуют о позитивной динамике уровней развития креативного мышления в экспериментальных группах. Сравнительно- сопоставительный анализ процентного распределения участников опытного обучения по уровню развития креативности на этапах констатирующей и контрольной диагностики по критерию Т-Стьюдента выявляет существенную динамику ($t = 4,62$; $t = 3,35$ при $p < 0,01$). Коэффициенты достоверности различий по уровням креативности мышления в процессе обучения иностранному языку в группах позволили определить потенциал актуального развития: (уровень усвоения - $T = 4,36$ при $p < 0,01$), (уровень результатов - $T = 5,53$ при $p < 0,01$). Анализ данных по итогам опытного обучения подтверждает, что реализация выделенных нами методов, способствует решению основной задачи - развитию креативного мышления в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Результаты исследования

Значимость исследования состоит в определении теоретических и практических положений по использованию методики развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов: раскрыта сущность креативного мышления студента университета в области иностранного языка; апробирована методика развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов, позволяющая организовывать процесс обучения иностранному языку, основанный на творческой

познавательной деятельности в сфере своих профессиональных интересов.

По окончании тренинга в процессе обучения иностранному языку его эффективность может быть оценена на двух уровнях: усвоения и результатов. Подчеркнем, что каждый из уровней оценивался как высокий, средний и низкий. Следует особо отметить, что долгосрочный стабильный эффект развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов дает только системное обучение. Повысить эффективность тренинга могут специальные программы закрепления навыков, помогающие отслеживать проявление новых форм взаимодействия и общения на иностранном языке в сфере профессиональных интересов.

Заключение

В ходе опытного обучения подтверждена эффективность теоретических и практических положений по использованию методики развития креативного мышления на основе тренинга в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. При этом педагогические условия ее применения рассматривались в качестве намеренно создаваемых обстоятельств, способствующих развитию креативного мышления студентов. В опытном обучении была применена системная диагностика определения показателей развития креативного мышления. Общий ход опытного обучения, наблюдение за возрастающей степенью активности студентов к выполнению творческих заданий на иностранном языке. Проведённое исследование не исчерпывает многообразия вопросов, связанных с рассмотрением теории и методики развития креативности в обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. - М.: Гардарики, 2004. - 528 с.
2. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. - Пенза, 1994. - 342 с.
3. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком. - М.: Педагогика, 1991. - 224 с.
4. Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995.-136p.
5. Feldhusen J.F. Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive Skills, and Personality Factors / J.F. Feldhusen // J. of Creat.Beh. -1995. Vol. 29.-№ 4.-p.32-40.
6. Feldman D. Changing the world: A framework for the study of creativity / D. Feldman, M. Csikzentmihalyi, H. Gardner. Yale Press.- 1994.-146p.
7. Алиева Е.Г. Изучение креативности в зарубежной психологии / Е.Г. Алиева // Психологический анализ учебной деятельности. М.: ИП РАН, 1991. - 24 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. - Издательство: «Директмедиа Паблишинг», 2008. - 613 с.
9. Игнатъева Г.А. Дидактика развивающего обучения / Г.А. Игнатъева, В. О.Волкова, О. П.Шишкина. — Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 1998. - 136 с.
10. Лапп Е.А. Учебно-научная и научно-исследовательская деятельность бакалавра: учебное пособие / Е.А. Лапп. -Электрон. текстовые данные. — Саратов : Вузовское образование, 2013. - 111с.
11. Ермолаева-Томина Л.Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека. - М.: Прометей, 2001. - 218с.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 159 с.
13. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. - 1990. № 6. - С. 86 - 92.
14. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. - 1993. №2. - С. 54-62.

15. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
16. Дмитрачкова Л.Я. Иноязычное образование в контексте вузовской подготовки специалиста // Материалы международной научно-практической конференции «Интеграционные процессы в образовании», Ч. 1. - М.: АПКППРО, 2006. - С. 61 - 63.
17. Горев П.М., Утемов В.В. Научное творчество: Практическое руководство по развитию креативного мышления. Методы и приемы ТРИЗ.- Изд.2.М.:ЛЕНАНД,2016.-112 с.
18. Халюшова Г.А. Развитие лингвистической креативности студента университета: дис. . . канд. пед. наук /Г.А. Халюшова. Оренбург,2005. – 198 с.

© Разумовская Елена Александровна (razumovskaya@mail.ru), Михеева Людмила Дмитриевна (mikheeva_ld@mail.ru), Сидоркина Людмила Сергеевна (lykashevich@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВНЕДРЕНИЮ СТАНДАРТА ISO 45001 НА ПРЕДПРИЯТИИ

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ISO 45001 STANDARD IN THE ENTERPRISE

B. Sevastyanov
R. Shadrin
E. Ali
V. Lisin

Summary: Introduction. The article discusses the issues of certification of production according to the ISO 45001 standard, shows the relevance of the transition to this standard, which consists in ensuring the effectiveness of the functioning of the labor protection management system as part of the enterprise management system.

Problem statement. The objective of the study is to develop guidelines for the implementation of the ISO 45001 standard at the enterprise.

Theoretical part. The development of methodological material is based on the experience of implementing the ISO 45001 standard in a number of enterprises in the Udmurt Republic. In the course of the work, a comparative analysis of ISO 45001 with the provisions of the standard of the previous generation was carried out, fundamental differences were highlighted. The main stages of implementation are shown, organizational and management solutions for the successful implementation of the project are proposed.

Conclusions. The As a result of the work done, methodological recommendations were developed for the implementation of the ISO 45001 standard in the integrated management system of the enterprise.

Keywords: occupational safety, occupational injury, work-related injuries, provision of services to the population.

Севастьянов Борис Владимирович

*Д.т.н., профессор, Ижевский государственный
технический университет имени М.Т. Калашникова*
sbv47@mail.ru

Шадрин Роберт Олегович

*К.т.н., доцент, Ижевский государственный технический
университет имени М.Т. Калашникова*
shadrinrobert@gmail.ru

Али Елена Борисовна

*К.т.н., доцент, Ижевский государственный технический
университет имени М.Т. Калашникова*
leb06@mail.ru

Лисин Владимир Алексеевич

*Старший преподаватель, Ижевский государственный
технический университет имени М.Т. Калашникова*
vladimirlisin2@gmail.com

Аннотация: Введение. В статье рассмотрены вопросы сертификации производства по стандарту ISO 45001, показана актуальность перехода на этот стандарт, заключающаяся в обеспечении результативности функционирования системы управления охраны труда как части системы менеджмента предприятия.

Постановка задачи. Задачей исследования является разработка методических рекомендаций по внедрению стандарта ISO 45001 на предприятии.

Теоретическая часть. Разработка методического материала основана на опыте внедрения стандарта ISO 45001 в ряде предприятий Удмуртской Республики. В ходе работы проведен сравнительный анализ ISO 45001 с положениями стандарта прошлого поколения, выделены принципиальные отличия. Показаны основные этапы внедрения, предложены организационные и управленческие решения для успешной реализации проекта.

Выводы. В результате проделанной работы разработаны методические рекомендации по внедрению стандарта ISO 45001 в интегрированную систему менеджмента предприятия.

Ключевые слова: охрана труда, система охраны здоровья и безопасности труда, сертификация по ISO 45001, методические рекомендации по сертификации, внедрение ISO 45001, интегрированная система менеджмента.

Введение

Вопросы организации безопасных условий труда для работников привлекают все больше внимания. Это подтверждается частым обновлением и модернизацией нормативно-правовой базы в области безопасности труда, стабильным ростом числа научно-технических мероприятий, посвященных указанной проблематике, а именно научно-практических конференций и форумов, высокой публикационной активной отечественных и зарубежных авторов. Одним из направлений изучения и рассмотрения является создание интегрированной системы управления безопасностью труда, способной

эффективно взаимодействовать с другими структурами предприятия. Создание такой системы возможно при использовании научного подхода и передовых нормативных решений, в том числе стандарта ISO 45001.

Наиболее известными отечественными документами, регулирующими системы управления охраной труда (СУОТ) явились «Рекомендации. Система управления охраной труда. Основные положения», утвержденный Госстандартом СССР и ВЦСПС 18/21 марта 1983 года; Положение о системе управления охраной труда и техникой безопасности в Минэнерго СССР. РД 34.03.101, утвержденное Министерством энергетики и электри-

фикации СССР 26 июня 1984 года; Типовое положение о системе управления охраной труда в лесном хозяйстве, утвержденное Государственным комитетом СССР по лесному хозяйству 21 октября 1987 года; Основные положения системы управления охраной труда на железнодорожном транспорте, утвержденное МПС СССР 14 декабря 1990 года. В советское время модель СУОТ, базирующаяся на указанных документах, послужила основой для разработки в дальнейшем систем управления охраной труда, как на отраслевых уровнях, так и на уровне предприятий СССР и существует до сих пор во многих организациях Содружества независимых государств. Структуры управления государственного и ведомственного уровня зачастую для решения задач охраны труда применяли системный подход, представители научного сообщества уделяли внимание анализу и профилактике производственного травматизма, профессиональной заболеваемости, разрабатывали мероприятия и средства по улучшению условий труда и повышению его безопасности. Очевидно, что комплексная работа такого рода позволила обеспечить системность в вопросах безопасности труда.

Актуальность разработки элементов менеджмента охраны труда состоит в обеспечении результативности функционирования системы управления охраной труда и в повышении ее эффективности в соответствии с международным стандартом ISO 45001, что в свою очередь позволит обеспечить безопасные условия труда на рабочих местах, уменьшить уровни производственного травматизма и профессиональных заболеваний, а также обеспечить выполнение работ по предупреждению аварийных ситуаций [3].

Внедрение стандарта ISO 45001 несет определенные выгоды для предприятия. Они заключаются в осуществлении контроля организации безопасности труда работников, профилактике несчастных случаев, повышении имиджа предприятия, получении возможности расширения и обретения новых рынков сбыта продукции, в том числе международных.

ISO 45001 состоит из рекомендаций по организации эффективных процессов управления безопасностью труда, универсален относительно размера и численности организации, характера и вида ее деятельности.

В стандарте ISO 45001 по сравнению со стандартом прошлого поколения и OHSAS 18001 наблюдается ряд принципиальных отличий [5,6]:

- изменилась структура документа в сторону увеличения количества разделов;
- более подробно рассмотрены вопросы организации аутсорсинга, менеджмента и реализации мероприятий, направленных на непрерывное улучшение.

Основными достоинствами стандарта ISO 45001 являются:

1. ISO 45001 является стандартом со структурой «высокого уровня», что гарантирует успешную интеграцию в систему менеджмента предприятия, основанную на других международных стандартах ISO.
2. Рекомендации по организации мероприятий, направленных на снижение уровня профессиональных рисков, в том числе средствами уведомления работников о текущем состоянии организации безопасных условий труда и экологичности производства.
3. Повышение эффективности предприятия, в том числе экономической, за счет снижения числа негативных событий – происшествий, аварий, несчастных случаев.
4. Внедрение системы анализа и профилактики профессиональных рисков в области безопасности труда.
5. Возможностью устанавливать цели и задачи в соответствии со стандартами ISO.

Основная идея нового стандарта схожа с идеями стандарта-предшественника, ключевым отличием является новая форма. Основные изменения, вносимые стандартом ISO 45001 можно охарактеризовать следующим образом:

1. Бизнес-контекст: глава 4.1, внешние и внутренние вопросы, вводит новые пункты для систематического определения и мониторинга бизнес-контекста.
2. Работники и другие заинтересованные стороны: в главе 4.2 повышенное внимание уделяется потребностям и ожиданиям работников и других заинтересованных сторон, а также вовлечению работников. Это позволяет систематически определять и понимать факторы, которыми необходимо управлять через систему менеджмента.
3. Управление рисками и возможностями: описанное в главах 6.1.1, 6.1.2.3, 6.1.4, компании должны определять, рассматривать и, при необходимости, принимать меры по устранению любых рисков или возможностей, которые могут повлиять (положительно или отрицательно) на способность системы менеджмента достигать намеченных результатов, включая улучшение здоровья и безопасности на рабочем месте.
4. Лидерство и приверженность руководства: как указано в главе 5.1, ISO 45001 уделяет более пристальное внимание высшему руководству, которое должно активно участвовать и брать на себя ответственность за эффективность системы управления.
5. Цели и результативность: усиление внимания к целям как движущим силам для улучшений (главы

- 6.2.1,6.2.2) и оценке эффективности (глава 9.1.1).
6. Расширенные требования, касающиеся:
- участие и консультации работников (5.4)
 - коммуникация (7.4): более подробно предписывающая «механики» коммуникации, включая определение того, с кем, когда и как общаться.
 - закупки, включая аутсорсинговые процессы, и подрядчиков (8.1.4) [7-9].

Постановка задачи

Задачей исследования является разработка методических рекомендаций по внедрению стандарта ISO 45001 на предприятии с учетом опыта организаций Удмуртской Республики.

Теоретическая часть

Предложена следующая методология, основанная на руководящих принципах стандартов ISO, которые также соответствуют требованиям ISO 45001 (рис. 1).

Методология основана на цикле Шухарта-Деминга, который разделен на четыре фазы: планирование, выполнение, проверка и действие. Каждая фаза состоит из нескольких этапов, которые делятся на действия и задачи. В предлагаемых методических рекомендациях рассматриваются ключевые этапы проекта внедрения стандарта в организации.

Следуя рекомендациям, организация может обеспечить выполнение всех минимальных требований для внедрения системы менеджмента. Ключ к успешной реализации процесса внедрения зависит от контекстуализированного и адаптируемого подхода организации.

Последовательность шагов, необходимых в процессе сертификации, может быть изменена (инвертирована или объединена) для достижения наиболее подходящего результата.

Если рассмотреть процесс сертификации более предметно, то можно выделить 6 основополагающих этапов.

1. Ознакомление с ISO 45001. На первый взгляд этот шаг может показаться очевидным, но, прежде чем стать совместимым с ISO 45001 необходимо сформировать представление о том, какие последствия влечет за собой сертификация. Убедившись в понимании отдельных требований и их значении для предприятия, можно не тратить время и ресурсы на неправильные и неэффективные действия. Независимо от того, в какой форме будет проходить подготовка к сертификации, будь то привлечение внешних специалистов или работа штатных сотрудников, в первую очередь необходимо приобрести копию стандарта и внимательно с ним ознакомиться.

2. Проведение анализа действующих систем. Прежде чем вносить какие-либо изменения в текущие процессы, необходимо провести анализ пробелов, рисков и обзор соответствия требованиям ISO 45001. Такие дей-

1. Plan 	2. Do 	3. Check 	4. Act
1.1 Инициирование внедрения системы ОЗБТ	2.1 Управление ресурсами	3.1 Мониторинг, измерение, анализ и оценка эффективности	4.1 Обработка инцидентов и несоответствий
1.2 Понимание организации в ее потребности	2.2 Осведомленность и коммуникация	3.2 Внутренний аудит	4.2 Постоянное совершенствование
1.3 Анализ действующей системы	2.3 Управление документацией	3.3 Обзор деятельности руководства	
1.4 Лидерство и участие работников	2.4 Оперативный контроль		
1.5 Область применения системы менеджмента ОЗБТ			
1.6 Политика и цель ОЗБТ			
1.7 Выявление опасностей и оценка рисков и возможностей			
1.8 Правовые и другие требования			

Рис. 1. Методология подготовки внедрения стандарта ISO 45001 на предприятии

ствия помогут получить представление о том, в каком состоянии на данный момент находятся системы охраны здоровья и безопасности труда и что необходимо изменить для достижения целей соответствия с ISO 45001.

На данном этапе проводится анализ документации системы менеджмента с целью определения соответствия последних требованиям стандарта.

Предлагается следующий перечень документов для анализа:

- политика организации;
- руководящие документы системы менеджмента предприятия;
- структурная схема организации с указанием административных и инженерных служб, основных и вспомогательных подразделений (цехов, участков, производственных площадок);
- структурная схема службы качества проверяемой организации (если она не включена в общую структурную схему организации);
- перечень документов системы менеджмента;
- документированные процедуры, требуемые стандартами на соответствующую систему менеджмента;
- документы, необходимые организации для обеспечения эффективного планирования, осуществления процессов и управления ими в соответствии с действующим перечнем документов системы менеджмента;
- результаты внутреннего аудита;
- сведения о несчастных случаях и профессиональных заболеваниях;
- сведения о проверках государственными контрольно-надзорными органами (за последние 3 года);
- сведения об основных поставщиках сырья, материалов, комплектующих;
- перечень специальных процессов производства и обслуживания, подлежащих валидации;
- ситуационный план организации и карта-схема ее местоположения;
- программа достижения целей в области охраны здоровья и безопасности труда;
- процедура по идентификации опасностей, оценки риска и внедрения необходимых контрольных мер;
- перечень наиболее существенных воздействий на условия и охрану труда.

3. Создание плана. После проведения анализа существующих систем формируется представление о том, какие действия необходимо предпринять для осуществления совместимости с ISO 45001. Необходимо использовать полученную информацию для разработки плана действий. Примерный план представлен в таблице 1. Ряд

пунктов может быть изменен, расширен/дополнен или исключен в зависимости от состояния охраны здоровья и безопасности труда на конкретном предприятии.

4. Образовательная деятельность. Разработанный план действий должен быть понят и принят в масштабах всей организации. Предоставление сотрудникам возможности обучения имеет решающее значение, так как это гарантирует получение необходимой информации для выполнения должностных обязанностей в области безопасности труда с учетом требований ISO 45001. Усилия по соблюдению требований стандарта необходимо прилагать на всех организационных уровнях. Для руководства недостаточно быть единственными людьми, участвующими в изменениях, которые необходимо внести. Если ставится цель привить позитивную культуру на долгосрочную перспективу, крайне важно предоставить сотрудникам доступ к соответствующему образованию и обучению.

5. Аудит и проверка эффективности. После начала внесения изменений в соответствии с разработанным планом, регулярный мониторинг процесса в достижении целей сертификации становится крайней важной. Проведение внутреннего аудита систем по стандарту ISO 45001 позволяет определить эффективность разработанного плана и необходимость внесения корректировок и уточнений. В дополнение к этому частое выполнение аудитов дает возможность оценить обслуживаемые ли внедряемые системы. Изучение постоянного успеха или неудач прилагаемых усилий позволит оптимизировать процесс внедрения, экономить время и ресурсы, исключать те направления процесса, которые показывают низкую эффективность или не работают вовсе [10].

6. Сертификация. Заключительный этап в достижении соответствия стандарту включает в себя контакт с регистратором, который также известен как орган по сертификации. На этом этапе аттестованный аудитор органа по сертификации завершит сертификационный аудит, который проверяет, соответствует ли предприятие руководящим принципам ISO 45001. Процедуру сертификации проводят аттестованные аудиторы, основными методами аудита зачастую выступают опрос, наблюдение и оценка условий труда, контроль выполнения мероприятий в области безопасности труда, анализ и оценка вновь введенных документов.

После проверки систем сертифицирующая организация либо одобрит сертификацию, либо отклонит, возможен и третий вариант, при котором будет представлен перечень несоответствий, которые необходимо устранить.

Для соблюдения требований ISO 45001 рекомендуется организация регулярных проверок системы охраны

Таблица 1.

Примерный план действий для осуществления совместимости с ISO 45001

№	Название действия	Результат	Время реализации
1	Диагностический аудит. Анализ имеющейся системы управления. Планирование действий по проекту		
1.1	Организационные мероприятия. Создание рабочей группы проекта. Разработка, определение и утверждение регламента взаимодействия по проекту	Создание регламентированных условий для выполнения проекта. Утверждение участников рабочей группы проекта и структуры. Регламент взаимодействия определяет главные принципы проведения мероприятий и взаимодействия в границах проекта	10 дней
1.2	Анализ имеющейся документации системы менеджмента организации, проверка соответствия требованиям стандарта	Определение насколько уровень системы менеджмента соответствует требованиям стандарта.	
1.3	Оценка имеющейся системы менеджмента в границах выполнения аудита	Отчет об итогах проведения аудита, включающий оценку соответствия имеющейся системы управления требованиям в сфере качества	
1.4	Создание отчета по итогам аудита, доведение результатов до руководства организации		
2	Создание проекта системы менеджмента		
2.1	Семинар для рабочей группы организации о требованиях стандарта и принципах построения системы менеджмента	Рекомендации участникам рабочей группы	5 дней
2.2	Определение процессной модели предприятия	Процессная модель предприятия	15 дней
3	Документация по процессам системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда		
3.1	Подготовка проекта, целей и политики в области охраны здоровья и безопасности труда	Подготовка документов в сфере охраны здоровья и безопасности труда	3 месяца
3.2	Разработка необходимых стандартов организации	Определение плановых и целевых показателей в сфере охраны здоровья и безопасности труда	
3.3	Семинар для персонала предприятия о внутреннем аудите менеджмента охраны здоровья и безопасности труда	Подготовка внутренних аудиторов, их аттестация	2 дня
3.4	Составление плана-графика выполнения внутренних аудитов системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда	План-график выполнения внутренних аудитов системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда	1 день
3.5	Внедрение документации системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда на предприятии	Официальное внедрение документации менеджмента охраны здоровья и безопасности труда на предприятии Утвержденный комплект документов	2-3 месяца
4.	Внедрение системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда. Разъяснение персоналу предприятия требований политики в сфере охраны здоровья и безопасности труда, других документов менеджмента. Период этапа определяется готовностью персонала предприятия к нововведениям, ориентированности руководящего состава на реализацию проекта, а также сложностью структуры организации, выделенного бюджета для действий и материально-техническим оснащением предприятия		От 3 месяцев до 1,5 лет
5	Внутренний аудит, анализ системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда		
5.1	Проведение стажировки внутренних аудиторов	Получение внутренними аудиторами практического опыта выполнения аудитов	7 дней
5.2	Анализ системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда со стороны руководства высшего звена	Оценка достаточности и эффективности системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда по отношению к требованиям стандарта Итоговый отчет по итогам анализа системы менеджмента со стороны руководителей	15 дней
6	Аудит системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда перед выдачей сертификата		
6.1	Оценка построенной системы менеджмента в границах выполнения аудита	Оценка готовности системы менеджмента к осуществлению сертификации, подготовка сотрудников организации для реализации аудита	15 дней
6.2	Методическое содействие при определении корректирующих действий по итогам аудита	Итоговый отчет по выполнению аудита с рекомендациями по улучшению	

здоровья и безопасности труда.

В случае положительного заключения сертифицирующего органа будет принято решение о сертификации производства по одной из схем сертификации (в зависимости от уровня подготовки, знаний, опыта и потребностей кандидата):

1. Сертификация ISO 45001 Foundation – сертификация для профессионалов, которым необходимо иметь полное представление о стандарте ISO 45001 и его требованиях [4].
2. Сертификация ISO 45001 – сертификация для профессионалов, которым необходимо внедрить систему менеджмента охраны здоровья и безопасности труда, а в случае сертификации исполнителя ISO 45001 – для управления проектами внедрения [4].
3. Сертификация ISO 45001 – удостоверение профессионалов, которым необходимо проводить аудиты системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда, а в случае сертификации ведущего аудитора ISO 45001 – управлять командой аудиторов [4].
4. Сертификация ISO 45001 Master – профессиональная сертификация для профессионалов, которым необходимо внедрить систему менеджмента охраны здоровья и безопасности труда, овладеть методами аудита и управлять аудиторскими груп-

пами или программами аудита (или участвовать в них) [4].

Основываясь на общем профессиональном опыте кандидата и полученной им квалификации, ему будет предоставлен один или несколько сертификатов на основании проекта или аудиторской деятельности, выполненной ранее или выполняемой в настоящее время.

Выводы

Внедрение стандарта ISO 45001 на предприятии позволит повысить уровень безопасности труда работников, снизить профессиональные и управленческие риски. Кроме того, совместимость ISO 45001 с другими международными стандартами гарантируют высокоэффективную интеграцию обновленной системы управления охраной труда в систему менеджмента. Учитывая, что первая версия стандарта опубликована в 2018 году, обновленная в 2020 году, можно с уверенностью сказать, что он соответствует текущим реалиям и особенностям организации производств, связанных со сложностью и многоэтапностью технологических процессов, частичной организацией работы в дистанционном формате.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ИжГТУ имени М.Т. Калашникова в рамках научного проекта № ШПО/20-86-11.

ЛИТЕРАТУРА

1. L. Morgado F.J.G. Silva L.M. Fonseca. Mapping Occupational Health and Safety Management Systems in Portugal: outlook for ISO 45001:2018 adoption / F.J.G. Silva // *Procedia Manufacturing* — 2019. — Vol 38. — P. 775–764. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.01.103>
2. A. Sklad. Assessing the impact of processes on the Occupational Safety and Health Management System's effectiveness using the fuzzy cognitive maps approach / A. Sklad // *Safety Science* — 2019. — Vol 117. — P. 71–80. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.03.021>
3. P.P. Purpura. Safety in the Workplace / P.P. Purpura // *Security and Loss Prevention (Seventh Edition)* — 2019. — P. 435–455. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811795-8.00014-X>
4. ГОСТ Р ИСО 45001-2020 «Системы менеджмента безопасности труда и охраны здоровья. Требования и руководство по применению» утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 августа 2020 г. N 581-ст.
5. ГОСТ Р 54934-2012/OHSAS 18001:2007 «Системы менеджмента безопасности труда и охраны здоровья. Требования» утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 6 июля 2012 г. N 154-ст.
6. C.U. Madsen, M.L. Kirkegaard, J. Dyreborg, P. Hasle. Making occupational health and safety management systems 'work': A realist review of the OHSAS 18001 standard / C. U. Madsen // *Safety Science* — 2020. — Vol 129. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104843>
7. ISO 45001:2018 и OHSAS 18001:2007 – основные отличия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://certificant.org/iso-450012018-i-ohsas-180012007-osnovnye-otlichiya/>.
8. Ж.Н. Элширқызы. Сравнительный анализ стандарта ISO 45001:2018 и стандарта OHSAS 18001:2008 / Ж.Н. Элширқызы // *Гуманитарный трактат* — 2019. — № 46. — P. 28–31.
9. В.А. Качалова. О примерах улучшений в стандартах ISO 9001:2015, ISO 14001:2015 и ISO 45001:2018 / В.А. Качалова // *Методы менеджмента качества* — 2019. — № 9. — P. 52–54.
10. T. Karkoszka. Operational monitoring in the technological process in the aspect of occupational risk / T. Karkoszka // *Procedia Manufacturing* — 2017. — Vol 13. — P. 1463–1469. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.192>

КОЧЕВОЙ ЛАГЕРЬ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ¹

Слепцов Юрий Алексеевич

К.п.н., м.н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, г. Якутск
seva_may@mail.ru

NOMAD CAMP: PAST AND PRESENT

Yu. Sleptsov

Summary: The article examines the process of introducing a model of the activity of a nomadic camp during the summer holidays for children of the indigenous small peoples of the North - the Evens - in the Republic of Sakha (Yakutia) in order to preserve the traditional way of life and teach their native language. Work experience from 2000 to 2021 showed that a similar model of the camp can be applied by all peoples leading a nomadic lifestyle. A nomad camp is an innovative form of a temporary cultural and educational social institution. During the work, methods and technologies of folk pedagogy were used, through which children studied their native Even language and culture, immersed themselves in authentic forms of life and traditional types of management: domestic reindeer husbandry, hunting and fishing, national sewing, as well as customs and rituals, folk dances, etc. games. Pupils of the nomad camp successfully work in various sectors of the national economy, including teachers of their native language and national culture. Many specialists were interested in the experience of the temporary children's association, for example, scientists from the United States of America, who developed the «Reindeer Mapper» project. Many regions of the Russian Federation have introduced summer camps in accordance with their requirements and capabilities.

Keywords: indigenous peoples of the North, Evens, school-age children, nomadic camp, traditional education, model, ethnopedagogization, community society.

Аннотация: В статье рассматривается процесс внедрения модели деятельности кочевого лагеря в период летних каникул для детей коренных малочисленных народов Севера – эвенов – в Республике Саха (Якутия) в целях сохранения традиционного уклада жизни и обучения родному языку. Опыт работы с 2000 по 2021 гг. показал, что подобная модель лагеря может быть применена всеми народами, ведущими кочевой образ жизни. Кочевой лагерь – инновационная форма временного культурно-образовательного социального института. Во время работы применялись методы и технологии народной педагогики, посредством которых дети изучали родной эвенский язык и культуру, погружались в аутентичные формы жизнедеятельности и традиционные виды хозяйствования: домашнее оленеводство, охотничий промысел и рыболовство, национальные шитье, а также обычаи и обряды, народные танцы и игры. Воспитанники кочевого лагеря успешно работают в различных отраслях народного хозяйства, в том числе и педагогами родного языка и национальной культуры. Опыт работы временного детского объединения интересовались многие специалисты, к примеру, ученые из Соединенных Штатов Америки, которые разработали проект «Олений след». Многие регионы Российской Федерации внедрили летние лагеря в соответствии со своими требованиями и возможностями.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы Севера, эвены, дети школьного возраста, кочевой лагерь, традиционное воспитание, модель, этнопедагогизация, общинный социум.

Введение

Первый кочевой лагерь «Нелтэнкэ» был организован летом 2000 г. на базе оленеводческой бригады «Чолой» Момского района Республики Саха (Якутия) и проработал в данном месте два года. В 2001 г. был открыт кочевой экологический лагерь «Маранга». Воспитанники лагеря в свободное от повседневного оленеводческого труда время исследовали обширную площадь своего родного края, где они на практике изучали экологию, топонимику, собирали гербарий, послужившие эффективным учебным материалом для освоения лингвокультурного наследия предков.

Как известно, время – главный критерий эффективности работы [6, с.172]. К примеру, из 12-ти детей, участвовавших в работе лагеря «Маранга», 8 воспитанников

впоследствии стали дипломированными педагогами различного профессионального направления, использующими в своей деятельности родной эвенский язык и этнокультурные традиции.

В 2002 г. был организован кочевой лагерь «Гарпанга» при Улахан-Чистайской средней общеобразовательной школе. Данный лагерь работает по настоящее время. В рамках реализации проекта гранта № 21-2-005539 «Образование временных детских объединений в местах кочевий во время летних каникул» фонда Президентских грантов Российской Федерации была организована работа двух сезонов кочевого лагеря: первый – в оленеводческой бригаде родовой общины им. С.Г. Слепцова, а второй – на территории ООПТ «Момский национальный природный парк», возле озера «Улахан-Кюель».

1 Статья подготовлена при поддержке гранта Президентского фонда № 21-2-005539

Основная часть

Кочевой лагерь - новая форма организации временного коллектива для воспитания детей с погружением в традиционную хозяйственную деятельность, языковую и культурную среду коренных малочисленных народов. В настоящее время в Республике Саха (Якутия) функционируют различные типы кочевых школ: кочевая школа – детский сад; общинная школа в местах компактного проживания коренных народов Севера; тундровая, лесотундровая, таежная кочевые школы – филиалы базовых средних школ; стационарно-кочевая школа (учащиеся в определенный срок выезжают в оленеводческое стадо); сетевая кочевая школа (передвигается между несколькими стадами по очно-заочной форме обучения).

Цель кочевого лагеря – создание мобильной системы кочевого образования с целью обеспечения доступности и всеобуча для детей коренных малочисленных народов Севера в условиях кочевого и полукочевого образ жизни и ведения традиционных видов хозяйствования [9, с.16].

Одним из мотивов организации кочевого лагеря явилось то, что в 50–60-е годы XX в. произошли события, которые существенным образом повлияли на жизнь и деятельность коренных малочисленных народов Севера. В результате непродуманной политики насильственного перевода в оседлый уклад жизни народов, ведущих исконно кочевой образ жизни, была прервана преемственность поколений по традиционному народному воспитанию детей. По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года, в Российской Федерации проживают 22383 эвенков (ламатов), из них владеют родным языком 5538 чел., т.е. 25% [8, с. 89]. Подобная динамика наблюдается и у других коренных малочисленных народов Севера Якутии: долган, эвенков, чукчей, юкагиров.

Предпосылки создания кочевого лагеря:

- Дети, которые живут в интернатах в отрыве от своих кочующих родителей-олленеводов, растут оторванными от традиционного стиля жизни, что в результате ведет к утративанию знаний, обычаев и всего культурного наследия своего народа;
- Резкое понижение знания и употребления родных языков (одна из задач лагеря: освоение детьми родного эвенковского языка);
- Утрата навыков по ведению оленеводства и традиционного труда оленеводов.

Учитывая вышеперечисленное, для достижения указанной цели кочевого лагеря были предприняты следующие практические шаги:

1. В сфере родного языка:

- 1.1. Обучение детей родному эвенковскому языку в естественной среде окружения;

- 1.2. Изучение местных топонимов, названий растительности в их связи с коренным языком эвенков.
2. В социально-культурной сфере:
 - 2.1. Погружение нового поколения детей эвенков в традиционный общинный стиль жизни и исконные занятия их предков оленеводов;
 - 2.2. Практическое приобщение детей к труду оленеводов, к традиционным знаниям, умениям и владениям, обычаям охотничьего и рыболовного промыслов.
3. В сфере экологического знания:
 - 3.1. Изучение естественной среды обитания оленеводов [7, с.28].

В ходе культурно-образовательного процесса педагогическим коллективом воспитателей и наставников применялись, с одной стороны, критерии для характеристики общего личностного развития детей (мотивы пребывания в кочевом лагере, семейное положение, активная и сознательная деятельность, увлечения, достижения), с другой стороны, проводилось непрерывное наблюдение, фиксирование, корректирование воспитателями и наставниками тех или иных фактов и явлений в процессе деятельности воспитанников, характеризующих их традиционную этническую идентичность (усвоение знаний, умений и навыков по языку, культуре, традиционным отраслям хозяйства родного народа, готовность применять их на практике; соблюдение этнических традиций предков: морально-этических принципов, норм, правил и заповедей, уважение и послушание старших, родителей и т.д.) [5, с.32].

Были созданы организационно-педагогические условия с этнической направленностью содержания, форм и методов, обусловленные спецификой деятельности кочевого лагеря в условиях Севера, как новой формы организации традиционного этнического воспитания детей коренных малочисленных народов Севера:

- формирование разновозрастного объединения учащихся из числа коренных малочисленных народов Севера;
- практическая деятельность детей в естественных природно-климатических условиях Якутии, в целом Севера (в местах кочевания предков, занимавшихся домашним оленеводством и т.д.);
- искусственное создание атмосферы непринужденного общения учащихся в процессе деятельности лагеря по всем направлениям комплексной программы по традиционному воспитанию при педагогическом сопровождении воспитателей и наставников – опытных оленеводов, мастеров народного творчества, старейшин, т.е. носителей эвенковского языка и культуры;
- во время длительных летних каникул (июнь-август) детям предоставляется возможность погружаться в самобытную кочевую жизнь и де-

тельность, языковую среду, что обеспечивает результативность и действенность образовательного-воспитательного процесса.

Необходимо отдельно отметить роль национальных игр. Разнообразие народных игр у эвенков описано первыми русскими землепроходцами. Например, Я.И. Линденау в своем труде отмечает игры с применением мяча, различные гонки, борьбу и т.п. [2, с. 63]. Многие из этих игр современные дети не знают. В кочевом лагере активно используется весь арсенал игр, где ребята впервые знакомятся с премудростями национальных игр. Как справедливо отметила в свое время Маргарет Мид, игры детей напоминают игры взрослых по своему характеру, интересу, ими вызываемому, и по их взаимоотношению с трудом [3, с.169].

Особую роль в изучении родного языка имеет топонимика родного края. Каждая местность в Улахан-Чистайском наслеге кроме якутского названия имеет и эвенское. Каждая из них обладает своей легендой или мифологической основой. К примеру, проходя мимо реки Киникич (с эвенского «вода, выходящая из-под земли»), дети из рассказов наставника узнают, что в этой местности поспорили два шамана и, что река выходит из-под земли, а иногда, несмотря на ясную погоду, может нагрянуть гроза с молнией [1, с. 9]. Дети легко запоминают название тех мест, где проходит маршрут передвижения кочевого лагеря. Дети не только усваивают смысл названия, но и узнают небезопасные для жизни людей и оленей места.

Опыт работы кочевого лагеря можно применить в любых условиях. Для этого не обязательно постоянно передвигаться, можно организовать все в стационарном лагере, где дети получают возможность изучить родной язык и культуру. Первое условие кочевого лагеря – это удаленность от населенного пункта. Дети должны быть искусственно отдалены от цивилизации. Это обеспечивает сосредоточение ребенка на процессе повседневного труда оленевода. Воспитанники кочевого лагеря «Гарпанга», которые пребывали в 2002 г., при встрече всегда отмечают, что они во время пребывания в лагере научились труду в экстремальных кочевых условиях.

Работа кочевого лагеря в 2021 г. была профинансирована фондом Президентских грантов, что дало возможность экспериментировать. Так, первый сезон дети работали в оленеводческой бригаде родовой общины им. С.Г. Слепцова, где дети с помощью опытных наставников обучались верховой езде, навыкам работы в оленеводстве. Часть ребят, в основном старшеклассники, изъявили работать в бригаде и остались до открытия школы. Второй сезон был открыт на территории особо охраняемой природной территории «Момский нацио-

нальный природный парк» в окрестностях озера «Улахан-Кюель». Дети обучались навыкам рыболовства – одного из традиционных видов хозяйствования коренных малочисленных народов – эвенков. Кроме этого, с детьми проводилось экологическое просвещение. Озеро «Улахан-Кюель» – одно из уникальных природных мест, оно не замерзает зимой даже при -60°C . Здесь зимуют перелетные птицы: утки, гуси, лебеди, которые по разным причинам не смогли перелететь в теплые страны.

Как и в предыдущие годы, в кочевом лагере в основном участвуют дети из социально-неблагополучных семей (проблема алкоголизма), из неполных (один родитель) и многодетных семей. В сезон в 2021 г. все дети были из многодетных семей, 40% – из неполных. Социальная проблема неполных семей в Арктике стоит остро, основная причина – алкоголизм. Поэтому в лагере упор делается на здоровый образ жизни. Как показывает практика, некоторые родители, которые видят позитивный результат работы лагеря и его положительное влияние на ребенка, отказываются от алкоголя. Многие воспитанники вспоминают: «Если бы Юрий Алексеевич нас не обучал и не воспитывал в кочевом лагере, мы бы возможно стали либо алкоголиками, либо нас уже не было бы». Безусловно, этот результат не 100%. Многие дети, несмотря на предпринятые усилия, выбрали другой путь, и итог их жизни весьма печален. Именно это факт мы применяем при воспитании как отрицательный символ. Отрицательные символы – образы таких людей, которые, согласно доминирующей точке зрения, в своей деятельности наносили этносу большой вред [4, с.159].

Заключение

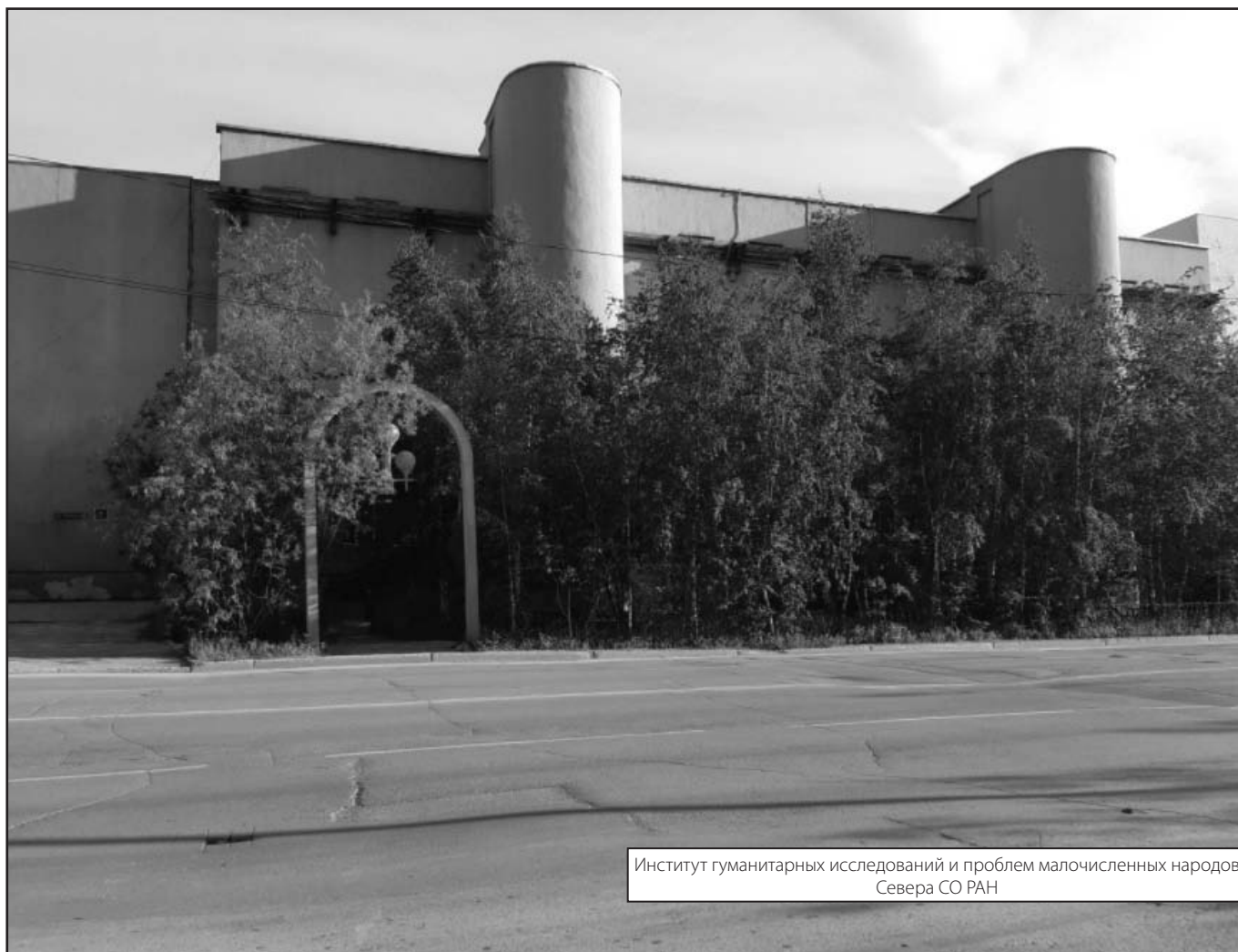
В последние годы интерес к проблемам Севера возрастает во многих научных дисциплинах. Многие ученые отмечают, что жизненные условия изучаемых народов значительно ухудшились в последние 15-20 лет. Самое трагичное, что может произойти с коренными северными народами, это то, что их язык, история, традиционный уклад жизни могут исчезнуть навсегда. Миссия современного поколения заключается в том, чтобы жизнь на Севере продолжалась в своем традиционном ритме и темпе. Перед нами стоит задача: сохранить самобытную культуру, родной язык, традиционные виды хозяйствования и образ жизни. Одним из способов решения данной задачи является организация кочевого лагеря. Таким образом, мы видим, что деятельность кочевого лагеря приводит к положительному результату в традиционном воспитании подрастающего поколения коренных народов Севера и может быть применен многими этносами, что даст возможность сохранения самобытной культуры малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтярев А.М. По родным местам... (Топонимика Момского улуса) / А.М. Дегтярев, Р.Г. Дегтярева, Ю.А. Слепцов. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2005. – 32 с.
2. Линденау Я.И. Описание народов Сибири (первая половина XVIII века): историко-этнограф. материалы о народах Сибири и Северо_Востока. / Я.И. Линденау. – Магадан: Кн. изд-во, 1983. – 176 с.
3. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология. 2-е изд. / А.А. Налчаджян – СПб.: Питер, 2004. – 381 с: ил.
5. Неустроев Н.Д. Традиционное воспитание детей малочисленных народов Севера – эвенов в условиях кочевого лагеря // Н.Д. Неустроев, Ю.А. Слепцов / Педагогика и просвещение. – 2018. – № 2. – С. 31 - 37.
6. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. / И.П. Подласый. – М.: Народное образование, 2003. – 496 с.
7. Слепцов Ю.А. Этнопедагогические традиции воспитания детей эвенов / Ю.А. Слепцов // Наука и образование. 2010. №4. – С. 27-29.
8. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2012. – 183 с.
9. Слепцов Ю.А. Педагогические особенности организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в кочевом лагере: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Слепцов Юрий Алексеевич; – Якутск, СВФУ им М.Аммосова, 2018. – 221 с.

© Слепцов Юрий Алексеевич (seva_may@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СВОБОДНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТАНДЕМ-МЕТОДА

Спыну Лариса Михайловна

*К.ф.н., доцент, Российский университет дружбы народов,
Москва
lorance@rambler.ru*

FORMATION OF SKILLS FOR FREE COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE USING THE TANDEM METHOD

L. Spynu

Summary: The article deals with the a detailed examination and comprehensive analysis of the possibilities of the tandem method to increase the efficiency of the process of forming students' skills of free communication in a foreign language. The author positions the priority of the communicative and personality-oriented orientation of modern teaching foreign languages and highly appreciates the linguo-methodological potential of teaching a foreign language in tandem. The formation of the skills of free communication in a foreign language is implemented within the framework of the traditional three-stage model of a training lesson, described in detail in the article and including the stages of goal-setting, planning and setting tasks for free communication in a foreign language and control of results, feedback, reflection. Based on this model, the author has developed three micromodels of teaching free communication in a foreign language: "boomerang", "task-based lesson" and "problem-based lesson", as well as the author's model of teaching free communication using the tandem method, including projective-organizational, activity-technological, final-presentation and evaluative-reflexive stages.

Keywords: communication, free communication, free communication skills, the ability to communicate freely in a foreign language, formation of skills of free communication in a foreign language, tandem method.

Аннотация: Статья посвящена подробному рассмотрению и всестороннему анализу возможностей тандем-метода для повышения эффективности процесса формирования у обучающихся умений свободного общения на иностранном языке. Автор позиционирует приоритетность коммуникативной и личностно ориентированной направленности современного обучения иностранным языкам и высоко оценивает лингвометодический потенциал обучения иностранному языку в тандеме. Формирование умений свободного общения на иностранном языке реализуется в рамках традиционной трехэтапной модели учебного занятия, подробно описанной в статье и включающей этапы целеполагания, планирования и постановки заданий на свободное общение на иностранном языке и контроля результатов, обратной связи, рефлексии. Основываясь на данной модели автором разработаны три микромодели обучения свободному общению на иностранном языке: "бумеранг", "task-based lesson" и "problem-based lesson", а также авторская модель обучения свободному общению с использованием тандем-метода, включающая проективно-организационный, деятельностно-технологический, итогово-презентационный и оценочно-рефлексивный этапы.

Ключевые слова: общение, свободное общение, умения свободного общения, умения свободного общения на иностранном языке, формирование умений свободного общения на иностранном языке, тандем-метод.

Актуальные тенденции развития системы иноязычного образования детерминированы требованиями экономического, культурного, научного взаимодействия на международном уровне. От современных специалистов требуется высокий уровень владения иностранным языком, в том числе в профессиональной сфере. Процессы модернизации в сфере языкового образования связаны, прежде всего, с требованием воспитания билингвального двуязычного человека, который не только хорошо владеет иностранным языком, но и способен быстро адаптироваться к культурным особенностям носителей языка. Поэтому обучение иностранным языкам все больше ориентируется на современные достижения в области культурологии.

Эти положения во многом определяют приоритет межкультурного образования и цифровизации образования и означают переход от развития языковых навыков в пользу обучения ведению диалога между предста-

вителями разных языковых сообществ с целью развития социально активной и независимой личности [10; 14]. Важным в проблематике данного направления является поликультурное образование, которое в настоящее время рассматривается как необходимое условие успешной реализации языкового образования и формирования поликультурной языковой личности, способной к речевому взаимодействию на межкультурном уровне [2, с. 4-6; 9, с. 40-42].

Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам как приоритетная теоретико-методологическая платформа современной иноязычной образовательной парадигмы предполагает организацию обучения свободному общению на иностранном языке, а также использование в процессе обучения методов, приемов и технологий, имеющих целевую направленность на формирование у школьников умений продуктивного устного и письменного общения [4, с. 676-679;].

Умения свободного общения на иностранном языке рассматриваются в современной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам как умения комбинационно-неподготовленной речи, реализуемые в подлинно-коммуникативных межкультурных ситуациях с целью достижения цели иноязычного общения [3, с. 308].

Формирование умений свободного общения на иностранном языке реализуется в рамках традиционной трехэтапной модели учебного занятия:

1. *Этап целеполагания* (в том числе активное целеполагание со стороны обучающихся) и мотивации. Следует отметить, что есть три возможности актуализации мотивационно-целевого аспекта: 1 – преподаватель предлагает обучающимся интересную для них коммуникативную задачу, которая стимулирует их к самостоятельной познавательной-коммуникативной деятельности, или моделирует условия, которые помогают им осознать ценностный аспект поставленной перед ними задачи для их жизненных и профессиональных планов; 2 – преподаватель предлагает обучающимся выбрать из ряда коммуникативных задач те, которые наиболее им интересны, или трансформировать некоторые задачи в соответствии со своими интересами и уровнем подготовки; 3 – обучаемые сами определяют значимые для них коммуникативные задачи, обсуждают их с преподавателем и в качестве итоговой работы представляют свои индивидуальные результаты. Необходимо стремиться к тому, чтобы цель самостоятельной работы формулировалась через деятельность обучающихся. Активное целеполагание может осуществляться с опорой на каталог вопросов; через работу над заданием активизирующего типа, результатом выполнения которого становится формулирование цели; в ходе общения с обучающимися с целью выяснения их интересов, желаний в получении определенной информации по изучаемой теме; в процессе формулировки обучающимися ожидаемых целей индивидуально или в микрогруппах, записи и классификации этих целей на доске; прием "задом наперёд": учитель предлагает в самом начале темы фрагмент заключительного варианта свободного общения, в т.ч. дискуссионного, на основе которого обучающиеся понимают, что им нужно самостоятельно узнать в рамках этой темы; полностью самостоятельная постановка цели, в том числе с использованием индивидуального учебного плана или маршрутной карты изучения темы.
2. *Этап планирования и постановки заданий на свободное общение на иностранном языке.* На этом этапе преподаватель помогает обучающимся спланировать их самостоятельную деятельность

в рамках подготовки к свободному общению и знакомит их с каталогом заданий для выполнения. Виды заданий могут быть разными: на основе карт памяти, ассоциограмм построить свободное высказывание по теме, принять участие в мини-дискуссии и т.п.

3. *Этап контроля результатов, обратной связи, рефлексии.* На этом этапе осуществляется контроль или взаимоконтроль результатов выполнения заданий, связанных со свободным общением. Формы и методы контроля также могут быть разнообразными: презентация результатов работы, заполнение рефлексивных карт и др.

Формирование умений свободного общения на иностранном языке должно происходить только в ситуациях подлинной устной и письменной коммуникации и осуществляется в рамках нескольких подструктур данного процесса – **микромоделей**, которые мы разработали в ходе нашего исследования.

Микромодель «Бумеранг»

В рамках данной модели с самого начала этапа урока, посвященного формированию умений свободного общения, обучающиеся вовлекаются в коммуникативную деятельность, участие в которой мотивируется с помощью различных учебных материалов. Далее осуществляется общение по поводу нового лексического и грамматического материала, а затем обучающимся предлагается принять участие в другом формате свободного общения уже с использованием нового материала, к примеру, в ролевой игре.

Микромодель «Task-based lesson»

Согласно этой модели, предполагается полное погружение обучающегося в коммуникативную ситуацию путем выстраивания цепочки речевых заданий. Речь при этом должна быть спонтанной, фокуса на лексике и грамматике практически нет, главное – выполнить задание, возможно, делая языковые ошибки [15].

Микромодель «Problem-based lesson»

Традиционный формат проведения урока иностранного языка переориентируется согласно данной модели на поиск обучающимися информации по предложенной проблеме, самостоятельное добывание знаний и дальнейшее обсуждение в формате свободного общения ключевых аспектов проблемы.

Одним из эффективных методов обучения свободно-иноязычному общению является **тандем-метод**. Как установлено в исследованиях [1; 5, с. 32-33; 6, с. 34-55; 12], наиболее востребованными языками для изучения в

тандеме являются французский, немецкий и английский языки, а также что тандем-метод впервые получил свое развитие в Германии. Кратко остановимся на теоретических и методико-технологических основах тандем-метода.

Тандем-метод рассматривается как способ организации обучения иностранному языку, при котором собеседники, владеющие разными иностранными языками (они являются для них родными), в модели парного взаимодействия общаются и таким образом обучают друг друга [13, с. 276].

Целевой доминантой данного метода является формирование умений спонтанного (свободного) общения на иностранном языке в реальной коммуникативной ситуации с реальным партнером - носителем изучаемого языка. Кроме того, в таком режиме общения развиваются межкультурная, лингвокультурная и страноведческая компетенции обучающихся, формируются умения учебной автономии и умения преодолевать языковой барьер.

Основными характерологическими особенностями метода тандема являются, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, следующие [1; 5, с. 32-33; 7; 8; 12]:

- тандем-партнеры находятся в постоянном активном речевом взаимодействии;
- коммуникативная ситуация является полностью аутентичной, поскольку для общающихся иностранный язык является родным, а также при общении используется аутентичный языковой и речевой материал;
- проект данного этапа учебного занятия / урока структурируется индивидуально и личностно-ориентированно с учетом интересов тандем-партнеров;
- высокий уровень учебной автономии, которая заключается в свободном выборе тематики общения и его формата (классическим при этом является формат свободной беседы);
- оценивается не процессуальная, а результативная составляющая процесса обучения иностранному языку.

К преимуществам тандем-метода ученые и практики относят его гибкость и интегративную ценность: метод может реализовываться автономно как самостоятельный либо может быть интегрирован в целостную систему подготовки по иностранным языкам. Также положительным моментом является вариативность реализации данного метода в зависимости от длительности его применения (краткосрочный курс, курсы средней продолжительности и долгосрочные курсы), а также от формы коммуникации тандем-партнеров: устной, письменной,

электронной [11, с. 9-13].

Детализация процесса формирования умений свободного общения на иностранном языке с использованием тандем-метода позволила нам структурировать и описать его основные этапы и представить их в виде соответствующей **поэтапной модели**.

1. Проективно-организационный этап.

На данном этапе разрабатывается проект фрагмента практического учебного занятия с носителем языка. Эта часть занятия имеет целью усвоение необходимого для дальнейшего общения лексико-грамматического материала, проработку некоторых аспектов темы для обсуждения.

2. Деятельностно-технологический этап (этап собственно тандема).

На этом этапе происходит формирование мобильных пар (принцип формирования пар может быть любым: простой счет 1-2, 1-2; найти половинки картинок; по интересам и т.д.). Для организации свободного общения в тандеме обучающимся раздаются рабочие листы по одной и той же теме, одинаковой структуры и с одинаковыми заданиями, только на разных языках. Последовательность "обновления" рабочего языка тандема регулируется преподавателем и обычно происходит через сорок минут свободного общения. Преподаватели обоих языков исправляют ошибки во время общения партнеров по тандему.

3. Итогово-презентационный этап.

После непосредственного свободного общения в тандеме организуется презентация его результатов. Оба тандем-партнера презентуют по очереди итоги общения, сначала на одном языке, затем на другом, и сообщают о наиболее значимой информации, которую они получили в ходе свободного общения.

4. Оценочно-рефлексивный этап.

Целевой аспект данного этапа заключается не в коррекции языковых ошибок, которые были допущены партнерами по тандему в ходе свободного общения и исправлены преподавателем, а в оценивании успешности или неуспешности свободного общения в рамках работы тандема и каждого из его участников, в том числе через рефлексию.

Лингвометодический потенциал тандем-метода для процесса формирования умений свободного общения на иностранном языке оценивается нами высоко. Оба участника тандем-коммуникации имеют равные возмож-

ности свободного общения и практики использования иностранного языка в коммуникативных целях, которые построены на принципе взаимности. Тандем-партнеры в процессе свободного общения консультируют друг друга по вопросам использования тех или иных языковых средств для выражения своих мыслей на иностранном языке, специфики страноведческих и лингвострановедческих явлений, характерных для страны изучаемого языка. Кроме того, тандем может организовываться дистанционно (дистанционный тандем), что в современных условиях пандемии представляется очень востребованным и актуальным.

Основываясь на принципах языкового паритета, взаимности, автономности, интерактивности, информационной насыщенности, данный метод является универсальным для его реализации в разных форматах:

тандеме присутствия и дистанционном тандеме, что способствует формированию умений свободного общения на иностранном языке в реальной коммуникативной ситуации, когда единственным речевым партнером является носитель изучаемого языка.

Следует отметить, что использование тандем-метода возможно на любом этапе изучения иностранного языка: на начальном этапе можно использовать обучение по методу тандема для совершенствования фонетических и аудитивных навыков обучающихся, на среднем и старшем этапе данный метод является эффективным для обучения свободному общению на иностранном языке, коррекции языковых и речевых ошибок, формированию межкультурной, компенсаторной, дискурсивной и стратегической компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Вдвоем все-таки лучше! Рабочие листы для курсов тандема. Уровень В2 / А.Л. Бердичевский. - Вена: КОМИНО, 2012. - 19 с.
2. Бердичевский А.Л. Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема / А.Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. - 2008. - №1. - С. 4-19.
3. Ершова Н.Б. Технология формирования навыков устного и письменного общения на занятиях иностранного языка / Н.Б. Ершова // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - № 10. - С. 308-313.
4. Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость / Е.А. Захарова // Молодой ученый. - 2016. - № 5 (109). - С. 676-679. - URL: <https://moluch.ru/archive/109/26246/> (дата обращения: 05.11.2021).
5. Ковальчук С.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью тандем-метода / С.С. Ковальчук // Молодой ученый. - 2015. - № 15.2 (95.2). - С. 32-33. - URL: <https://moluch.ru/archive/95/20735/> (дата обращения: 05.11.2021).
6. Кудрявцева Е.Л. История, современность и основные понятия лингвокультурной тандемистики / Е.Л. Кудрявцева // Инновации в обучении языку. Междунар. межвуз. научно-метод. сборник статей. Под ред. Г.М.Бадагуловой. - Алматы: Международная академия бизнеса, 2013. - С. 34-55.
7. Кравченко Е.В., Титова О.К. Методы визуализации информации при обучении английскому языку / Е.В. Кравченко, О.К. Титова // Высшее образование сегодня. - 2015. - № 6. - С. 57-60.
8. Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде / Т.О. Краснопеева, А.И. Шевченко, С.К. Гураль // Язык и культура. - 2020. - № 51. - С. 153-176.
9. Лазарева О.П. Современное обучение иностранным языкам с использованием коммуникативного подхода / О.П. Лазарева // Молодой ученый. - 2015. - № 15.2 (95.2). - С. 40-42. - URL: <https://moluch.ru/archive/95/20741/> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Мельникова К.А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе / К.А. Мельникова // The Newman in Foreign Policy. - 2018. - №45 (89). - С. 30-33.
11. Налётова И.В. Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий / И.В. Налётова // Гаудеамус. - 2015. - № 2. - С. 9-13.
12. Напольских М.Р. Специфика и стратегии тандемного обучения / М.Р. Напольских // Преподаватель XXI века. - 2012. - Т. 1. - № 2. - С. 125-130.
13. Сысоев П.В. Влияние тандем метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом / П.В. Сысоев, О.О. Амерханова // Язык и культура. - 2017. - № 40. - С. 276-288. DOI: 10.17223/19996195/40/20
14. Шапиев Д. С. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя / Д.С. Шапиев // Молодой ученый. - 2019. - № 16. - С. 296-298. URL <https://moluch.ru/archive/254/58204/> (дата обращения: 28.05.2021).
15. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. - Oxford University Press, 2007. - 137 p.

© Спыну Лариса Михайловна (lorance@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЮСШ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

FEATURES OF THE PREPARATION OF FUTURE COACHES-TEACHERS OF THE YOUTH SCHOOL FOR EDUCATIONAL WORK

**A. Surkov
O. Antipov
E. Sukhanova**

Summary: The article considers the construct "the readiness of the future coach-teacher for educational work in the youth sport school" as a condition of the development of the cognitive, value and activity spheres of the student's personality due to professional training, which allows purposefully forming the personality of a young athlete in the educational and training process. The readiness of the future coach-teacher for educational work in the youth sport school can be represented in the structural form of a model integrating: in the personal component, in the cognitive component and in the activity component.

The authors have partially developed activity-oriented diagnostic tools for assessing certain aspects of the professional training of future trainers-teachers; means of stimulating students to professional self-development. At the same time, the article touches upon the issues of scientific substantiation of the content of the educational process aimed at the formation of readiness for educational work in the youth school; determination of methods for establishing the level of readiness of future trainers-teachers for educational work in the youth sport school.

Keywords: pedagogical prerequisites, coach, sports school, educational work, survey, expert, principles of preparation.

Сурков Александр Михайлович

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
surkov.1954@bk.ru

Антипов Олег Владимирович

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
antipov_ov@bk.ru

Суханова Елена Юрьевна

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
lena.suxanova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается конструкт «готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ» как обусловленное профессиональной подготовкой состояние развития когнитивной, ценностной и деятельностной сфер личности студента, которое позволяет целенаправленно формировать личность юного спортсмена в учебно-тренировочном процессе. Готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ может быть представлена в структурной форме модели, интегрирующей: в личностном компоненте, в когнитивном компоненте и в деятельностном.

Авторами частично разработан деятельностно-ориентированный диагностический инструментальный для оценки отдельных аспектов профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей; средства стимулирования студентов к профессиональному саморазвитию. В то же время в статье затронуты вопросы научного обоснования содержания учебного процесса, направленного на формирование готовности к воспитательной работе в ДЮСШ; определения методов установления уровня готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ.

Ключевые слова: педагогические предпосылки, тренер, спортивная школа, воспитательная работа, опрос, эксперт, принципы подготовки.

Профессиональная подготовка тренера-преподавателя к воспитательной работе в спортивной школе теряет смысл в случае неопределенности формальных признаков ее конечного результата. Поэтому готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ требует максимальной конкретизации модельных параметров выпускника физкультурно-спортивного вуза. При этом параметры такой подготовленности (отдельные характеристики тренера-преподавателя) должны отражать, с одной стороны, социальный заказ, а с другой – учитывать реалии и традиции существующей системы подготовки кадров для отрасли физической культуры и спорта. Выбранный нами подход к определению этих признаков должно

учитывать также и то, что в силу глобальных социальных и информационных процессов, алгоритмы осуществления профессиональной деятельности тренеров-преподавателей могут меняться быстрее, чем может отреагировать система профессиональной подготовки. Учитывая сказанное, обоснуем адекватные требования к настоящему базису для определения ключевых признаков готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ.

Среди существующих вариантов к результативным параметрам целевой готовности выберем подход, описанный в работах П.В. Беспалова [1], М.В. Прохоровой [8], А. Сватъева [10], в соответствии с которым определению

подлежат качества работника, обеспечивающие успех в той или иной профессиональной деятельности. Эти качества выделяются с помощью экспертного опроса специалистов. При этом, такой опрос может проходить в несколько раундов для уточнения формулировки того или иного признака, а также для выявления важнейших из них. Руководствуясь выраженным ориентиром, определим и систематизируем признаки готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ, а также представим их в форме структурной модели.

Соответствующее пилотное исследование предусматривает решение таких задач:

- определение структурной основы конструкта «готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной деятельности в ДЮСШ»;
- установление ключевых характеристик-признаков готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ с точки зрения действующих профессионалов;
- конкретизация признаков и результативных параметров готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ в контексте целевых образовательных ориентиров;
- синтез структурной модели готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ.

Представленная схема предопределяет построение пилотного исследования как последовательности ряда процедур. Первой процедурой при создании структурной модели готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ является определение ее структуры на самом высоком уровне. Основой для этого выступили представления о структуре готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ, обоснованные в работах ученых [13; 12; 11], в частности, понимание этой готовности как совокупности характеристик, интегрированных в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Иными словами, структурной основой конструкта «готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ» будут выступать три составляющие:

- когнитивная, интегрирует убеждение в том, что и как нужно воспитывать у юных спортсменов;
- эмоционально-ценностная, интегрирует ценности и мотивы, которые определяют ответы тренера на вопросы: «Зачем нужно воспитывать юных спортсменов? Что является желательным, а что – нецелесообразным в воспитательном процессе?»;
- поведенческая, которая характеризуется наиболее типичными способами воспитательных действий, средствами, инструментами которым тренер-преподаватель отдает предпочтение в той

или иной ситуации для достижения поставленных воспитательных задач.

Следующим шагом является установление перечня признаков готовности идеального тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ с точки зрения коллег. По сути, на этом этапе происходит конкретизация особенностей поведения, которые обеспечивают выполнение работающим тренером-преподавателем ДЮСШ задач воспитательной работы [10].

Целесообразным методом исследования выступает привлечение в качестве экспертов работающих тренеров-преподавателей с целью получения ответа на вопрос: «Какие признаки отличают тренера-преподавателя, воспитательная работа которого является более эффективной, чем у других тренеров?» [4].

Выполнение данного задания связано с проведением эмпирического исследования, инструментом которого стала разработанная автором анкета, в которой респондентам предлагалось определить признаки идеального тренера-преподавателя согласно определенных компонентов готовности к воспитательной работе в ДЮСШ. Экспертами выступили пятнадцать работающих тренеров-преподавателей ДЮСШ по различным видам спорта г. Москва, которым бланк анкеты рассылался по электронной почте по предварительной договоренности. Заполненный бланк тоже принимался по электронной почте.

Респонденты не знали, кто кроме них, принимает участие в исследовании, и поэтому не имели возможности сформировать общую позицию относительно ответов на анкетные вопросы. Для упрощения процедуры анкетирования бланк содержал инструкцию. В связи с тем, что эксперты формулировали одни и те же компетенции по-разному, возникла необходимость сведения разнообразных формулировок к минимальному количеству форм, что в значительной мере упростило кодирование имеющихся положений. После предварительной обработки материала, включая редактирование ответов респондентов на вопросы анкеты, их кодирование, а также построение первичной матрицы, было использовано пакет «Таблицы многомерных откликов» программы Stata, с помощью которого определено количество респондентов, отметивших тот или иной признак.

Результатом обработки результатов анкетирования стало определение признаков идеального тренера-преподавателя в аспекте воспитательной работы с точки зрения представителей профессионального сообщества. Эти признаки были сгруппированы в каждом компоненте по рейтингу в порядке уменьшения % респондентов, которые отметили характеристику как важную. Обработанные таким образом результаты анкетирования

ния представлены в табл. 1.

Следует отметить, что в табл. 1 в столбце «% отзывов» представлено относительный индекс частотности признаки среди всего массива данных (по отдельным компонентам готовности), а в столбце «% наблюдений» – относительное количество тренеров-преподавателей, которые обозначили это свойство как важное.

Анализируя показатели табл. 1, видим, что в личностном компоненте наибольшее количество тренеров-пре-

подавателей отметило следующие признаки:

- справедливость (53,33%);
- вдохновенность (46,67%);
- принципиальность (40%).

В когнитивном компоненте наибольшее количество тренеров-преподавателей выделила:

- знание закономерностей развития личности (73,33%);
- понимание целевых ориентиров воспитания спортсменов (60%);

Таблица 1.

Рейтинг признаков готовности тренеров-преподавателей к воспитательной работе по определению опытных тренеров (n=15)

№	Признаки готовности к воспитательной работе	Частота	% отзывов	% наблюдений
<i>Личностный компонент</i>				
1	Справедливость	8	18,18	53,33
2	Педагогическая вдохновенность	7	15,91	46,67
3	Принципиальность	6	13,64	40
4	Уверенность в важности и необходимости своей воспитательной миссии	5	11,36	33,33
5	Установка на соблюдении правил честной игры	4	9,09	26,67
6	Настойчивость и последовательность	4	9,09	26,67
7	«Заряженность» на успех	4	9,09	26,67
8	Гуманистическая направленность	3	6,82	20
9	Осознание ответственности за результаты воспитательной работы	3	6,82	20
<i>Когнитивный компонент</i>				
10	Знание закономерностей развития личности	11	24,44	73,33
11	Понимание целевых ориентиров воспитания спортсменов	9	20	60
12	Знание теории воспитания	9	20	60
13	Знание психологии спорта	3	6,67	20
14	Знание методов, приемов и общей логики воспитательной работы в ДЮСШ	3	6,67	20
15	Знание положительных и отрицательных примеров воспитательного влияния в спортивной деятельности	3	6,67	20
16	Владение педагогической терминологией	3	6,67	20
17	Знание и ориентация на лучшие образцы отечественной и мировой культуры	2	4,44	13,33
18	Знание содержания и смысла олимпийской идеологии	2	4,44	13,33
<i>Деятельностный компонент</i>				
19	Умение управлять педагогической ситуацией	9	20,45	60
20	Организационные способности	9	20,45	60
21	Изобретательность ситуативная (смекалка)	8	18,18	53,33
22	Убедительность (умение убеждать, преодолевать возражения)	6	13,64	40
23	Коммуникабельность	4	9,09	26,67
24	Владение педагогической техникой	2	4,55	13,33
25	Тактичность	2	4,55	13,33
26	Чувство юмора	2	4,55	13,33
27	Привлекательность (физическая, личностная)	2	4,55	13,33

- знание теории воспитания (53,33%). В деятельностном компоненте наиболее «популярными» среди экспертов выступили следующие признаки:
- умение управлять педагогической ситуацией (60%);
- организационные способности (60%);
- изобретательность ситуативная (53,33%).

Следующим шагом является определение и характеристика результативных параметров готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ с точки зрения представителей системы образования. Иными словами, произошел «перевод» определенных на предыдущем этапе признаков в характеристики, которые могли бы выступить ориентиром для профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей.

Отметим, что для этого использован метод групповых сессий экспертов, которыми выступили непосредственные представители академического персонала в количестве 10 человек [5].

Экспертам было предложено оценить в баллах от 1 до 9 значимость девяти определенных признаков в каждом компоненте готовности тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе. Признаки были сгруппированы на основе их отношения к когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере. Отметим, что разным признакам можно было выставлять одинаковый балл. Групповая сессия специалистов была проведена на методическом семинаре кафедры спорта Запорожского национального университета. Экспертами выступили профессора, доценты и преподаватели кафедры, общая численность которых составляла 10 человек. Полученные данные, подлежали ранжированию. Результаты описанной процедуры приведены в табл. 2.

Дальнейшая обработка результатов анкетирования академического персонала заключалась в определении признаков, получивших наибольший балл по мнению экспертов. На методических семинарах кафедры, опираясь на полученный рейтинг, автором был окончательно сформулирован ряд целевых признаков и дана характеристика каждой из них. В результате описанных действий получен перечень важнейших признаков готовности тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ.

В личностном компоненте такими признаками выступают:

- педагогическая одухотворенность – тренер-преподаватель в воспитательной работе должен быть склонным к особому состоянию, которое характеризуется, с одной стороны, высокой производительностью, а с другой – подъемом и напряжени-

ем сил;

- настойчивость и последовательность – тренер-преподаватель должен быть способным в течение длительного времени направлять воспитательные действия на достижение запланированного результата и не отступать от своих воспитательных планов, несмотря на внешние влияния и оценки;
- уверенность в важности и необходимости своей воспитательной миссии – тренер-преподаватель должен быть ориентирован на самореализацию в своей воспитательной деятельности, а также быть уверенным в необходимости и целесообразности своей воспитательной работы;
- гуманистическая направленность – в сознании тренера-преподавателя должна быть представлена система установок по отношению к юным спортсменам, обусловленная нравственными нормами и ценностями, переживаниями сострадания и совместного успеха, что реализуется в общении и деятельности в форме актов содействия, помощи, внимания, уважения к питомцу;
- справедливость – ценностная система тренера-преподавателя позволяет ему адекватно определять соответствие прав и обязанностей воспитанников; их усилий и вознаграждения; заслуг и признания их вины и наказания. При этом должна быть сформирована мотивация для отстаивания своих ценностных представлений об этом соответствии.

В когнитивном компоненте готовности к воспитательной работе в ДЮСШ соединены следующие признаки:

- знание теории воспитания-тренер-преподаватель должен быть готовым к описанию, а также анализу своих действий в четких и лаконичных терминах;
- понимание целевых ориентиров воспитания юных спортсменов у тренера-преподавателя должен быть сформирован образ целевой цели спортивного воспитания;
- знание методов, приемов и общей логики воспитательной работы в ДЮСШ – тренер-преподаватель должен иметь представление о необходимой и достаточной последовательности воспитательных действий, что способствует формированию у юного спортсмена личностных новообразований, которые соответствуют олимпийским идеалам. Эти действия должны быть соотнесены с типичными ситуациями учебно-воспитательного процесса и базироваться на знаниях по психологии спорта об особенностях психических состояний и мотивации юных спортсменов, а также закономерности формирования личности в детском и подростковом возрасте.

В деятельностном компоненте готовности к воспи-

Таблица 2.

Рейтинг признаков готовности тренеров-преподавателей к воспитательной работе
с точки зрения академического персонала (n=10)

№	Признаки готовности к воспитательной работе	average	min	max	σ
<i>Личностный компонент</i>					
1	Справедливость	8,5	7	9	0,71
2	Педагогическая вдохновенность	8,4	7	9	0,70
3	Принципиальность	7,9	7	9	0,74
4	Уверенность в важности и необходимости своей воспитательной миссии	6,6	4	9	1,58
5	Установка на соблюдении правил честной игры	6,4	5	7	0,70
6	Настойчивость и последовательность	4,6	2	7	1,26
7	«Заряженность» на успех	4,2	3	6	1,40
8	Гуманистическая направленность	4,8	2	6	1,32
9	Осознание ответственности за результаты воспитательной работы	2,7	1	4	1,16
<i>Когнитивный компонент</i>					
10	Знание закономерностей развития личности	8,5	7	9	0,71
11	Понимание целевых ориентиров воспитания спортсменов	7,4	7	9	0,70
12	Знание теории воспитания	8,1	6	9	0,88
13	Знание психологии спорта	7,0	6	8	0,82
14	Знание методов, приемов и общей логики воспитательной работы в ДЮСШ	5,9	3	7	1,2
15	Знание положительных и отрицательных примеров воспитательного влияния в спортивной деятельности	4,6	3	7	1,07
16	Владение педагогической терминологией	4,4	3	6	1,07
17	Знание и ориентация на лучшие образцы отечественной и мировой культуры	3,4	2	5	0,84
18	Знание содержания и смысла олимпийской идеологии	2,3	1	4	1,06
<i>Деятельностный компонент</i>					
19	Умение управлять педагогической ситуацией	8,3	6	9	1,06
20	Организационные способности	8,2	6	9	1,03
21	Изобретательность ситуативная (смекалка)	7,9	6	9	1,1
22	Убедительность (умение убеждать, преодолевать возражения)	6,8	6	8	0,79
23	Коммуникабельность	6,4	5	8	0,84
24	Владение педагогической техникой	4,2	3	5	0,79
25	Тактичность	4,4	3	6	1,07
26	Чувство юмора	3,2	2	5	1,14
27	Привлекательность (физическая, личностная)	2,5	1	4	1,18

В табл. 2 использованы следующие обозначения:

average – среднее арифметическое баллов, выставленных экспертами той или иной признаку;

min – минимальный балл, выставленный экспертами;

max – максимальный балл, выставленный экспертами;

σ – стандартное отклонение массива данных.

тательной работе у ДЮСШ интегрированы следующие признаки [3]:

- умение управлять педагогической ситуацией-тренер-преподаватель в воспитательной работе должен уметь быстро находить выход из неожиданного и даже затруднительного положения;

- способность к упорядочению деятельности воспитанников и их родителей в контексте воспитательных задач;

- тренер-преподаватель должен уметь успешно организовывать взаимодействие между воспитанниками, тренерами и средой в учебно-трениро-

вочном и соревновательном процессах;

- умение построения качественной профессиональной коммуникации между субъектами учебно-тренировочного процесса-тренер-преподаватель должен быть способен к установлению дружеских, деловых связей между субъектами педагогического процесса, уметь налаживать контакты, быть способным к конструктивному и взаимообогащающему общению с другими людьми;
- владение педагогической техникой – способность тренера-преподавателя к использованию для достижения педагогических целей особой «технологии прикосновения» к личности воспитанника, которая складывается из мимических, пластических, интонационных, лексических умений тренера, его реактивности, эмоциональности, чувства меры, адекватного восприятия воспитанника и других операционных умений (например, выдерживать паузу в диалоге, выражать осанкой или жестами свое отношение к тому, что происходит на спортивной площадке, сжато и информативно передавать информацию спортсмену в процессе тренировки или соревнований, определять и оценивать эмоциональное состояние спортсменов с последующей его коррекцией и т.д.

Позволим себе воспроизвести положительные последствия сформированности определенных признаков у тренера-преподавателя. Тренер-преподаватель в своей профессиональной деятельности в каждом акте взаимодействия с воспитанником выступает творцом, проявляя искусство в комбинации методических знаний и педагогических умений. Его педагогические действия подчинены принципу: «не навреди» [9]. Притом этот принцип касается не только тела, но и души и духа юных спортсменов. Тренер-преподаватель является ориентиром для своих воспитанников не только как эталон физически развитого тела, но и как личность – благодаря сформированности моральных, личностных и педагогических качеств. Общение юных спортсменов с таким тренером ведет к тому, что после окончания взаимодействия остаются не только приятные воспоминания о ней, но формируется ценностно-личностная сфера воспитанников, повышается уровень развития их физических качеств, формируются социально значимые черты

характера [7; 6].

Наш дискурс был бы не полным без описания последствий неготовности тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ. По нашему мнению, в таком случае можно ожидать, по меньшей мере: однообразия тренировок; равнодушия к физическому и душевному состоянию воспитанников; низкого авторитета тренера среди юных спортсменов. Такой тренер в профессиональной деятельности может быть сосредоточен на удовлетворении своих амбиций, эмоций, желаний, что может проявляться, прежде всего, во внешних сферах – развитии своей «оболочки» в сочетании с игнорированием саморазвития внутренних качеств, необходимых для эффективного педагогического взаимодействия. В таком случае не может идти речи ни о результативности профессиональной деятельности, ни о личностной удовлетворенности тренера ею. Очевидно, что занятия с таким тренером надолго оставят неприятные воспоминания. Очень вероятно, что и сам тренер будет воспринимать свою профессиональную деятельность скорее как наказание.

Следует отметить, что особенностью воспитательной работы тренера-преподавателя является то, что ее качество существенно меняется в зависимости от самочувствия и настроения тренера в конкретный промежуток времени. А в некоторых случаях даже высокий уровень специальных знаний не может компенсировать его плохое настроение. При этом, тренер должен каждый раз находить квалифицированный выход из возможных ситуаций, обусловленных отмеченными факторами. Поэтому желательно, чтобы тренер обладал навыками регуляции своего психофизического аппарата, навыками артистизма, педагогического мастерства и тому подобное. Кроме того, для эффективного труда, тренер должен быть физически развитым человеком, иметь высокий уровень физической работоспособности, широкий арсенал двигательных навыков.

Представленный конструкт адекватно репрезентирует готовность будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ в форме, приемлемой для определения соответствующих критериальных показателей, и создание на их основе эффективной диагностической методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов П.В. Парадигмы воспитания личности в детско-юношеских спортивных школах. Наука и бизнес: пути развития. 2011. № 4. С. 26–28.
2. Гоголина Н.Г., Насырова Э.Ф. Соотношение содержания категорий понятий компетентность и компетенция как основы профессионализма современного педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 128-130.
3. Дауров А.М., Магомедов Р.Р. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя физической культуры как средство повышения профессиональной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 322-325.

4. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования : учебник. Москва : ИНФРА-М., 2004. 768 с.
5. Миллс Р. Компетенции. Москва : НИРРО, 2004. 128 с.
6. Николаева С.Ю. Проблема направленности личности студента и его мотивационная ориентация в профессиональной подготовке / С.Ю. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 528. – С. 16–20.
7. Питько Р.И. Потенциал андрагогического подхода в повышении квалификации тренеров силовых единоборств ДЮСШ // Педагогическая информатика. – 2019. – № 4. – С. 126-135.
8. Прохорова М.В. Проблема педагогической компетентности и оценка воспитательной деятельности тренера. Оптимизация педагогической подготовки студентов в вузах физической культуры : сб. науч. статей кафедры педагогики ГАФК им. П.Ф. Лесгафта и кафедры физической культуры ГИЗА / под общ. ред. проф. А.А. Сидорова. Санкт-Петербург, 1998. Вып. III. С. 13–18.
9. Растегаева Д.А., Литвинова Е.Р., Филимонюк Л.А. Особенности построения государственночастного взаимодействия в системе профессионального образования в условиях его открытости // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 38-41.
10. Сватьев А.В. Социально-педагогические условия формирования физического здоровья подростков во внешкольной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Запорожье, 2013. – 185 с.
11. Фадеенко О.В. Повышение компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в области спортивной психологии как фактор эффективности подготовки спортсменов // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2015. – С. 366-369.
12. Фокина Н.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 110-112.
13. Шапка С.Н., Габуева Л.Г. Педагогическая система развития физической культуры личности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 242-244.

© Сурков Александр Михайлович (surkov.1954@bk.ru), Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru),
Суханова Елена Юрьевна (lena.suxanova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF INTERACTIVE COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

**A. Surkov
L. Karseka
R. Gezha**

Summary: The conducted research in the article allowed us to obtain a number of important theoretical results containing the solution of the scientific problem of the formation of interactive competence of future physical education teachers in the educational process of higher education institutions. Based on the analysis and generalization of scientific sources on the research problem, the content of the basic concepts of research was clarified and described: "interaction", "interaction", "future teacher of physical culture", which contributed to the understanding of the concept of "interactive competence of future teachers of physical culture" in the educational process of universities. Methodological approaches – systemic, personal-activity, competence-based, humanistic, communicative, and facilitative – have been identified and have provided philosophical and pedagogical foundations that have allowed for a more detailed analysis of the research problem – a characteristic of the activity of a physical education teacher.

Keywords: learning principles, approaches, competencies, physical culture, interaction, interaction, facilitation.

Сурков Александр Михайлович

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
surkov.1954@bk.ru

Карсека Лина Сергеевна

ст. преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
kls-lina@mail.ru

Гежа Роман Валерьевич

преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
gezha.r@yandex.ru

Аннотация: Проведенное исследование в статье позволило получить ряд важных теоретических результатов, содержащих решение научной задачи формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры в образовательном процессе учреждений высшего образования. На основе анализа и обобщения научных источников по проблеме исследования было выяснено и описано содержание базовых понятий исследования: «интеракция», «взаимодействие», «будущий учитель физической культуры», что способствовало пониманию понятия «интерактивная компетентность будущих учителей физической культуры» в образовательном процессе вузов. Определены методологические подходы – системный, личностно-деятельностный, компетентностный, гуманистический, коммуникативный, фасилитативный – обеспечили философско-педагогические устои, которые позволили осуществить более детальный анализ проблемы исследования – характеристику деятельности учителя физической культуры.

Ключевые слова: принципы обучения, подходы, компетенции, физическая культура, интеракция, взаимодействие, фасилитация.

Мировой процесс перехода к цифровому обществу, социально-экономические преобразования, происходящие в Российской Федерации, требуют существенных изменений в области образования. В ходе теоретического анализа научной литературы нами выяснено дефиниции, которые наиболее полно освещают особенности данного исследования, посвященного изучению путей формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры в образовательном процессе вуза.

Итак, эти дефиниции разделены нами на две базовые группы. К первой группе понятий, раскрывающих суть интерактивной компетентности, отнесены дефиниции: «интеракция», «взаимодействие».

Ко второй группе понятий, характеризующих особенности обозначенной компетентности будущих учителей именно физической культуры, отнесены дефиниции: «физическое воспитание», «будущий учитель физической культуры».

Итак, к первой группе мы отнесли базовые понятия «интеракция», «взаимодействие».

Из справочно-энциклопедических источников мы выяснили, что слово «интеракция» или «взаимодействие» происходит от латинского, французского и английского "interaction", составляющими элементами которого являются префикс "inter", что означает «взаимное», «между», «посреди»; и корень "action" – действие, деятельность.

Анализ научных работ свидетельствует, что в отечественных и зарубежных подходах термин «интеракция» употреблено в нескольких контекстах:

1. характеристика деятельности, в которой участвуют двое или более субъектов общения (В.К. Бальсевич) [9];
2. обмен мнениями или идеями в рамках сотрудничества (А.Б. Евтин, А.Н. Гусев) [16];
3. обмен мнениями, идеями или чувствами двух или более субъектов в ходе взаимодействия, результатом которого является положительное влияние на реципиентов взаимодействия (Х. Браун) [20];
4. форма активизации работы учащихся с помощью учебного общения в рамках групповой работы (П. Ур) [29];
5. форма общения, учитывающая речевую деятельность, взаимодействие, результатом чего является формирование умений общения реципиентов при необходимых условиях и потребностях (Лео ван Лаер) [30].

Взаимодействие имеет разнообразие функций, выделенных Л.Д. Столяренко. Среди них автор определяет:

1. конструктивную – проявляется при объяснении и обсуждении содержания материала и его практической значимости;
2. организационную – организация совместной учебной деятельности;
3. коммуникативно-стимулирующую – организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества, использование разнообразных форм учебно-познавательной деятельности;
4. демонстративно-информационную – показ связи учебного предмета с производством;
5. эмоционально-корректирующую – доверительное, чувствительное общение, взаимопонимание, смена видов учебной деятельности;
6. контрольно-оценочную – организация взаимоконтроля, совместное подведение итогов, оценка, самооценка [18, с. 390-391].

Относительно структуры взаимодействия С.Н. Литвиненко выделяет следующие элементы:

1. пребывание участников взаимодействия в едином пространстве и времени, установление непосредственного межличностного контакта;
2. определение цели и ожидаемых результатов совместной деятельности;
3. планирование, контроль, коррекция общих действий и их координирование;
4. равное распределение общего труда между всеми участниками;
5. установление субъект-субъектных взаимоотношений [15].

Однако, по мнению многих международных исследователей, для эффективного взаимодействия должна быть интенсивная межсубъектная коммуникация ее участников, изменение и разнообразие ее видов, форм и приемов, целенаправленная рефлексия участников коммуникации [21; 22; 24; 25; 30].

Американская ученая Мэри Э. Диез (Mary E. Diez) выразила следующие мысли об эффективном взаимодействии через общение:

1. процесс взаимодействия помогает учащимся расширить спектр стилей поведения;
2. развитие умений взаимодействия происходит благодаря структурному анализу, целеполаганию, практики и отклика (обратной связи) на выполняемые действия;
3. умения взаимодействия накапливаются в процессе обучения и во внешкольной жизни учащихся;
4. умения взаимодействия взаимосвязаны с коммуникативными, когнитивными и аналитическими умениями, умением решения проблемных вопросов;
5. накопление умений взаимодействия происходит в контекстном обучении через рефлексию собственных действий и уровень достигнутых результатов [23].

Оригинальной является концепция Кенета Д. Мура по эффективному взаимодействию через общение, отраженная в «системе интерактивного анализа», которая была разработана Н.А. Фландерсом, Э.Дж. Амидолом, И.Дж. Каспером в 1985 году (The Flanders Interaction Analysis System или «Фландерсовская система категорий взаимодействия» по Б. Бархаеву) [26]. Вводя эту систему, можно изучить типы общения через вербальное поведение на занятии. Преподаватель может сформировать представление о общем поведении студентов, о динамике развития их взаимоотношений и психологическую атмосферу в группе. Система Н.А. Фландерса, например, позволяет оценить уровень речевого взаимодействия по десяти категориям:

1. диагностика чувств – распознавание положительных или отрицательных чувств учеников в неагрессивной, деликатной манере речи;
2. одобрение или ободрение – одобрение или ободрение учеников с целью снижения напряжения и преодоления трудностей на занятии;
3. анализ идей учащихся – разъяснение и развитие идей, предложенных учениками;
4. постановка вопросов – постановка вопросов по содержанию занятия или характера деятельности учащихся;
5. речь – сообщение новых фактов относительно содержания учебного процесса;
6. предоставление указаний-формулирование инструкций или советов учащимся для улучшенного выполнения учебных задач;

7. критика действий или подтверждение собственного авторитета – объяснение учителем, почему существующее поведение не является приемлемым, формулировка ряда ожиданий относительно деятельности учащихся;
8. разговор ученика как ответ учителю – предоставление ответов на вопросы учителя как средство анализа качества и глубины усвоенных знаний и умений;
9. разговор ученика по собственной инициативе – проведение дискуссии между учениками; учитель наблюдает, анализирует и диагностирует уровень сформированности психологических, коммуникативных, интерактивных умений;
10. тишина или смущение – наблюдение за процессом интеракции учащихся; прогнозирование вероятных трудностей; анализ событий, которые усложнили ли остановили взаимодействие между учениками и смутили их.

С внедрением образовательных инноваций в образовательный процесс через субъекты взаимодействия возможно достижение следующих целей:

1. улучшение мотивационной направленности ее участников;
2. формирование нового типа отношений между субъектами взаимодействия (партнерство, взаимоуважение, двустороннее деловое общение);
3. создание комфортных условий для принятия собственных решений, обсуждение и воплощение коллективных (групповых, командных) решений, от которых будет зависеть качество, успешность и эффективность выполнения заданий учебного процесса [1].

Таким образом, проведенный анализ делает возможным определение понятия «взаимодействие» или «интеракция». На наш взгляд, содержание ранее употребляемого и общепринятого понятия «взаимодействие» в настоящем понимании отражает содержание современного международного понятия «интеракция», что постепенно выжимает предыдущий термин из научной литературы.

В нашем исследовании «взаимодействие» или «интеракция» трактуется как активизация работы будущих учителей в парной, групповой деятельности, это умение устанавливать межличностный контакт, принимать общие решения, умения равноправного участия в совместной деятельности, накопления опыта толерантного, уважительного отношения к различным взглядам и мнениям в ходе выполнения поставленных учебных заданий.

По мнению различных ученых, общими признаками взаимодействия в образовательном процессе будущих

учителей физической культуры являются:

1. продуктивный характер коллективной деятельности на уроках физической культуры (наличие целеустремленности, осознанности, опосредованности, процессуальности и т.п.) [5];
2. активизация работы участников образовательного процесса во время проведения занятий физической культурой (положительное отношение к деятельности и ее результатов, инициативность, ответственность) [6];
3. интеграция свойств личностно-ориентированного (обмен умениями, навыками, опытом) и личностно-делительного (процесс получения будущими учителями знаний, умений и навыков, компетенций в общей деятельности) подхода к обучению [12];
4. ориентация на здоровьесбережение (развитие физических качеств и двигательных способностей, формирование технико-тактических умений и навыков соответственно школьной программе по видам спорта) и интеллектуальное развитие личности (развитие речевых, когнитивных, эмпатических умений, формирование духовных, культурных и морально-этических ценностей) [13];
5. коллективный труд в рамках парной или групповой деятельности студентов на занятиях физической культурой (совместное выполнение физических упражнений и двигательных задач и тому подобное) [14].

Важной основой для выяснения основ взаимодействия является определение научных принципов субъект-субъектного взаимодействия, к которым можно отнести следующие принципы: взаимообучение, учебной автономии, активизации учебной деятельности, адаптации и гибкости, социализации, культуросообразности, профессионального развития, обратной связи, системности.

Принцип взаимообучения предопределяет создание и соответствие основам взаимодействия (благоприятная психологическая атмосфера, позитивная мотивация к взаимодействию, надлежащая интерактивная среда), при которых студенты овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, развивают свои способности и качества, используют их в ходе выполнения заданий интерактивного характера (С.Н. Литвиненко [15]).

Мы считаем этот принцип самым важным при обучении спортивным движениям, в особенности при формировании техники движений (работа в парах, тройках, малых группах).

Применение принципа взаимообучения в процессе изучения студентами предметов профессионально-ориентированного цикла позволяет студентам быть

главными субъектами взаимодействия и участвовать в структурировании учебного материала по спортивно-педагогическим дисциплинам; организовывать и поддерживать межсубъектное общение и сотрудничество; осуществлять интерактивное обучение, приоритетом которого является формирование и развитие различных компетентностей студента. Считаем, что принцип взаимообучения учитывает требования педагогики равенства, способствует эффективной реализации образовательных основ «равный – равному», а также способствует обучению через действие (обучение действием).

Принцип учебной автономии делает возможным самостоятельное приобретение новых знаний и умений; расширение учебного опыта; определение комфортных методов и механизмов интерактивного обучения: работа в паре, в группе, в команде (Д. Браун [20], Л. Ван Лаер [30]).

В условиях применения принципа учебной автономии преподаватель может создавать интерактивные задания, выполнение которых оптимизирует дальнейшее развитие сформированных двигательных компетентностей, психических, психологических, индивидуальных способностей (гибкость, мобильность, адаптивность, умение работать и взаимодействовать с другими, умение организовать собственный учебный и свободное время, множественные интеллектуальные способности и тому подобное). Этот принцип отвечает требованиям непрерывного самостоятельного профессионального образования.

Принцип активизации индивидуальной деятельности обязывает строго учитывать возрастные особенности, пол, уровень подготовленности, индивидуальные различия в физических и психических способностях личности. Он способствует целенаправленному выполнению интерактивных заданий с целью усвоения учебного материала в группе, в паре, самостоятельно; участия в обсуждении плана действий по достижению обозначенных целей. Это может происходить на семинарских или практических занятиях, при изучении теоретических курсов, принятии совместных решений; в дискуссии с проблемных вопросов; в устном и письменном взаимодействии; при сфокусированном (активном) слушании; при подготовке и выступлении с докладом; взаимодействии с слушателями презентации или участниками «мастер-класса».

Принцип активизации индивидуальной деятельности мотивирует участие студентов с более высоким развитием физических и координационных качеств, с более высоким уровнем технической подготовленности к интерактивному взаимодействию при выполнении физических упражнений, а студентов с множественными интеллектуальными способностями к интерактивному

общению. Этот принцип реализуется на принципах гуманистического, личностно-ориентированного, коммуникативного и фасилитативного подходов к обучению.

Принцип адаптации и гибкости (П.П. Николаев, И.В. Николаева [7], Е.А. Челнокова, Н.Ф. Агаев, З.И. Тюмасаева [19]) предполагает психологические умения и готовность будущего учителя к гибкому поведению, к осуществлению деятельности в созданных условиях педагогического взаимодействия, а также приспособленность к обстоятельствам и требованиям, при которых следует выполнять конкретные задания в разных местах (спортивный зал, школьный спортивная площадка, бассейн и тому подобное; при условии ограниченности спортивного инвентаря и оборудования).

При реализации принципа адаптации и гибкости планируются и организуются сложные ситуативные задачи, целью которых является формирование и развитие способностей распознавать факторы, которые оптимизируют или блокируют процесс педагогического взаимодействия, развитие умений адекватного поведения и максимального достижения ожидаемых результатов. Считаем, что соблюдение обозначенного принципа требованиям новейшей гуманистической парадигмы в образовательном и профессиональном контексте.

Особенной значимости приобретают также научные принципы профессионального развития и обратной связи. Отметим, что принцип профессионального развития является одним из ключевых факторов планирования и организации образовательного процесса в вузе в условиях современного информационного общества. Он позволяет определить важность непрерывного поиска и обретения современной педагогически релевантной информации, самостоятельного роста, развития профессиональной мобильности, формирование способности будущего учителя физической культуры к осуществлению партнерского сотрудничества. Усматриваем возможность реализации принципа профессионального развития через создание соответствующих педагогических задач, участие в спортивных соревнованиях, участие в учебных проектах и презентациях, проведение круглых столов, дискуссий, мастер-классов, интервью, экспертного опроса и тому подобное.

Принцип обратной связи (С.С. Кашлев [2], Дж. Ричардс [27]) предопределяет проведение рефлексивного анализа относительно выполненной педагогической взаимодействия, рефлексии при выборе технологий или методов решения педагогической задачи; обмен мнениями и впечатлениями о принятых решениях в ходе интерактивного сотрудничества и общения.

Согласно С.С. Кашлеву, обратная связь обнаруживается в реакции на услышанное, прочитанное или увиден-

ное; предполагает владение информацией (вербального или невербального характера), которую отправляет реципиенту отправитель, демонстрируя при этом степень понимания, доверия к сообщению и согласование с ним [2].

Соглашаясь с зарубежными учеными Дж. Рэнч, В. Ричмонд, Дж. Горхам [31] трактуем понятие «обратная связь» как путь высказывание мнений и впечатлений со стороны студентов к преподавателям и от преподавателей к студентам в интерактивной учебной деятельности. Использование принципа обратной связи помогает решить следующие вопросы: определить уровень достижения указанных результатов; выделить трудности в учебной деятельности и общении студентов, которые препятствуют эффективной реализации взаимодействия на занятии; оценить уровень учебных достижений студентов, не ущерб личности студента.

Учитывая степень важности принципа обратной связи, считаем необходимым освещение таких его функций: оценочная, рефлексивная, мотивационная. Первая помогает педагогу осуществить диагностику целесообразности использования интерактивных методов и дать оценку учебным результатам студентов. Вторая делает возможным осознание педагогом и студентами ценности и корректности обратной связи. Третья предопределяет развитие познавательных способностей и повышения заинтересованности в получении лучших результатов учебной и профессиональной деятельности [31; 28].

Следующим важным принципом является принцип системности. Принцип системности предполагает последовательность и непрерывность овладения интерактивными знаниями, умениями, способностями. Использование этого принципа способствует улучшению процессов логического мышления и запоминания в ходе взаимодействия; развития базовых, ключевых и предметных компетентностей; применение полученных знаний в процессе овладения учебного материала предметов цикла профессионально-ориентированной подготовки.

Принцип целостности предопределяет развитие структурных компонентов педагогического взаимодействия, отражает логическую связь между ними, помогает выделить целостные механизмы его функционирования.

Принцип фасилитации определяет стратегию и тактику управления процессом обучения и означает создание атмосферы доброжелательности и доверия, условий для саморазвития, самосовершенствования личности на принципах гуманизма, полисубъектности, толерантности. Он реализуется через взаимодействие студентов и преподавателя в модели личностно-ориентированной педагогики и гуманистической психологии на основе

соуправления, открытости, творчества, наладка контактов для индивидуального совершенствования, личностного роста, раскрытие способностей, познавательных возможностей, стимулирование и освобождение «пластических качеств личности» с помощью субъект-субъектного общения, атмосферы безусловного принятия, понимания и доверия, педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности [8].

Физическая культура как часть общей культуры, считает Т.П. Давыдова, «направлена на укрепление и повышение уровня здоровья, всестороннее развитие физических способностей человека и использования их в общественной практике и повседневной жизни» [4]. Соглашаясь, что «физическая культура позволяет с помощью своих специфических методов раскрыть потенциальные возможности человека и выступает как источник формирования разносторонних интересов людей» [4].

По глубокому убеждению Л.И. Лубышева и В.К. Бальсевича, физическую культуру следует рассматривать не только как занятие двигательными упражнениями, процедурами, закалка. Понятие «физическая культура» охватывает более широкий спектр проблем, касающихся режима рационального питания, соблюдения правил гигиены, формирования полезных привычек [11].

Подводя итог, проведенный на основе разнотипной базы, сравнительный анализ понятия «физическая культура» позволил М.Д. Кудрявцев и др., утверждать о целесообразности его дифференциации [10]. Ученые предлагают рассматривать физическую культуру:

- а) как широкую социальную отрасль, социальную систему, часть общей культуры общества; наиболее общее, объемное понятие, носителем которого является общество;
- б) как часть широкой социальной отрасли, воспроизводящей ее функционирование на уровне конкретных объектов: учебно-воспитательных заведений, учреждений, организаций, являющихся ее носителями;
- в) как свойство, качество личности (в частности, ученика или студента), как органический компонент личной общей культуры, всестороннего гармоничного развития [10].

Поскольку «физическое воспитание является главным направлением внедрения физической культуры и составляет органическую часть общего воспитания, призванную обеспечивать развитие физических, морально-волевых, умственных способностей и профессионально-прикладных навыков человека», – считают

ученые М.П. Прохорова и А.А. Семченко, которые таким образом характеризует деятельность будущих учителей физической культуры как субъектов образовательного процесса, осуществляющих физическое воспитание и соответствующую подготовку учащихся и проводят уроки физической культуры [17].

Итак, существенным, и одновременно отличающим деятельность будущего учителя физической культуры является двигательный компонент (необходимость демонстрации физических упражнений, выполнение физических движений вместе с группой, страховка учащихся во время выполнения упражнения), то есть всесторонняя подготовленность учителя по различным видам спорта, предусмотренным школьной программой [3].

Анализируя особенности объекта и предмета труда будущего учителя физической культуры, можно утверждать, что его деятельность – это эмоционально-на-

пряженный вид труда высокой интенсивности. С точки зрения коммуникативного подхода, это использование на занятиях физической культурой надлежащего тона и регистра речи, тактичного, личностно-ориентированного, межкультурного общения, применения вербальных и невербальных средств коммуникации, в зависимости от возраста, ситуации, аудитории и тому подобное.

Итак, будущие учителя физической культуры рассматриваются нами как студенты высших учебных заведений, которые направляют свои усилия на получение квалификации в соответствии с определенным сроком обучения и образовательно-квалификационного уровня (например, бакалавры), что позволит им эффективно в дальнейшем осуществлять физическое воспитание школьников. Таким образом, понимание нами понятий современного учителя физической культуры делает возможным определение особенности его интерактивной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов В.М., Пономарев В.С., Соловов А.В. Информационные технологии обучения в преподавании физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2001, №8. С. 55–59.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Мн., 2005.
3. Васенков Н.В., Миннибаев Э.Ш. Инновационные методы преподавания физической культуры в вузе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №10–7. С. 72–75.
4. Давыдова Т.П. Современные образовательные технологии на занятиях физической культурой // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXXV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 24(35). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/24\(35\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/24(35).pdf).
5. Лихачев О.Е. Интерактивное обучение в физическом воспитании студентов вуза / О.Е. Лихачев, Ю.В. Шиховцов, И.В. Николаева // Здоровье нации: современные ориентиры в физическом воспитании учащейся молодежи: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции, 15 апреля 2013, Самара. С. 44–46.
6. Мокеева Л.А., Шиховцов Ю.В., Николаева И.В. Физическая культура в вузе: интерактивные методы обучения // OlymPlus. Гуманитарная версия. 2015. №1. С. 82–84.
7. Николаев П.П., Николаева И.В. Мониторинг и современные технологии в процессе организации занятий силовым троеборьем в вузе // Теория и практика физической культуры. 2017. №11. С. 89.
8. Качалов Д.В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей. М.: Академия Естествознания, 2010. 155 с.
9. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: ФиС, 1988. 208 с.
10. Кудрявцев М.Д., Ситничук С.С., Черепанова А.И., Винников В.Э. Способы использования интерактивной доски на уроках физической культуры. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36824709_93034341.pdf
11. Лубышева Л.И., Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни // Матер. междунар. конф. «Современные исследования в области спортивной науки». СПб.: НИИФК, 1994.
12. Сайкина Е.Г., Фирилёва Ж.Е. Музыкальное обеспечение уроков физкультуры в школе. Повышение мотивации учащихся к занятиям физической культурой и спортом // Технологии образования в области физической культуры: сб. науч.-метод. работ. СПб., 2012.
13. Власова В.П. Физкультурно-оздоровительная деятельность как средство развития социально значимых качеств у будущих учителей физической культуры / В.П. Власова, И.А. Неясова, О.Н. Карбанова // Теория и практика физ. культуры. 2017. №11. С. 18-20.
14. Горшенина С.Н. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры / С.Н. Горшенина, Н.А. Маринкина // Теория и практика физ. культуры. 2017. №1. С. 12-14.
15. Литвиненко С.Н. Конверсия соревновательных технологий в спортизированном физическом воспитании и спорте для всех / С.Н. Литвиненко, Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. 2017. №1. С. 5-7.
16. Евтин А.Б., Гусев А.Н. Использование модульного подхода в реализации прикладной физической подготовки студентов в инженерно-экономическом вузе // Вектор науки Тольяттинского университета. №2. 2016.
17. Прохорова М.П., Семченко А.А. Вовлечение обучающихся – будущих педагогов профессионального обучения в проектную деятельность в рамках дисциплины // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 2. С.6.

18. Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 448 с.
19. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе// Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755>.
20. Brown D.H. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, 1994. 280 p.
21. Brown S., Attardo S. Understanding Language Structure, Interaction and Variation. The University of Michigan, USA, 2005. 440 p.
22. Di Pietro R.G. Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios. CUP, USA, 1987. 154 p.
23. Diez M.E. Interaction Across the Curriculum: A Model for the Development of Competence in Social Interaction. Communication. Education. Division. Cincinnati OH, USA, 1986. 31 p.
24. Ellis R. Principles of Instructed Second Language Acquisition. CAL Digest. 2008. 6 p. URL: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>
25. Klippel F. Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching. CUP, UK, 2002. 187 p.
26. Moore K.D. Classroom Teaching Skills. 4th ed., McGraw-Hill Inc., USA, 1998. 250 p.
27. Richards J.C. Reflective Teaching in Second Language Classroom. CUP, 1994. P. 84–144.
28. Richards J.C., Farrell, T.S.C. Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning. CUP, UK, 2005. 180 p.
29. Ur P.A Course in Language Teaching Practice and Theory. Cambridge Teacher Training and Development. CUP, UK, 2006. 250 p.
30. Van Lier, L. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. Longman. London and New York, 1996. 280 p.
31. Wrench J.S., Richmond V.P., Gorham J. Communication Affect & Learning in the Classroom. Tapestry Press, MA, USA, 2001. 227 p.

© Сурков Александр Михайлович (surkov.1954@bk.ru), Карсека Лина Сергеевна (kls-lina@mail.ru),
Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины
и биотехнологии имени К.И. Скрябина

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES WITH STUDENTS OF THE AREAS OF TRAINING "PHYSICAL CULTURE"

**E. Sukhanova
O. Antipov
R. Gezha**

Summary: The article is dedicated to the substantiation of the need for organizational and pedagogical conditions of distance learning technologies with students of the training direction "Physical Culture". The author outlines the methodological foundations, main approaches, tasks and methodology of the organizational and pedagogical conditions of distance learning technologies. The educational activity of students of the Department of Physical Education and Sports is closely related to the repeated skipping of lectures and practical classes at universities, due to the busy training schedule, frequent trips to training camps, competitions. For such students, a special form of education is needed, which would not be inferior in effectiveness to the traditional tools of educational activity adopted at universities. The article touches upon one of the urgent problems of modern education – the organization of distance learning with future specialists in physical education and sports. The author considers the development and current state of distance education in universities in the process of professional training of students in the direction of "Physical culture".

The conditions for the organization of the educational process using remote technology Moodle (and other similar platforms) are defined. The main advantages of distance learning for students and teachers are identified, as well as the possibility of integrating traditional and distance learning, which gives rise to a new form of learning – mixed. The negative aspects of using the Moodle system for effective professional training of future specialists of this orientation are presented.

Keywords: distance learning, distance education, physical culture and sports, Moodle platform, positive and negative impact of distance learning.

Суханова Елена Юрьевна

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
lena.sukhanova@yandex.ru

Антипов Олег Владимирович

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
antipov_ov@bk.ru

Гежа Роман Валерьевич

преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
gezha.r@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящается обоснованию необходимости организационно-педагогических условий дистанционных технологий обучения со студентами направления подготовки «Физическая культура». Авторами обозначены методологические основы, основные подходы, задачи и методика проведения организационно-педагогических условий дистанционных технологий обучения. Учебная деятельность студентов кафедры физического воспитания и спорта тесно связана с многократными пропусками лекционных и практических занятий в вузах, вследствие напряженного графика тренировок, частыми выездами на учебно-тренировочные сборы, соревнования. Для таких студентов нужна особая форма обучения, которая не уступала бы по эффективности традиционным инструментам учебной деятельности, принятой в университетах. В статье затрагивается одна из актуальных проблем современного образования – организации дистанционного обучения с будущими специалистами по физическому воспитанию и спорту. Авторами рассмотрено развитие и современное состояние дистанционного образования в вузах в процессе профессиональной подготовки студентов по направлению «Физическая культура».

Определены условия организации учебного процесса с использованием дистанционной технологии Moodle (и прочих аналогичных платформ). Определены главные преимущества обучения по дистанционной форме для студентов, преподавателей, а также возможности интеграции традиционного и дистанционного обучения, что порождает новую форму обучения – смешанную. Представлены негативные аспекты использования системы Moodle для осуществления эффективной профессиональной подготовки будущих специалистов указанной направленности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, физическая культура и спорт, платформа Moodle, положительное и отрицательное влияние дистанционного обучения.

Исходя из отечественных нормативных документов, дистанционное образование это «возможность учиться и получать необходимые знания удален-

но от учебного заведения в любое удобное время» [8]. Электронное образование, получает активное распространение не только в научно-методической литературе,

но и среди всех слоев населения благодаря имеющейся информационной инфраструктуре, «совокупности различных информационных систем, информационных ресурсов, телекоммуникационных сетей, средств коммуникаций и управления информационными потоками, а также организационно-технических структур, механизмов, обеспечивающих их функционирование» [1].

На сегодняшний день, в условиях карантина или режима самоизоляции в пандемию Covid-19, подготовка будущих тренеров, преподавателей, специалистов по физическому воспитанию и спорту происходит в сложных социально-экономических условиях [12]. Такая тенденция требует реформирования образования в высших учебных заведениях: изменения классической формы обучения на дистанционную, параллельно внедряя концепцию дистанционного образования, которая предполагает разработку различных технологий, в том числе технологии смешанного обучения. Они дадут возможность повысить и усовершенствовать эффективность образовательного процесса.

В середине XX века основными формами в процессе подготовки будущих учителей были лекции, тематические спецкурсы и спец. семинары, факультативные курсы, семинарские, практические и лабораторные занятия. В дальнейшем (80-90-е годы XX в.) к методам обучения вводятся научно-методические и читательские конференции, педагогические тренинги, беседы, диспуты или дискуссии, деловые и ролевые игры, викторины, ситуационные и познавательные задачи, выполнение курсовых работ с включением экспериментальных исследований, дипломных работ и некоторые другие. Авторы отмечают, что каждая форма играла существенную роль в подготовке будущих учителей физической культуры. Так, например, проблемные лекции, познавательные и ситуационные задачи с широкой демонстрацией схем, таблиц, диаграмм, рисунков, учебных диафильмов соревнований, спортивных праздников, спартакиад направлены не только на усвоение студентами научных знаний, но и на развитие педагогического мышления, повышению познавательной активности студентов, пробуждения у них интереса к самостоятельной работе в школе. Целью семинарских занятий является самостоятельная подготовка студентом информационно насыщенного, эмоционального, убедительного доклада по области физической культуры с последующей апробацией в группе, на заседании педагогического совета школы, родительских собраниях и тому подобное.

Педагогически целесообразными задачами для семинарских занятий является составление будущими преподавателями физической культуры учебных программ для изучения упражнений по различным видам спорта; комплексов физических упражнений для всех форм физкультурно-оздоровительных мероприятий (физкультпауз, физкультминут, гимнастических упражнений к

занятиям, динамических перерывов, микропауз). Также были внедрены нетрадиционные формы подготовки студентов, например, педагогический тренинг, предназначенный для моделирования сложных реальных ситуаций, которые могли возникнуть во время организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы во внеурочное время.

Отмечаем, что автор, определяет перспективные направления в подготовке будущих учителей. Так, одним из таких путей является распространение в практической педагогической подготовке студентов факультетов физического воспитания, в том числе интерактивных форм обучения на различных учебных платформах.

Среди новейших трендов развития высших учебных заведений перспективным созданием совершенствование профессионального образования является реализация новых педагогических технологий и принципов организации учебного процесса, реализация новых моделей и содержания непрерывного обучения, в том числе дистанционного обучения, основанное на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [7].

Технологии дистанционного обучения позволяют осуществлять обучение на расстоянии, при этом проверяя качество усвоенных студентом знаний, используя активные методы обучения. Также, главным преимуществом дистанционного обучения исследователи считают гибкость, модульность, технологичность, обновление роли учителя, повышение мотивации к самоорганизации студентов, при этом обучение становится более интерактивным, самостоятельным.

Целесообразность введения дистанционного обучения является предметом исследования как отечественных, так и зарубежных специалистов по физическому воспитанию и спорту. В научной публикации С. Барбуто и А. Кэка определено, что дистанционное обучение студентов дешевле стационарного, в условиях недофинансирования учреждений высшего образования является более целесообразным, и в будущем может приобрести полноценное внедрение [4].

Х. Бекьюв и др. в своей статье определили особенности смешанной формы дистанционного обучения для студентов специальности «Физическое воспитание и спорт», использование интерактивных технологий, методов и средств дистанционного обучения [5].

Общие вопросы организационно-педагогических условий внедрения дистанционных технологий обучения со студентами специальности физическая культура и спорт представляют научно-практические исследования обозначенных вопросов такие издания, как «Информационные технологии и средства обучения» [10], «Научно-методические основы использования инфор-

мационных технологий в области физической культуры и спорта» [2].

В документации вузов о системе образования, дистанционная форма обучения приравнивается ко второй основной форме обучения в мировых ведущих вузов [8]. Но, на сегодняшний день существуют определенные вопросы по использованию дистанционных технологий обучения в процессе подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Следует также отметить, что будущие специалисты в области физического воспитания и спорта вследствие напряженного графика тренировок, частыми выездами на учебно-тренировочные сборы, соревнования, не в полной мере могут посещать академические занятия. Поэтому для таких студентов нужна особая форма обучения, которая не уступала бы по эффективности традиционной учебной деятельности, принятой в учреждениях высшего образования, одной из таких форм является дистанционное обучение.

В учреждениях высшего образования организация дистанционного обучения при подготовке специалистов в сфере физического воспитания и спорта позволяет систематически проводить обучение студентов вне учебного заведения, во время карантина, учебных тренировок, сборов, соревнований, развивать новые формы самостоятельного образования. Однако, внедрение технологии дистанционного обучения в образовательный процесс, по нашему мнению, еще не приобрело должного развития, а преподаватель и студент сталкивается с разного рода проблемами (качество интернет-связи, непонятность исполнения двигательных умений, отсутствие живого общения, контакта студента и преподавателя, большая трудоемкость и необходимость значительных материальных и временных расходов во время разработки дистанционных курсов, и т.п.).

Мы считаем, что главной проблемой во время введения дистанционного обучения у студентов физической направленности является невозможность усвоения учебного материала в полной мере, вследствие специфики предметной области общепрофессиональных и спортивных дисциплин.

Цель исследования заключается в изучении особенностей применения и внедрения в учебно-воспитательный процесс дистанционного обучения со студентами направления подготовки «Физическая культура» во время преподавания спортивно-педагогических дисциплин.

Становление и развитие дистанционного обучения получили всестороннее освещение в научных исследованиях отечественных и зарубежных специалистов [6].

Дистанционное обучение представляет собой при-

обретение знаний студентом через всемирную сеть Интернет и другие компьютерные коммуникационные каналы, что обеспечивает интенсивный и тесный двусторонний обмен информацией между слушателями и преподавателем.

Сейчас в системе физического воспитания студентов в вузах сложилась проблемная ситуация, как проводить практические занятия во время проведения дистанционного обучения, что требует немедленного решения.

Одно из таких решений возможно при условии использования качественной дистанционной платформы и построения индивидуальной, систематической работы со студентом для усвоения необходимого учебного материала, привлечение действенных методов и форм обучения в том числе информационных и коммуникационных технологий.

В учебно-воспитательном процессе во время дистанционной формы обучения, преподаватели кафедры физического воспитания и спорта (вуз «Х», г. Москва) активно используют систему Moodle (в рамках данного исследования важно отметить, что дистанционное обучение на аналогичных образовательных платформах устроены по единому принципу), которая предназначена для организации и управления обучением в сетевой среде с использованием ИКТ. Она надежна в эксплуатации, является простой в использовании и администрировании, обеспечивает безопасность информации и ее передачу от преподавателя к студенту, осуществляет оценивание учебных достижений студентов.

Система спроектирована в соответствии с реализацией методов коллективной деятельности субъектов обучения и ориентирована прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

Доступный интерфейс не требует специальных навыков по созданию электронных учебно-методических материалов. Основными средствами, что позволяют субъектам обучения общаться между собой, являются: форум – средство offline общения, общий для всех студентов, размещенный на главной странице платформы; электронная почта; обмен вложенными файлами с преподавателем; чат-средство online общение между преподавателями и студентами; обмен личными сообщениями [9].

Для кафедры физического воспитания и спорта, которая обеспечивает подготовку специалистов по конкретному виду спорта, преподаватели работают со студентами преимущественно в режиме персонального сотрудничества с обеспечением дистанционной составляющей учебных дисциплин [8]. Учебная дисциплина размещена на платформе Moodle, и имеет стандартные

компоненты: учебно-методический материал включает в себя рабочую учебную программу по курс, силадус; в теоретической части курса содержатся лекционные материалы, дополнительные мультимедийные учебно-методические материалы; в практической части – практические задания по теме изученных лекций, отдельные ресурсы для каждого занятия; перечень рекомендуемой учебной литературы; тестовая контрольная работа включает в себя тестовые задания по каждой теме лекций для начисления баллов студенту, задания для самостоятельной работы (список тем для написания реферата, индивидуально-опытного задания, методические рекомендации и т. п.), итоговая аттестация (экзаменационная или зачетная работа).

Для дисциплин типа «Теория и методика преподавания спортивных игр (волейбол, баскетбол и т.п.)», «Теория и методика преподавания спортивных игр (гимнастика и прочее)», «Силовые виды спорта», где практические занятия проходят в спортивных комплексах, целесообразным является размещение информации сугубо ознакомительного характера с дополнительными уточнениями в виде сопровождающих видеоматериалов (например, фрагменты тренировок и соревнований, обучающие видео-курсы тренировки, комментарии специалистов, видео-отчеты и т.п.). Понятно, что тестовые задания являются недостаточно корректными в качестве итогового контроля, даже если будут сопровождаться видеоотчетом. Следует также отметить, что не все учреждения высшего образования размещают дистанционные курсы для студентов специальностей «Физическая культура».

Не смотря на явные преимущества в дистанционном обучении, специфика профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре и спорта накладывает ряд ограничений на использование дистанционных технологий: виртуальных стадионов и спортивных залов пока не создали, усвоение техники движений, методика обучения, сдачи спортивных нормативов, проведение контрольных игр подобное не всегда вписывается в систему дистанционного образования.

Главными недостатками дистанционного обучение является:

- отсутствие живого общения, контакта студента и преподавателя;
- большая трудоемкость и необходимость значительных материальных затрат при разработке дистанционных курсов;
- необходимость формирования дополнительной мотивации и самостоятельности у студентов;
- высокая зависимость от качества работы сети Интернет и технической поддержки систем;
- не полное усвоение учебного материала: практических умений и навыков по обучению техники основных элементов из выбранного вида спорта;
- невозможность проведения учебного занятия

студентом, формулирующим неуверенность во время проведения и ошибки в технике воспитанников.

Реалии настоящего таковы, что будущее все же за смешанной формой обучения, где наряду с дистанционными формами должны присутствовать и формы практических занятий, поскольку одним из важнейших факторов, влияющих на успех обучения студентов, есть преподаватель. Невозможно в полной мере овладеть рациональной техникой движений на расстоянии, даже используя самые современные спортивные приборы и компьютеризированные тренажеры, видеофильмы и видеоролики с изображением образцового выполнения техники движений. Безусловно, новая мультимедийная образовательная среда является большим помощником в обучении, однако лишь опытный преподаватель (тренер) может научить рациональным двигательным и тактическим действиям, раскрыть индивидуальность студента и поставить идеальную технику движений [3].

Таким образом, современный уровень развития информационных технологий позволяет эффективно и качественно вводить относительно новую форму обучение – смешанное и дистанционное обучение [11]. Использование платформы Moodle (любой образовательной платформы) позволяет формировать профессиональные компетенции у студентов как практического, так и теоретического характера, овладение большой базой теоретических знаний, формирование способностей к самообучению и самоконтролю, самоподготовке и самоадаптации к будущей профессиональной деятельности в условиях социально-экономических преобразований современного общества.

Следует также отметить, что внедрение дистанционного обучения при преподавании спортивно-педагогических дисциплин должно происходить в двух направлениях: при усвоении теоретического раздела учебной программы по дисциплине с использованием, как традиционных средств, так и средств ИКТ. Во время усвоения практического раздела, целесообразно использовать видео-тренировок, уроков, обучения техническим элементам и двигательным навыкам.

Однако, в подготовке студентов направления подготовки «Физическая культура» и стоит отметить, что любая платформа дистанционного обучения не в состоянии в полной мере обеспечить студентам, спортсменам, реальные условия тренировки и спортивно-педагогического совершенствования в спортивных и специализированных залах, на игровых и соревновательных площадках, стадионах, бассейне, а также усвоение методик обучения различным двигательным умениям. Поэтому традиционный компонент подготовки остается ведущим при подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения // Экономика. Профессия. Бизнес. 2015. Т.1. №1(1). С. 58–60.
2. Попова Н.В., Баринаева Н.Г. Интегративная модель формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентно-ориентированного образования // European Social Science Journal. 2017. №11. С. 405–413.
3. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Инновационные педагогические технологии как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта. // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 63. №2. С. 194–198.
4. Barbutiu S.M., Kack A. Integrating digital literacy in teacher education – the perpetual challenge of a learning organization // Edulearn16: 8th international conference on education and new learning technologies. 2016. P. 4255–4264. DOI: 10.21125/edulearn.2016.2029.
5. Becuwe H., Roblin N.P., Tondue J., Thys J., Castelein E., Voogt J. Conditions for the successful implementation of teacher educator design teams for ICT integration: A Delphi study // Australasian Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 33, is. 2. P. 159–172. DOI: 10.14742/ajet.2789.
6. Cober R., Tan E., Slotta J., So H.J., Konings H.D. Teachers as participatory designers: two case studies with technology-enhanced learning environments // Australasian Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 43, is. 2. P. 203–228. DOI: 10.1007/s11251-014-9339-0.
7. Беликов В.А. Дидактика практикоориентированного образования: моногр. / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, А.С. Валеев. М.: ИНФРА-М, 2018. 267 с.
8. Сайгушев Н.Я. Уровни рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя изобразительного искусства / Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева, Ю.Б. Мелехова // Искусство и образование. 2018. №4. С. 137–151.
9. Ахтамова С.С., Чернышов В. Н. Электронное обучение в педагогическом вузе: плюсы и минусы // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2018. Т. 9, №9. С. 193–199.
10. Суханова Н.Т. Электронное обучение в вузе: оценка качества электронных ресурсов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №52–6. С. 302.
11. Татаринев К.А. Мобильное обучение поколения «Z» // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. №2. С. 103.
12. Титов А.А. Дистанционное обучение в условиях самоизоляции // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 5–2. – С. 129.

© Суханова Елена Юрьевна (lena.suxanova@yandex.ru), Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru),
Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ КОМПЛЕКСОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ МАЛЬЧИКОВ 13-14 ЛЕТ

Сушецкий Валерий Константинович

Доцент, УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы»
vsukhetski@mail.ru

INFLUENCE OF DIFFERENT VARIANTS OF WELLNESS EXERCISES ON THE PHYSICAL READINESS OF 13-14 YEARS OLD BOYS

V. Sukhetski

Summary: The article presents experimental data on the influence of various health-improving programs of physical exercises on the level of motor readiness of 13-14-year-old boys, 2 and 3 stages of puberty. The following were used as regulated pedagogical factors in the work: load intensity, load duration, frequency of classes, orientation and weekly load volume. In the course of experimental studies, the range of the weekly value of physical activity and the predominant orientation of physical exercises, providing an increase in the physical fitness of adolescents, were determined. It was found that the most effective was the program of physical exercises of predominantly anaerobic orientation with a weekly volume of physical activity of 120 minutes, which to a somewhat greater extent contributes to the growth of the physical potential of adolescents. The results obtained can find application in the physical education of adolescents.

Keywords: boys, adolescents, physical fitness, physical exercises, load intensity, load direction, load duration, weekly load volume, number of sessions.

Аннотация: В статье представлены экспериментальные данные о влиянии различных оздоровительных программ физических упражнений на уровень двигательной подготовленности мальчиков 13-14 лет, 2 и 3 стадии полового созревания. В качестве регулируемых педагогических факторов в работе использовались: интенсивность нагрузки, продолжительность нагрузки, кратность занятий, направленность и недельный объем нагрузки. В ходе экспериментальных исследований определен диапазон недельной величины физической нагрузки и преимущественная направленность физических упражнений, обеспечивающие повышение физической подготовленности подростков. Установлено что наиболее эффективной оказалась программа физических упражнений преимущественно анаэробной направленности с недельным объемом физической нагрузки 120 мин, которая в несколько большей степени способствует росту физического потенциала подростков. Полученные результаты могут найти применение в физическом воспитании подростков.

Ключевые слова: мальчики, подростки, физическая подготовленность, физические упражнения, интенсивность нагрузки, направленность нагрузки, продолжительность нагрузки, недельный объем нагрузки, количество занятий.

Подростки относятся к одной из перспективных групп населения. Данный возраст совпадает с периодом полового созревания и формированием важнейших физиологических систем. Вопрос о повышении двигательной подготовленности подрастающего поколения является одним из наиболее важных в физическом воспитании детей и подростков [4, 5, 9]. Большинство исследователей указывают на необходимость увеличения двигательной активности подростков в период полового созревания, в связи с наличием у них больших резервов для совершенствования адаптационных механизмов, обеспечивающих выполнение мышечной деятельности [6, 11]. Однако чрезмерный объем физической нагрузки способствует развитию патологических процессов в организме и является фактором риска для здоровья. Поэтому вопрос о влиянии различных по направленности, интенсивности и объему физических упражнений на функциональное состояние подростков пубертатного периода по-прежнему остается малоизученным.

Целью данного исследования являлось изучение влияния различных вариантов комплексов оздоровительных упражнений на физическую подготовленность мальчиков 13-14 лет.

В педагогическом эксперименте изучалась годовая динамика физической подготовленности подростков 13-14 лет. Оценивалось проявление силовых (становая динамометрия, подтягивание в висе на перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине), скоростных (челночный бег 4х9 м, бег 20 м с хода), скоростно-силовых способностей (прыжок в длину с места), гибкости (наклон вперед) и общей выносливости (бег 6 мин). В исследовании принимали участие 120 мальчиков (средний возраст $13,5 \pm 0,4$ года, II и III стадии полового созревания) 7 классов.

В качестве регулируемых педагогических факторов использовались: интенсивность нагрузки, продолжительность нагрузки, кратность занятий, направленность и недельный объем нагрузки (табл. 1).

Таблица 1.

Распределение компонентов физической нагрузки в педагогическом эксперименте

Группы	Направленность нагрузки	Количество занятий		Недельный объем	
		в неделю	всего	эксперим.	общий
ЭГ-1	аэробная	3	102	60 мин	135 мин
ЭГ-2	аэробная	6	204	120 мин	315 мин
ЭГ-3	анаэробная	3	102	60 мин	135 мин
ЭГ-4	анаэробная	6	204	120 мин	315 мин
ЭГ-5	аэробная и анаэробная	3	102	120 мин	135 мин
ЭГ-6	аэробная и анаэробная	6	204	240 мин	315 мин
ЭГ-7		6	204	–	315 мин
КГ		3	102	–	135 мин

Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, обрабатывались с помощью общепринятых методов статистики. Достоверность различий оценивалась с помощью параметрических и непараметрических критериев для корреляционно независимых выборок.

В ходе формирующего педагогического эксперимента подросткам предлагались физические нагрузки с низкой (40-50 % максимального пульсового резерва) и высокой (70–80 % максимального пульсового резерва) интенсивностью. В ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4, ЭГ5, ЭГ6 интенсивность физической нагрузки была высокой, а в ЭГ7 и КГ – низкой.

После проведенного педагогического эксперимента были получены следующие результаты годовой динамики физической подготовленности. Измерение абсолютных показателей становой динамометрии показало, что наибольшие ($p < 0,001$) годовые сдвиги $29,75 \pm 2,72$ кг и $28,30 \pm 2,66$ кг показателей силовых возможностей были зафиксированы у испытуемых, занимающихся в группах с преимущественно анаэробной направленностью физической нагрузки объемом 120 мин в неделю (ЭГ4) и смешанной нагрузкой объемом 240 мин в недельном цикле (ЭГ6). Наименьшие приросты $7,00 \pm 2,54$ кг ($p < 0,05$) обнаружены в группе, занимающейся физической нагрузкой с низкой интенсивностью физической нагрузки объемом 120 мин в неделю (ЭГ7).

Аналогичные данные зафиксированы по результатам выполнения подтягивания в висе и поднимании туловища, где наибольшие сдвиги ($p < 0,001$) были зафиксированы также у испытуемых преимущественно анаэробной группы (ЭГ4), занимающихся 120 мин в неделю (увеличение на $2,69 \pm 0,44$ раза в подтягивании и на $11,75 \pm 1,43$ раза в поднимании туловища) и в группе подростков со смешанной направленностью физической нагрузки (ЭГ6) 6 раз в неделю по 40 мин (увеличение на $2,40 \pm 0,69$ раза в подтягивании и на $10,90 \pm 1,16$ раза в поднимании туловища). Наименьшие сдвиги ($p > 0,05$) обнаружены

в контрольной группе (КГ), занимающихся физической нагрузкой с низкой интенсивностью 3 раза в неделю на уроках физической культуры и здоровья – в подтягивании сдвиг составил $0,40 \pm 0,31$ раза, а в поднимании туловища $1,40 \pm 1,18$ раза.

Относительный показатель становой динамометрии достоверно улучшился на 20-25 % ($p < 0,01-0,001$) в группе с преимущественно анаэробной направленностью физической нагрузки с недельным объемом 120 мин (ЭГ4) и в группах со смешанной направленностью нагрузки недельным объемом 120 мин (ЭГ5) и 240 мин (ЭГ6).

Полученные данные о степени развития силы у школьников различных опытных групп хорошо отражают направленность используемых комплексов физической подготовки. В тех группах, где использовались преимущественно упражнения анаэробной направленности (ЭГ3 и ЭГ4), а также упражнения с большим и повышенным недельным объемом смешанных нагрузок (ЭГ5 и ЭГ6) обнаружилось более высокие статистически значимые ($p < 0,001$) сдвиги силовых показателей. Менее значимые приросты данных показателей зафиксированы в группах испытуемых с преимущественно аэробной направленностью занятий (ЭГ1 и ЭГ2) и группах с низкой интенсивностью нагрузки (ЭГ7 и КГ), что, вероятно, является следствием недостаточного использования физических упражнений на развитие силы в процессе физического воспитания.

По показателю гибкости, оцениваемому по величине максимального сгибания тела, наиболее существенные сдвиги ($p < 0,001$) продемонстрировали подростки преимущественно анаэробной группы, занимающиеся 6 раз в недельном цикле по 20 мин (ЭГ4) – $6,63 \pm 0,92$ см. Достаточно высокий среднестатистический ($p < 0,01-0,001$) прирост уровня гибкости обнаружен также у подростков остальных ЭГ – от $4,00 \pm 0,48$ см до $5,17 \pm 0,88$ см. В группах с низкой интенсивностью физической нагрузки статистически значимого сдвига не об-

наружено (ЭГ7, КГ) – $2,20 \pm 1,11$ см и $2,33 \pm 1,59$ см соответственно. Подростки этих групп показали недостаточное увеличение уровня гибкости.

В оценке скоростно-силовых способностей (прыжок в длину с места) полученные данные мы выявили следующую картину. Первое место по величине годового прироста ($p < 0,001$) заняла группа с повышенным объемом физической нагрузки различной метаболической направленности (ЭГ6) – $25,60 \pm 2,26$ см, второе место – группа с преимущественно анаэробной направленностью нагрузки 120 мин в неделю (ЭГ4) – $23,75 \pm 2,24$ см, третье – группа с большим объемом нагрузки смешанной направленности (ЭГ5) – $14,90 \pm 1,72$ см, четвертое – группа с преимущественно аэробной направленностью физических упражнений 120 мин в неделю (ЭГ2) – $12,27 \pm 2,97$ см, пятое – группа с анаэробной направленностью нагрузки малого объема в неделю – $12,17 \pm 1,96$ см, шестое – группа с аэробной направленностью упражнений общим объемом 60 мин в неделю – $11,62 \pm 2,37$ см. Группы с низкой интенсивностью физической нагрузки объемом 60 и 120 мин в неделю заняли соответственно предпоследнее и последнее место, у них обнаружены менее существенные ($p < 0,05-0,01$) сдвиги – $8,67 \pm 2,19$ см и $5,90 \pm 2,76$ см соответственно.

Результаты измерения уровня выносливости показали, что наибольшие сдвиги ($p < 0,001$) показателей шестиминутного бега были у подростков, занимающихся физическими упражнениями преимущественно аэробной направленностью 120 мин в неделю (ЭГ2) – $217,67 \pm 11,17$ м и объемом 60 мин в неделю (ЭГ1) – $183,85 \pm 18,91$ м. Наименьшие сдвиги ($p < 0,05$) обнаружены у школьников, занимающихся физическими упражнениями низкой интенсивности 60 мин в неделю (КГ) – $65,50 \pm 23,37$ м и объемом 120 мин в неделю (ЭГ7) – $40,00 \pm 15,12$ м.

Уровень скоростных способностей оценивался по результатам бега на 20 м с хода и челночного бега 4х9 м. Данные тестирования показали, что наиболее высокие приросты скорости ($p < 0,001$) произошли в группе с преимущественно анаэробной направленностью нагрузки объемом 120 мин в неделю (ЭГ4), результаты улучшились на $0,38 \pm 0,04$ сек и $0,73 \pm 0,07$ сек соответственно и в группе с повышенным объемом нагрузки смешанной направленности (ЭГ6) на $0,41 \pm 0,03$ сек и $0,62 \pm 0,09$ сек. Результаты бега на 20 м в группе подростков, занимающихся преимущественно аэробными физическими упражнениями с недельным объемом 60 мин (ЭГ1) и в группе испытуемых с низкой интенсивностью физической нагрузки с недельным объемом 60 мин (КГ) статистически значимо не изменились. По результатам челночного бега достоверных изменений не обнаружено в КГ подростков.

Таким образом, уровень различных показателей физической подготовленности изменяется в зависимости

от интенсивности, объема, кратности и направленности экспериментальной физической нагрузки. Физические нагрузки с высокой интенсивностью (70–80% максимального пульсового резерва) содействуют значимому ($p < 0,05-0,001$) повышению физической подготовленности подростков 13-14 лет в сравнении с низкоинтенсивными занятиями физической культурой (40–50% максимального пульсового резерва). Направленность физической нагрузки отразилась на результатах педагогических тестов. Преимущественно аэробная направленность физических нагрузок, способствовала наибольшим приростам показателей общей и силовой выносливости, в то время как преимущественно анаэробные упражнения, оказали влияние на высокие годовые сдвиги в уровне развития силовых и скоростных качеств. Физические упражнения смешанной направленности оказали влияние на рост всех показателей физической подготовленности. Увеличение недельного объема тренирующего воздействия разной направленности способствовало дальнейшему росту показателей физической подготовленности подростков экспериментальных групп.

У мальчиков 13–14 лет в КГ под влиянием нагрузок низкой интенсивности малого недельного объема (60 мин) достоверно ($p < 0,05-0,01$) улучшились показатели прыжка в длину с места, шестиминутного бега, становой динамометрии. Физические нагрузки низкой интенсивности большого недельного объема (120 мин) в ЭГ7 способствовали значительному улучшению результатов прыжка в длину с места, челночного бега, поднимания туловища, шестиминутного бега, становой динамометрии и общего балла физической подготовленности. Но статистически значимые ($p < 0,05$) различия между ЭГ7 и КГ обнаружены только по показателю челночного бега. Таким образом, увеличение объема физических нагрузок низкой интенсивности до 120 мин в неделю не вызывает значимых приростов показателей физической подготовленности.

Повышенный недельный объем (240 мин) физической нагрузки в ЭГ6 способствовал значимым приростам физической подготовленности ($p < 0,05-0,001$) по показателям: челночного бега, бега на 20 м, прыжка в длину с места, шестиминутного бега, становой динамометрии, подтягивания в висе, поднимания туловища из положения лежа, наклона вперед. Подростки данной опытной группы (ЭГ6) значительно отличались ($p < 0,05-0,01$) от мальчиков других экспериментальных групп по годовым приростам результатов в беге на 20 м и в шестиминутном беге (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4, ЭГ5), в челночном беге (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ5), в поднимании туловища, в становой динамометрии и в прыжке в длину с места (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ5), в подтягивания (ЭГ1, ЭГ2). Таким образом, увеличение объема высокоинтенсивных физических упражнений смешанной направленности до 240 мин в неделю, спо-

способствует значительному росту физической подготовленности подростков 13-14 лет. В научной литературе имеются данные о том, что увеличение недельного объема физической нагрузки до 135 мин за счет введения одного дополнительного урока физической культуры в неделю с высокой интенсивностью существенно повышает физическую подготовленность школьников [2].

Шестиразовые занятия физическими упражнениями различной направленности по 20 мин (ЭГ2, ЭГ4), недельным объемом 120 мин, оказали существенный прирост ($p < 0,05-0,01$) показателей физической подготовленности подростков, в сравнении с опытными группами подростков, занимающихся 3 раза в неделю по 40 минут (ЭГ5). Что доказывает, что периодичность играет важную роль в нормировании физических нагрузок подростков 13-14 лет.

Наиболее высокий прирост (37%) интегрального показателя физической подготовленности отмечен в группе подростков, занимающихся преимущественно анаэробными упражнениями 6 раз в неделю по 20 мин. Полученные нами данные о том, что у мальчиков 13-14

лет тренирующие физические нагрузки анаэробной направленности вызывают более существенные сдвиги ($p < 0,05-0,001$) физической подготовленности в сравнении с нагрузками аэробного характера, находятся в соответствии с результатами других научных работ [1, 8, 10, 13]. Данный фактор объясняется тем, что в период полового созревания увеличивается доля анаэробного гликолиза при выполнении физических нагрузок в зоне большой и максимальной мощности [7, 12]. У мальчиков интенсивно увеличивается силовой потенциал мышечных волокон, по причине воздействия на них гормона тестостерона.

Таким образом, развитие скоростных и силовых физических качеств в данный период полового созревания (II, III СПС) может быть высокоэффективным для повышения уровня физической подготовленности подростков 13-14 лет. Наиболее эффективной оказалась программа высокоинтенсивных физических упражнений преимущественно анаэробной направленности с недельным объемом физической нагрузки 120 мин (6 раз в неделю по 20 мин), которая в несколько большей степени способствует росту физического потенциала подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Возрастная физиология (Физиология развития) / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
2. Зотова Ф.Р. Эффективность дополнительных «тренировочных» уроков физической культуры в инновационных школах / Ф.Р. Зотова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 1. – С. 2-5.
3. Криволапчук И.А. Оптимизация функционального состояния детей и подростков в процессе физического воспитания: монография / И.А. Криволапчук. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 606 с.
4. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / В.И. Лях. – М.: Терра-спорт, 2000. – 192 с.
5. Погадаев Г. Готовимся к выполнению нормативов ГТО: 11-й классы: учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2016. – 192 с.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
7. Сонькин В.Д. Развитие мышечной энергетики и работоспособности в онтогенезе. / В.Д. Сонькин, Р.В. Тамбовцева. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – Т.33, №3. – С.81-99.
8. Сонькин В.Д. Энергетическое обеспечение мышечной деятельности школьников: автореф. дис. ...д-ра биол. наук: 03.00.13 / В.Д. Сонькин; НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР. – М., 1990. – 50 с.
9. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин, В.И. Григорьев, Н.Е. Латышева [и др.]; под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2007. – 463 с.
10. Фарбер Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниленко, В.Д. Сонькин. — М.: Педагогика, 1990. – 64 с.
11. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.
12. Armstrong N. Muscle metabolism changes with age and maturation: How do they relate to youth sport performance? / N. Armstrong, A. Barker, A. McManus // Br. J. Sports Med. – 2015, 49(13), – P. 860-864.
13. Danis A. The effect of training in male prepubertal and pubertal monozygotic twins / A. Danis, Y. Kyriazis, V. Klissouras // Eur J Appl Physiol. – 2003. – Vol. 89, № 3-4. – P. 309-318.

© Сухецкий Валерий Константинович (vsukhetskii@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ СОБЕСЕДНИКА ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Трошина Елена Сергеевна

ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
elena-sveta27@mail.ru

ASSESSMENT OF THE UNDERSTANDING OF THE INTERLOCUTOR'S EMOTIONS BY CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

E. Troshina

Summary: The article presents an analysis of the results of a study of the understanding of emotions and emotional manifestations of children with severe speech disorders (dysarthria and stuttering) in communication. The article theoretically substantiates and presents a methodology that includes an assessment of: the verbal designation of emotions, the definition of emotions of close friends, the designation of feelings and emotions in the assessment of pedagogical situations. The presented set of techniques made it possible to analyze the phenomenon of children's understanding of the emotions of the interlocutor and to determine its specific manifestations for children with dysarthria and stuttering, to determine the special educational needs of children with severe speech disorders in learning communication and adequate behavior in interaction. The results of the study can be a justification for differentiated correctional and developmental work on the social and communicative development of preschoolers with dysarthria and stuttering. Thus, understanding the emotions of the interlocutor as one of the most important aspects of the socialization of children with severe speech disorders, on the one hand, and research in this area, on the other, contribute to the successful social and communicative development of preschoolers with dysarthria and stuttering.

Keywords: social and communicative development, understanding of the interlocutor's emotions, language competence, communicative competence, speech disorders, dysarthria, stuttering.

Аннотация: В статье представлен анализ результатов исследования понимания эмоций и эмоциональных проявлений детей с тяжелыми нарушениями речи (дизартрией и заиканием) в общении. В статье теоретически обоснована и представлена методика, включающая оценку: вербального обозначения эмоций, определения эмоций близких друзей, обозначение чувств и эмоций при оценке педагогических ситуаций. Представленный комплекс методик позволил проанализировать феномен понимания детьми эмоций собеседника и определить его специфические проявления для детей с дизартрией и заиканием, определить особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи в обучении общению и адекватному поведению во взаимодействии. Результаты исследования могут быть обоснованием дифференцированной коррекционно-развивающей работы по социально-коммуникативному развитию дошкольников с дизартрией и заиканием. Таким образом, понимание эмоций собеседника как одна из важнейших сторон социализации детей с тяжелыми нарушениями речи, с одной стороны, и исследование в данной области, с другой, способствуют успешному социально-коммуникативному развитию дошкольников с дизартрией и заиканием.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, понимание эмоций собеседника, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, речевые нарушения, дизартрия, заикание.

Актуальность

На сегодняшний день проблема понимания эмоций собеседника по общению детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из мало изученных. Способность верно понять чувства другого человека способствует развитию согласованности в общении, что содействует развитию компетентности в межличностных отношениях [3]. Наравне с этим, для детей с патологией речи характерно испытывать сложности распознавания и понимания эмоций партнера по общению, что в дальнейшем приводит к нарушению коммуникативного взаимодействия [9]. По замечанию О.Е. Грибовой [2], детям с ТНР тяжело установить, поддержать и завершить общение с окружающими людьми. Как отмечает И.Ю. Кондратенко [3], у детей с речевыми нарушениями умения выразить свои чувства словами,

распознавать и учитывать чувства других людей развиты не достаточно. Таким образом, несформированность средств общения в целом и неумение распознавать эмоции окружающих в частности, могут стать главными причинами неблагоприятных отношений в группе сверстников [13]. Данное предположение подтверждают исследования, в которых указывается, что для детей с речевой патологией характерны трудности установления коммуникативных связей со взрослыми и сверстниками, приводящие к проблемам на пути развития и обучения [10]. Нарушения общения могут проявляться в неумении адекватно общаться с другими детьми, сложностях включения в общую деятельность, отказе от межличностных и групповых отношений. Соответственно, у детей с ТНР может отмечаться низкая адаптивность к условиям, в которых не присутствуют близкие, низкое восприятие общественных норм и социальных эталонов [8].

Одними из наиболее часто встречающихся в старшем дошкольном возрасте и различных по своей природе речевых нарушений являются дизартрия и заикание. В обоих случаях дети не могут выстроить полноценное общение со взрослыми и сверстниками, что связано с недостаточной сформированностью умения распознавать эмоции партнеров по общению.

Дети с дизартрией отличаются сниженной способностью к самоконтролю, вялым выражением и восприятием эмоций [6], застенчивостью, малообщительностью, нерешительностью [12]. Так, при дизартрии отмечается нарушение контактности [7], страх перед коллективом [5].

Детей с заиканием можно охарактеризовать как нежелающих понимать свои собственные эмоции и эмоции окружающих [5]. При взаимоотношениях заикающихся с другими детьми проявляются не только положительные чувства (дружелюбие, добродушие), способствующие устойчивости общения, но и отрицательные (застенчивость, обидчивость, робость, негативное отношение к партнеру, протест, агрессия, аффективные переживания) [1].

Основываясь на вышесказанном, можно сказать о том, что значимая составляющая коммуникативного взаимодействия – умение понимать эмоции партнера по общению, у детей с дизартрией и заиканием развита не в полной мере. Так, несформированность умения распознавать эмоции собеседника у детей с дизартрией и заиканием, с одной стороны, и отсутствие единого диагностического инструментария в данной области для этих категорий детей, с другой, представляют значимой и актуальной работу по созданию и применению комплексной диагностической базы исследования понимания эмоций собеседника детьми с дизартрией и заиканием.

Таким образом, с целью оценки понимания эмоций собеседника дошкольниками с речевыми нарушениями, было проведено экспериментальное исследование. Экспериментальную выборку составили 90 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет (30 детей с дизартрией, 30 детей с заиканием, 30 детей с нормальным речевым развитием).

Содержание

Оценка феномена понимания эмоций собеседника включала: визуальную оценку эмоций виртуального собеседника; оценку эмоций собеседника при прослушивании текстов с эмоционально значимыми ситуациями; определение эмоциональных состояний участников коммуникации в виртуальной педагогической эмоционально окрашенной ситуации (по картинкам); понимание эмоций собеседника в реальной педагогической ситуации.

1. Визуальная оценка эмоций виртуального собеседника

Методика применялась с целью оценки уровня понимания эмоций детей своей группы. Детям предлагались фотографии, на которых одноклассники находились в разных ситуациях общения и с различным выражением лица, отражающим десять базовых эмоций по К. Изарду [4] (интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, смущение). Детям предлагалось ответить на вопросы: «Кто изображен на фотографии? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?». Критериями оценки явились: уровень сформированности умения определять эмоциональные состояния сверстника и объяснить свой ответ (проявление коммуникативной функции общения [11]); наиболее/наименее узнаваемые эмоциональные состояния.

2. Оценка эмоций собеседника при прослушивании текстов с эмоционально значимыми ситуациями

Целью методики являлась оценка способности распознавать и называть проявления эмоций при прослушивании и пересказе текста и понимания экспрессивных состояний рассказчика. Детям предлагалось внимательно послушать рассказ (разрешалось задавать вопросы в ходе прочтения), пересказать текст по наводящим вопросам. Оценивалось проявление эмпатии к героям рассказа, пересказ, соответствующий теме, активное использование лексики алфавита эмоций.

3. Определение эмоциональных состояний участников коммуникации в виртуальной педагогической эмоционально окрашенной ситуации (по картинкам)

Методика применялась с целью оценки уровня понимания чужого эмоционального состояния, умения его вербально обозначать и описывать. Ребенку предлагалось разложить картинки в нужном порядке (при необходимости оказывалась помощь взрослого), затем рассказать, что произошло. Оценивалось осмысление ситуации детьми в форме истолкования и проявления эмпатии (точное определение эмоциональных состояний, «оречевление» персонажей, яркое эмоциональное отношение к изображенным героям).

4. Понимание эмоций собеседника в реальной педагогической ситуации

Целью методики являлась оценка уровня понимания чужого эмоционального состояния, умение вербально обозначать и описывать в рамках реальной педагогической ситуации. В ходе методики предполагалось активное использование детьми лексики алфавита эмо-

ций, проявление понимания и эмпатии, яркого эмоционального отношения к участникам педагогической ситуации, самостоятельное осмысливание происходящего.

Обсуждение результатов

По результатам исследования **оценки** понимания эмоций собеседника детьми с нормальным речевым развитием, дизартрией и заиканием был выявлен следующий уровень сформированности по вышеперечисленным методикам (рис.1).

Самые низкие показатели во всех исследуемых группах выявлены по методике изучения визуальной оценки эмоций (рис.2).

Как уже было сказано выше, детям предлагалось оценить базовые эмоции и их оттенки, однако наиболее узнаваемыми детьми как с нормальным речевым развитием, так и с речевой патологией стали такие эмоции как *радость, грусть, удивление и страх*. Распознавание этих четырех эмоций является нормой онтогенетического развития в старшем дошкольном возрасте, понимание остальных эмоций (рис.2) формируется позднее, что и объясняет самые низкие (по сравнению с другими методиками) результаты.

Детями с нормальным речевым развитием был продемонстрирован высокий уровень понимания эмоций собеседника в рамках текста, в виртуальной и реальной педагогических ситуациях. Исключением явилась лишь визуальная оценка эмоций, где дошкольниками была показана недостаточная компетентность, что связано с возрастными особенностями развития. В группах детей с дизартрией и заиканием оценка эмоций по вышеперечисленным методикам вызвала значительные трудности, по сравнению с их сверстниками без патологии речи. Дошкольники с дизартрией несколько хуже детей с заиканием справились с оценкой эмоций однопунктирных по фотографиям, что объясняется несформированностью словаря в области лексики алфавита эмоций, необходимого для вербализации эмоциональных состояний. С оценкой эмоций как в рамках текста, так и в рамках виртуальной педагогической ситуации дошкольники с дизартрией, напротив, справились успешнее сверстников с заиканием. Это связано с тем, что две данные методики иллюстрируют конкретные ситуации, а визуальная оценка эмоций является внеситуативной. Так, дошкольники с заиканием способны чувствовать и понимать эмоции внеситуативно, однако, в рамках коммуникативных ситуаций испытывают сложности. В то же время, дети с дизартрией демонстрируют более контактное поведение во взаимодействии, однако, для них характерны трудности вербализации эмоций, обусловленные недостаточным запасом эмотивной лексики. Эти факты указывают на нарушение языковой компетенции у детей с дизартрией и коммуникативной компетенции

социально-коммуникативного развития у детей с заиканием. Однако, исследование понимания эмоций собеседника в рамках реальной педагогической ситуации показало самые низкие результаты в обеих экспериментальных группах. Это связано с тем, что несмотря на специфику коммуникативного развития в зависимости от характера речевого нарушения, дошкольники с патологией речи с трудом ориентируются в ситуации реального общения. И если в статических ситуациях (визуальная оценка, оценка в рамках текста, виртуальная педагогическая ситуация) дети проявляют понимание эмоций, то в динамическом реальном взаимодействии для них это является наиболее сложным, что и объясняет нарушения социально-коммуникативного развития у детей данных категорий.

Наравне с этим, представим специфические особенности детей с речевой патологией, выявленные в ходе проведения методик.

У детей с **дизартрией** определены следующие специфические особенности.

1. При визуальной оценке эмоций виртуального собеседника:

- неверное восприятие и объяснение эмоционального состояния (*злость – она скучает, сидит и ничего не делает; отвращение – она обижена, глаза такие обиженные*);
- использование слов с широким значением и высокой сочетаемостью (*радость – хорошо; страх – плохо; отвращение – не очень*);
- отсутствие ответа, либо ответ «не знаю» (*отсутствие ответа: страх, стыд, гнев; «не знаю»: грусть, скука, удивление*);
- демонстрация позы или звукоподражание (*поза: грусть, радость, стыд, гнев; звукоподражание: восхищение – он такой «ммм!»; удивление – такой «ооо!»; радость – такой «хия!»*);
- штамповые объяснения: «по лицу и глазам», «по виду, по картинке» (*удовольствие – ей хорошо и весело, понял по лицу; грусть – грустно, понял по картинке; удивление – удивительно, понял по виду; скука – плохо, по глазам*);
- наличие аграмматизмов (*рыдательно, ждательно*).

2. При оценке эмоций собеседника при прослушивании текстов с эмоционально значимыми ситуациями (на примере рассказа Т.А. Ткаченко «Сердитый сторож»):

- грубые нарушения смысла рассказа (добавление несуществующих персонажей: *сторож – это человек, пришли цыгане*; несуществующих в рамках рассказа действий: *Ваню поставили в угол*);
- искажения эмоционального состояния героев рассказа (*Ване не стыдно, а смешно; Ване стыдно*).

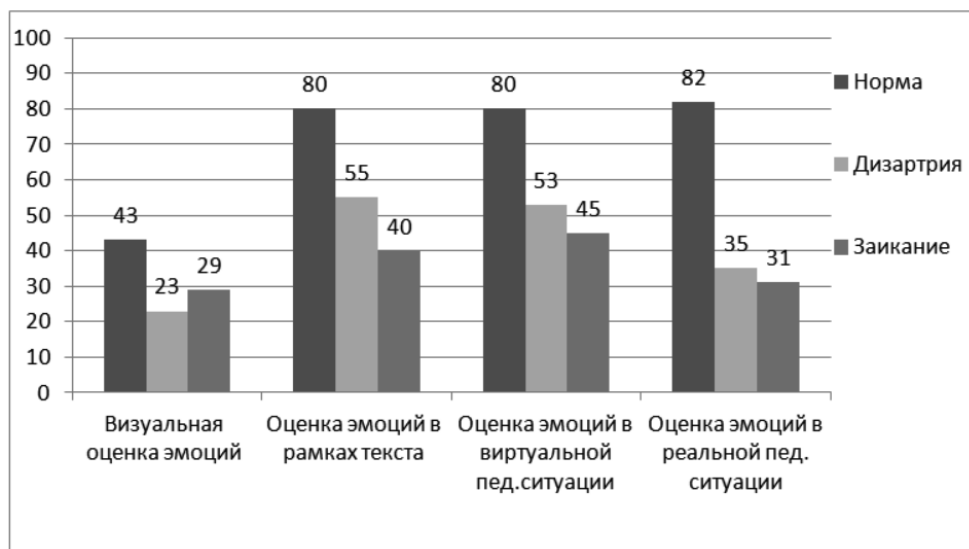


Рис.1. Уровень оценки феномена понимания эмоций собеседника детьми с нормальным речевым развитием, дизартрией и заиканием (в %)

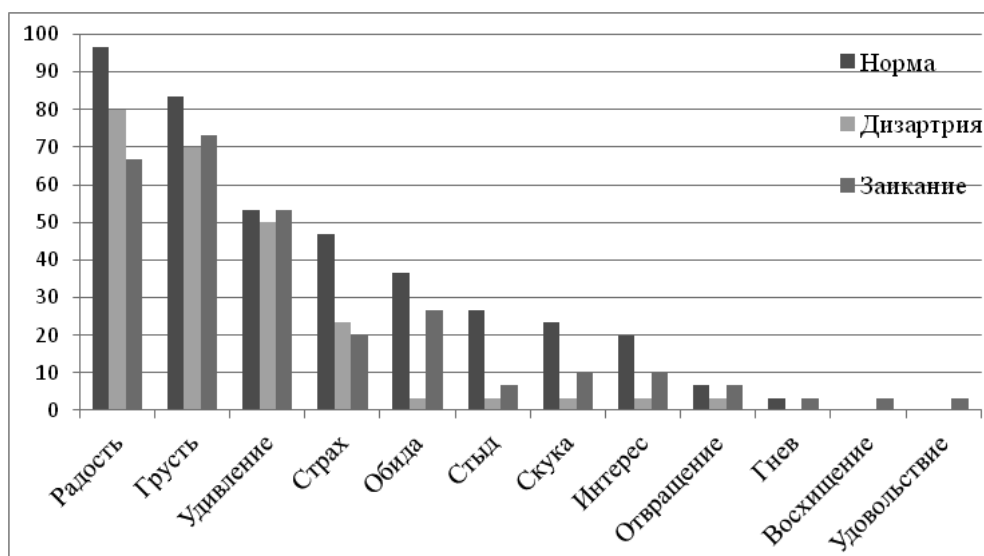


Рис.2. Частотность определения эмоциональных состояний сверстников по фотографиям детьми исследуемых групп (в %)

не из-за поступка, а из-за смеха родителей).

3. При определении эмоциональных состояний участников коммуникации в виртуальной педагогической эмоционально окрашенной ситуации (на примере серии сюжетных картин к рассказу В.П. Катаева «Грибы»):

- вербализация эмоциональных состояний участников педагогической ситуации, изображенных на серии сюжетных картин, происходила по наводящим вопросам взрослого;
- склонность путать эмоциональные состояния участников педагогической ситуации – сходные (расстроилась – обиделась, злиться; расстроился – рассердился) и контрастные (грустная – веселая;

веселая – грустная; обрадовалась – расстроилась);

- вербализация внешних признаков, а не эмоциональных состояний (девочка в горошек, желтая девочка, синяя девочка).

4. При понимании эмоций собеседника в реальной педагогической ситуации:

- трудности понимания смоделированной педагогической ситуации в целом;
- вербализация эмоционального состояния участников смоделированной педагогической ситуации происходила по наводящим вопросам взрослого;

- трудности понимания и вербализации эмоциональных состояний участников смоделированной педагогической ситуации (*ответы: не знаю, не понимаю; молчание*);
- склонность путать эмоциональные состояния участников смоделированной педагогической ситуации – сходные (расстроился – *очень обижен*) и контрастные (грустная – *радостная*);
- описание внешних характеристик участников, а не эмоциональных состояний (*мама красивая, мальчик маленький*).

У детей с **заиканием** также были выявлены специфические особенности.

1. При визуальной оценке эмоций виртуального собеседника:

- неверное восприятие и объяснение эмоционального состояния (*страх – удивительно, она такая задумчивая какая-то; интерес – грустит, потому что такой грустно смотрит; обида – она удивилась, у нее такие удивленные глаза*);
- использование слов с широким значением и высокой сочетаемостью (*грусть – плохо; радость – хорошо; скука – нормально; отвращение – не очень хорошо*);
- отсутствие ответа, либо ответ «не знаю» (*отсутствие ответа: удивление, стыд, интерес; «не знаю»: удовольствие, гнев, скука*);
- эмоциональные состояния перепутаны по положительной и отрицательной направленности (*обида – радость; скука – интерес; обида – хорошо; восхищение – плохо*);
- вместо эмоционального состояния названы личные ассоциации (*обида – она плачет, не дали конфету или отняли игрушку*).

2. При оценке эмоций собеседника при прослушивании текстов с эмоционально значимыми ситуациями (на примере рассказа Т.А. Ткаченко «Сердитый сторож»):

- грубые нарушения смысла рассказа (*ночью родители легли спать; была еще и дочка*);
- искажения эмоционального состояния героев рассказа (*когда папа ругался, Ваня засмеялся, а мама испугалась; Ваня чувствовал себя плохо, но отправился за ягодами*);
- склонность путать эмоциональные состояния – сходные и контрастные (*стыдно – волнительно, сердито, обидно; стыдно – смешно*).

3. При определении эмоциональных состояний участников коммуникации в виртуальной педагогической эмоционально окрашенной ситуации (на примере серии сюжетных картин к рассказу В.П. Катаева «Грибы»):

- вербализация эмоциональных состояний участников педагогической ситуации, изображенных на серии сюжетных картин, происходила по наводящим вопросам взрослого;
- склонность путать эмоциональные состояния участников педагогической ситуации – сходные (расстроился – *сердитый, рассердился*; удивилась – *обиделась*; расстроилась – *задумчивое настроение*) и контрастные (расстроилась – *веселая, хорошее настроение*);
- искажения и неточности при описании эмоциональных состояний участников педагогической ситуации (*девочка принесла мухоморы, а мама хорошо себя чувствует*).

4. При понимании эмоций собеседника в реальной педагогической ситуации:

- трудности понимания смоделированной педагогической ситуации в целом;
- вербализация эмоционального состояния участников смоделированной педагогической ситуации происходила по наводящим вопросам взрослого;
- трудности понимания и вербализации эмоциональных состояний участников смоделированной педагогической ситуации (*ответы: не знаю, не понимаю; молчание*);
- склонность путать эмоциональные состояния участников смоделированной педагогической ситуации – сходные (расстроился – *рассердился*) и контрастные (веселится – *грустит*);
- описание внешних характеристик участников, а не эмоциональных состояний (*у мамы и девочки красивые платья*);
- искажения и неточности при описании эмоциональных состояний участников смоделированной педагогической ситуации (*девочка плачет, потому что она мухомор съела; мама и девочка заплакали*).

Анализ рангового коэффициента корреляции Спирмена в группах дошкольников с речевой патологией показал ряд корреляционных зависимостей.

В группе **детей с дизартрией** выявлена взаимосвязь между достаточным словарным запасом в области лексики алфавита эмоций и способностью распознать и верно назвать эмоциональное состояние, а также между пониманием и вербализацией ребенком эмоционального состояния знакомого сверстника по фотографии и способностью объяснить и аргументировать свой ответ. Наравне с этим было определено, что чем более успешно ребенок справился с визуальной оценкой эмоций, тем более успешно он и пересказал эмоционально насыщенный текст. Помимо того, если ребенок успешно выполнил задания методики, направленной на опреде-

ление эмоциональных состояний в виртуальной педагогической эмоционально окрашенной ситуации, тем легче ему было справиться с визуальной оценкой эмоций.

В группе детей с заиканием была выявлена взаимосвязь между пониманием и вербализацией ребенком эмоционального состояния знакомого сверстника по фотографии и способностью объяснить и аргументировать свой ответ. Также определено, что достаточный словарный запас в области лексики алфавита эмоций позволяет более успешно понимать и называть эмоциональные состояния одноклассников.

Таким образом, основываясь на вышесказанном можно сделать следующие **выводы**:

1. Дошкольники с нормальным речевым развитием справились с оценкой понимания эмоций собеседника по исследуемым параметрам значительно успешнее сверстников с речевой патологией.
2. Дошкольники всех исследуемых групп наименее успешно справились с визуальной оценкой эмоций знакомых сверстников по фотографиям, определив лишь четыре базовых эмоции (*радость, грусть, удивление, страх*), что является допустимым и не противоречит нормам онтогенетического развития.
3. Дошкольники с дизартрией несколько успешнее сверстников с заиканием справились с оценкой эмоций собеседника в рамках текста и виртуальной педагогической ситуации, предусматривающих коммуникативное взаимодействие. Исключением явилась визуальная оценка эмоций, предполагающая актуализацию лексики алфавита эмоций, где дошкольниками с заиканием были продемонстрированы более высокие результаты в сравнении с детьми с дизартрией. Это обусловлено характером речевого нарушения и, как следствие, нарушением языковой компетенции социально-коммуникативного развития у детей с дизартрией и коммуникативной у детей с заиканием.
4. У дошкольников обеих экспериментальных групп

были выявлены самые низкие показатели по результатам исследования оценки ими реальной педагогической ситуации. Так, дети с нарушениями речи испытывают сложности в реальном коммуникативном взаимодействии, что впоследствии может привести к трудностям общения со взрослыми и сверстниками.

5. Выявленные специфические особенности в обеих экспериментальных группах позволяют более углубленно рассмотреть природу оценки эмоций детьми как с дизартрией, так и с заиканием, что в дальнейшем способствует более точной дифференциации в коррекционно-развивающей работе с детьми данных категорий.
6. Большее количество корреляционных зависимостей в группе дошкольников с дизартрией в сравнении с их сверстниками с заиканием свидетельствует о более высокой зрелости понимания эмоций собеседника, что соотносится с показателями по выполнению вышеперечисленных методик.

Заключение

На основе результатов исследования представленного комплекса методик, выявлен и проанализирован феномен понимания эмоций собеседника детьми с дизартрией и заиканием. Таким образом, значимой и актуальной представляется дифференцированная коррекционно-развивающая работа по развитию навыков понимания эмоций собеседника детьми с речевыми нарушениями, включающая такие направления как визуальная и аудио оценка эмоций, а также оценка эмоциональных состояний в рамках виртуальных педагогических ситуаций и в реальном коммуникативном взаимодействии. Результаты проведенного исследования также могут быть положены в основу практических рекомендаций для учителей-логопедов, учителей-дефектологов, воспитателей и родителей. Так, проведенное исследование может способствовать совершенствованию практики обучения и воспитания детей с дизартрией и заиканием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г.А. Особенности эмоционально-волевой сферы и произвольной регуляции деятельности детей с заиканием и дизартрией / Г.А. Волкова // Логопед. – 2012. – №6. – С. 18-28.
2. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6 – С. 7 – 16.
3. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография / И.Ю. Кондратенко. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
4. Кэрролл Э. Изард. Психология эмоций / Э. Изард Кэрролл. – СПб: Изд-во: Питер, 2000 – 464 с.
5. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков / Р.И. Мартынова // Очерки по патологии речи и голоса. – 1967. – № 3. – С. 98–111.

7. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалии. // Расстройства речи и методы их устранения. / Под ред. С.С. Ляпидевского С.Н. Шаховской. – М., 1975.
8. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками / Е.В. Никифорова // Дефектология. – 1997. – № 3 – С. 57 – 62.
9. Овчинникова Т.С. Распознавание эмоций в музыке и речи дошкольниками с речевыми нарушениями / Т.С. Овчинникова // Обучение, адаптация и интеграция детей с нарушениями развития. – СПб.: Образование, 1995. – С. 156–157.
10. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М: изд. Центр Академия, 2005 – 480 с.
11. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Панферов // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. А.Л. Свенцицкий. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
12. Правдина О.В. Дизартрия. Расстройства речи и методы их устранения: В 2 т. /О.В. Правдина под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Москва: Владос, 1997. – Т. 1. – 560 с.
13. Слинко О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–67.

© Трошина Елена Сергеевна (elena-sveta27@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК И ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ»

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESS AMONG MEDICAL STUDENTS MASTERING THE COURSE "LATIN LANGUAGE AND THE BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY"

**I. Trubina
E. Ryabkova
U. Safarova**

Summary: The main goal of modern education is to prepare a competitive personality is on demand side of labor market. Systematic work with medical students, aimed at the development of cognitive processes, mnemonic abilities, to overcome the difficulties associated with memorization, contributes to the achievement of optimal learning outcomes, ensuring a lasting assimilation of knowledge. The continuous development of the intellectual potential of medical students is an integral part of the successful mastering of professional core competencies of higher education of the future doctor today.

Keywords: memory, mnemonic techniques, memorization productivity, assimilation of information, translation skills, Latin language.

Трубина Ирина Сергеевна

к.п.н., доцент, Приволжский исследовательский медицинский университет (г. Нижний Новгород)
trus@yandex.ru

Рябкова Елена Анатольевна

ст. преподаватель, Приволжский исследовательский медицинский университет (г. Нижний Новгород)
elenadimitr@mail.ru

Сафарова Умида Алиаскаровна

К.филол.н., доцент, Самаркандский Государственный Медицинский Университет
safarova@yandex.ru

Аннотация: Основной целью современного образования является подготовка конкурентоспособной личности, востребованной на рынке труда. Системная работа со студентами-медиками, направленная на развитие познавательных процессов, мнемических способностей, на преодоление трудностей, связанных с запоминанием, способствует достижению оптимальных результатов обучения, обеспечивая прочное усвоение знаний. Постоянное развитие интеллектуального потенциала студентов – медиков является неотъемлемой частью успешного овладения профессиональными компетенциями, составляющими основу высшего образования будущего врача сегодня.

Ключевые слова: память, мнемические приемы, продуктивность запоминания, усвоение информации, навыки перевода, латинский язык.

Актуальность идеи непрерывного образования, образования не «на всю жизнь», а «через всю жизнь» и, соответственно, обновления информации, составляющей содержание обучения, а также педагогических технологий ее передачи детям и взрослым подчеркивается в современных исследованиях (6). Проблема развития интеллекта студентов – медиков является приоритетным направлением современного образования в пространстве медицинского вуза. Повышенные требования к моральным и интеллектуальным качествам специалистов, работающих в сфере здравоохранения, высокий темп развития высокотехнологичных направлений в медицине, постоянно растущий объем информации – те реалии, в которых предстоит осуществлять профессиональную деятельность будущему врачу. Познавательные компетенции относятся к группе компетенций, относящихся к деятельности человека. Так, в нормативных документах ФГОС 3++ отражены требования к результатам освоения программы специалитета по направлению «Лечебное дело». В результате освоения программы у выпускника медицинского вуза должны быть сформированы универсальные, общепрофессио-

нальные и профессиональные компетенции, в числе которых отмечаются: «УК-1 - способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-7. - способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; ОПК-5- способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии» (1). Поэтому продуктивное и репродуктивное познание и связанные с ним познавательные процессы, интеллектуальная деятельность, связанная с приемом, переработкой, выдачей информации, имеют огромное значение.

Объектом нашего исследования являются студенты первых курсов, обучающиеся в медицинском вузе. Опыт работы с первокурсниками в ПИМУ показывает, что студенты особенно начальных курсов по-разному адаптируются к университетской системе, имея различную степень развития познавательных процессов, уровень

языковой подготовки. В связи с чем, в условиях интенсивного потока информации ряд студентов сталкиваются с различными трудностями, связанными с не усвоением полученных знаний. Таким образом, постановка целей, направленных на эффективность учебного процесса, на интеллектуальное саморазвитие, обучение, в основе которого лежит осознанный подход к получению знаний, владение методическими приемами и техниками, облегчающими учебный процесс, является определяющими ориентирами в организации учебной деятельности современного студента-медика.

Курс «Латинский язык и основы медицинской терминологии», изучаемый студентами на первом курсе, занимает особое место в системе языковых дисциплин. Заложение основ терминологической грамотности невозможно без овладения лексическим и грамматическим материалом, который включает в себя порядка 500-700 терминов. Без навыка перевода терминов невозможно накопление и дифференциация системообразующих лексических единиц, которые в будущем позволят студентам использовать их в профессиональном дискурсе. Все знания самого высокого порядка являются результатом интеграции знаний, получаемых с помощью познавательных психических процессов разного уровня сложности. Системный тип мышления, высокие показатели объема и избирательности внимания являются обязательными составляющими субъекта врачебной профессиональной деятельности. Их наличие для врача является значимым и важным, а начальная стадия профессионализации, совпадающая с началом обучения в вузе, является высоко чувствительным периодом к развитию познавательных процессов. При этом особенно востребованной во врачебной деятельности является память. Так, Б.А. Ясько отмечает важность мнемических способностей в структуре профессиональной компетентности врача: «Развитая оперативная память, её большой объем, быстрота и точность воспроизведения, помехоустойчивость являются основными характеристиками памяти и значимыми условиями успешности профессиональной деятельности врача» (8, с. 201).

Как отечественные, так и зарубежные ученые (С.П. Бочарова, Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, Р. Кацки, Л.К. Латышева, А.Н. Леонтьев, Дж. Миллер, Р.К. Миньяр-Белоручева, В.И. Проворотова, Т.И. Скоробогатова Т.И. Тивьяева и др.) в своих работах фиксируют память как одну из важных составляющих процесса формирования личности, соотносимую с организацией обучения, профессиональной деятельностью, представляющую собой комплекс процессов, с помощью которых человек воспринимает, запоминает, хранит и воспроизводит информацию. Память является процессом, обеспечивающим построение всестороннего образа мира, связывающим как цемент все строительные элементы психической мозаики в единую, полную жизни картину. (3, с.302)

В зависимости от аспекта функционирования существуют различные классификации видов памяти. Так, основываясь на классификации А.В. Сунцовой, С.В. Курдюковой, представляющих нейропсихологический подход к развитию памяти, приводится типология памяти по различным критериям. Так, с точки зрения длительности сохранения информации выделяется:

- *кратковременная память* (первичная, активная), которая имеет свойство хранить данные в течение относительно небольшого промежутка времени. Кратковременная память представляет собой один из психических процессов, которому свойственно ограниченное время хранения информации и ограниченное количество удерживаемых элементов. Отбор материала осуществляется через направленность внимания на определенные объекты. Независимо от цели запоминания, первично информация хранится в кратковременной памяти. В дальнейшем данные переходят на долговременное хранение, либо утрачивают свою актуальность и вытесняются. С помощью кратковременной информации перерабатывается большой объем информации: происходит отсеивание неиспользуемой информации и остается потенциально полезная;
- *оперативная память* – рассчитанная на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, необходимого для выполнения некоего действия или операции. Срок хранения информации может колебаться от нескольких секунд до нескольких дней. Информация сохраняется в оперативной памяти в том случае, если она используется в текущий момент или может понадобиться в ближайшее время. Этот вид памяти является переходной от кратковременной к долговременной, так как включает в себя элементы обоих видов;
- *долговременная память* – способна хранить информацию в течение неограниченного срока вмещающий огромный объем знаний, умений, навыков. Долговременная память наиболее надежное хранилище информации и очень важна для изучения иностранных языков.

По характеру запоминаемого материала можно выделить:

- *двигательную память* – запоминание, воспроизведение разнообразных движений;
- *эмоциональную память* – память на переживания, чувства, эмоции. На эмоциональной памяти основана прочность запоминания материала – то, что у человека вызывает эмоции, запоминается легче и на более длительный срок.
- *образную память*, связанную с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств, отношений между

ними. Образную память можно разделить по виду анализаторов, которые участвуют в запоминании: слуховую, зрительную, обонятельную, осязательную.

- *вербальную или словесно-логическую* – запоминанию информации предшествует понимание информации, установление логических связей. Большое значение имеет слово, мысль, логика. На использовании словесно-логической памяти строится усвоение знаний в процессе обучения.

В зависимости от того, какой анализатор принимает наибольшее участие в процессе запоминания выделяются следующие виды памяти: зрительную, слуховую, тактильную и т.д. Зрительная и слуховая память являются ведущими. Параллельное использование памяти различных модальностей создает оптимальные условия для запоминания материала.

По характеру целей мнестической деятельности выделяют *произвольную и произвольную* память. При произвольном запоминании объекты фиксируются в памяти без каких – либо усилий со стороны запоминающего. Произвольно может быть запомнен материал, который вызывает интерес, имеет большое значение или эмоционально окрашен. Произвольная память подразумевает наличие конкретной цели запоминания, прикладывая определенные волевые усилия. (7, с.13)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что систематические знания возникают в результате специальной деятельности, при которой ставится задача запомнить и удержать соответствующий материал. Проведение направленной работы со студентами-медиками с использованием специальных методов развития объема памяти будущих врачей, предлагаемых современных педагогических, психолого-развивающих методик на занятиях по «Латинскому языку и основам медицинской терминологии» включало в себя несколько этапов.

1 этап — ориентационный, основная цель которого сформировать направленность, готовность на саморазвитие, как нового уровня функционирования, на интенсификацию и повышение эффективности собственной интеллектуальной деятельности, осмысленное применение определенных техник, мнемических приемов, обеспечивающих прочное усвоение знаний для оптимального достижения результата обучения на материале курса «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Основные задачи этого этапа:

- формирование убеждений в необходимости развития собственного интеллектуального потенциала в структуре будущей профессиональной деятельности, связанной с медициной;
- дать смысловую установку значимости, роли, места развития памяти в структуре формирования

профессионально важных качеств, необходимых для профессионального становления;

- углубление представлений и систематизация собственных интеллектуальных ресурсов и возможностей их развития.

2 этап — преобразующий, на котором студентам был предложено изучение теоретических основ, связанных с проблемой памяти, ознакомление и овладение различными техниками, позволяющими качественно повысить процесс обучения. Основными задачами этого этапа стали:

- формирование системы знаний об общей организации механизмов памяти мозга, о возможности влияния на собственный мозг путем тренировки памяти;
- ознакомление с особенностями, связанными с психофизиологическими процессами функционирования памяти;
- овладением различными техниками, направленными на более продуктивное запоминание, воспроизведение информации.

Для овладения любым иностранным языком важны такие процессы как запоминание, воспроизведение, сохранение информации с целью дальнейшего опознания грамматических и лексических единиц. С практической точки зрения именно запоминание определяет полноту и точность сохранения и последующего воспроизведения материала, прочность и длительность его сохранения. В этой связи особое место было отведено применению мнемических приемов — методов сохранения информации в памяти и обеспечения ее следами памяти, зацепками, которые ускоряют к ней доступ, адаптированных к курсу латинского языка. Мнемотехника основана на произвольной (целенаправленно организуемой) памяти, поэтому используется для запоминания мысленное упорядочивание запоминаемой информации и связывание её между собой с помощью различных приемов. Для расположения и связывания используются возможности мышления (особенного образного), воображения, внимания. В преподавании латинского языка целесообразно использование следующих методов языковых мнемотехник:

- *метод звуковых ассоциаций*: примером может послужить слово **Tympanum** – барабан, которое запоминается, если представить, как человек играет руками на барабанах ритм: **тум па – нум па. Ala** (крыло) запоминается в словосочетании «летала птица».
- *метод зрительных ассоциаций*: запомнить слово **carpus** (запястье) можно представляя картину, что поймали карпа, но он вырывался из рук и укусил за запястье. Слово **carpus** созвучно со словом «карп».

- метод акронимов (аббревиатур, буквенного кодирования) сфокусирован на создание смысловых фраз с акцентом на начальные буквы, может применяться для запоминания таких терминов как **anterior** (передний), **posterior** (задний), **superior** (верхний), **inferior** (нижний). По первым буквам каждого слова составляется акроним **APSI**. Фиксируем, что слова идут в логическом порядке по направлениям: передний, задний, верхний, нижний (для лучшего запоминания произносим направления и показываем их пальцем). Запоминаем акроним по созвучности со звуком чиха “апчи”. Также с помощью этого метода можно запомнить окончания существительных 3-го склонения мужского рода в именительном падеже, расставляя их в таком порядке, чтобы они составляли скороговорку – ex er es os or o.
- метод рифмы — один из распространенных способов запоминания слов, в котором могут быть использованы слова родного и изучаемого языка. Например, можно придумать маленькое стихотворение для запоминания слова *genus*: “Горько плачет мальчик Гена, он ударился коленом».
- метод сходств в написании слов и его значении позволяет сопоставить русский и латинский варианты написания и выявить закономерности. В словах **Farfara** – **Мать-и-мачеха** можно обнаружить по три буквы **a**. Для облегчения запоминания слова *Jugum* – возвышение можно обратить внимание на то, как пишется первая буква слова – j, точка как бы возвышается над ней и быть знаком для запоминания термина возвышение.
- метод изучения этимологии слова способствует запоминанию терминов. Так, дословный перевод слова **Hypporhæ** (облепиха) с древнегреческого – “блестящая лошадь”. Древние греки откармливали листьями облепихи ослабленных, больных лошадей. Лошади на таком рационе поправлялись, обретая округлость, шерсть у них становилась гладкой, лоснящейся, блестящей. *Helianthus* – подсолнечник происходит от греческих слов «helius» («солнце»; проводим ассоциацию с Гелиосом – древнегреческим богом солнца) и «anthemon» («цветок»).
- метод членения слова на составляющие особенно эффективен при запоминании наименований лекарственных растений, например в составе слова *Millefolium* – тысячелистник выделяем «mille» - тысяча и «folium» - лист. В составе слова *manubrium* – рукоятка есть «manu» - часть слова «manus» - рука.
- Таким образом, правильная систематизация информации, осмысление, установление связей, структуры, принципа, закономерности построе-

ния ассоциации, нетривиальные, яркие образы — все это повышает продуктивность запоминания и усвоения информации и как следствие ведет к более эффективному процессу обучения.

Так же для более продуктивного запоминания лексического материала курса латинского языка студентам-первокурсникам было предложено изучение приложения Quizlet. Данный сервис представляет собой гибкий инструмент, позволяющий легко запоминать любую информацию, которая может быть представлена в виде карточек. Сервис включает в себя три вида подписок — студенческую, преподавательскую и бесплатную. Для работы необходимо создать список слов для заучивания. Слова могут быть отсортированы по алфавиту, либо по добавлению в набор. Приложение позволяет прослушивать слова на латинском и русском языках, что дает возможность не только обратить внимание на написание, но и услышать произношение с правильным ударением. В блоке изучения доступны следующие разделы: «Flashcards» («Карточки»), «Learn» («Заучивание»), «Speller» («Правописание») и «Test» («Тест»), Write («Письмо»). Функционал сервиса может загружать изображения и записывать собственный голос, а также тренировать правильное написание слов. Таким образом, использование аудиального и визуального способов репрезентации информации будут эффективными для студентов, имеющих различные ведущие репрезентативные системы.

Применение данного сервиса позволяет осуществлять контроль полученных знаний. Например, в режиме «Test» («Тест») студент может проверить себя, увидеть результат своей работы. Система позволяет выбрать различные типы и объем вопросов, язык, на котором будет проводиться тестирование. Также функционал сервиса предлагает различные виды игр. Так, игра «Подбор» - предлагает соединить карточки с правильными ответами попарно. Игра «Гравитация» предполагает правильное написание слова для перехода на следующий уровень. В этом блоке возможно соревнование со своими друзьями, что делает обучение еще более интересным и увлекательным.

Таким образом, напоминая интеллектуальную игру, обучающий сервис Quizlet повышает у студентов продуктивность обучения, мотивацию к изучению предмета, благодаря своей доступности значительно экономит время на изучение дисциплины.

3 этап — практический, основной целью которого стало закрепление, реализация полученных знаний на практике. Этому этапу присуще сформированность установки на саморазвитие, ориентация на самосовершен-

ствование.

Для более полной и активной работы с лексическим и грамматическим материалом, для отработки функции закрепления связей осуществлялась с помощью специально организованного материала, в котором центральное место принадлежит организации действий субъекта. Такие действия как группировка, соотнесение приводит к отбору и формированию определенных связей, повторение лишь условие реализации таких действий. Функцию закрепления связей осуществляет не повторение, а акт правильного воспроизведения объекта, соответствие воспроизведенного образа объекту запоминания. Для более активной и сложной работы с материалом были разработаны различные виды упражнений. Так, в разделе «клиническая терминология» для студентов предлагались такие задания, способствующие запоминанию терминологических элементов: определить общие терминологические элементы для каждой группы слов, сгруппировать и определить значение термина с общими терминологическими элементами, распределить термины в соответствии с конечными терминологическими элементами и т.д. Таким образом, применение сложных интеллектуальных способов преобразования материала, интенсивная и самостоятельная работа студентов с ним показала свою эффективность. Во время выполнения заданий у студентов-медиков с одной стороны, наблюдалась трансформация знаний и умений в личностный опыт, а с другой, происходило понимание, познание значения этого опыта в преодолении ситуативно обусловленных трудностей, связанных с изучением материала.

4 этап — рефлексивно-оценочный, итогом которого стало понимание того, что профессионально важные качества врача имеют системный характер. Постоянное интеллектуальное развитие — объективное требование профессии врачебной деятельности. Функциональная структура профессиональной деятельности является основанием для профессионально важных качеств, которые в свою очередь, тесно связаны с познавательными компетенциями, а именно с большим объемом оперативной и долговременной памяти. На этом этапе важно было инициировать выход студентов-медиков в рефлексивную позицию и произвести самоанализ собственной интеллектуальной деятельности, определить направления дальнейшего развития, обобщить полученный опыт с точки зрения применения его в других сферах деятельности.

Анализ эффективности специально проводимой работы со студентами первокурсниками позволяет сделать вывод, что знания закономерностей того, как память организует получаемую информацию, применение

различных мнемических приемов в процессе обучения подходящих и эффективных лично для каждого из студентов позволяет правильным образом структурировать учебный материал, достигая тем самым высокого качества его усвоения при оптимальных затратах времени, способствует развитию ассоциативного мышления, внимательности, умения выявлять структуру и систематизировать изучаемый лингвистический материал, что, в конечном счете, приводит к более высокому уровню развития памяти и облегчает процесс обучения и на других предметах.

Подводя итог, отметим, что дисциплина «Латинский язык и основы медицинской терминологии» обладает значительным потенциалом не только в плане формирования профессиональной компетентности, но и способствует воздействию на интеллект и личность студентов путем развития таких значимых для обучения и личностного роста познавательных процессов как память, мышление, внимание. Деятельность врача относится к группе практических интеллектуальных видов труда. Поэтому очень важно поддержать и развить у студентов потребность в саморазвитии, самоизменении, заинтересованности в знаниях — трансформациях, знании — инструменте, которые в последствии позволят реализоваться в профессиональном поле будущей профессии. Именно студенчество — центральный период профессионального становления человека, личности в целом. Это возраст интенсивной и активной социализации, профессионального развития, время, когда приобретаются профессиональные знания, навыки и умения. Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что «студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно». (2, с.346) в студенческий период профессионального развития будущий врач не только приобретает профессиональные знания, навыки и умения, но и выбирает пути формирования профессионально важных качеств, необходимых для успешности будущей профессиональной деятельности. Особенно важным считаем ввести студентов не просто в смыслы, назначения, содержание будущей профессиональной деятельности, но и показать особенности ее освоения, дать установку на то, что личностное и профессиональное развитие сегодня — взаимодополняющие друг друга процессы, профессионализм врача соотносится с постоянным саморазвитием специалиста. Обеспечить превращение студента-медика из объекта педагогического воздействия в субъект образования, заинтересованного в самоизменении, обеспечивая тем самым прочную основу его как профессионала, способного к построению, изменению и развитию своей деятельности в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Spec3++/310501_C_3plus_12092019.pdf
2. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг./ под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1981
3. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2011. – 624с.
4. Бочарова С.П. Психология памяти. Теория и практика для обучения и работы. 2-е изд., доп. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2016
5. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. – М., 1978. – 319с.
6. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: монография / под ред. А.А. Вербицкого, Е.Б. Пучковой. – Москва.: МПГУ. 2017. – 186с.
7. Сунцова А.В. Курдюкова С.В. Развиваем память с нейропсихологом. – М.:Генезис, 2019. – 64 с.
8. Ясько Б.А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: дис. докт. псих. наук / Ясько Б.А. – Краснодар, 2004.- 436с.

© Трубина Ирина Сергеевна (trus@yandex.ru), Рябкова Елена Анатольевна (elenadimitr@mail.ru),
Сафарова Умида Алиаскаровна (safarova@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Приволжский исследовательский медицинский университет

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Цеханович Денис Борисович

преподаватель, Московское высшее общевойсковое
командное училище; аспирант, Московский
педагогический государственный университет
komandor7932@mail.ru

SPECIAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF A MODERN UNIVERSITY

D. Tsekhanovich

Summary: Modern education in Russia is undergoing significant changes caused by the urgent need of society for a well-trained specialist, professional and full-fledged member. The task of education is to prepare such a specialist, a person, to release him into life, and in most cases accompany his professional development at all levels of his activity.

Under such conditions, the problem of lagging the pace of increasing the quality of training of a modern specialist at a university from the constantly increasing modern requirements of society in the face of employers is quite obvious. Basically, the tightening requirements are justified by the general technological progress, the specifics and the increasing volume of activities, the efficiency of labor, and increasing competitiveness. The author of the article suggests that a particular problem lies in the insufficient degree of involvement by teachers in universities of modern, innovative and even non-standard, individual educational technologies of teaching, which leads to an increase in this lag.

Drawing the reader's attention to the problem posed, the author himself proposes to consider some examples of modern educational technologies, recommended in a number of universities in the country, as significantly effective, contributing to the educational and professional development of the student. The technologies proposed for consideration are personality-oriented and aimed, first of all, at the predominant independent advancement of the student in the development of new knowledge. The implementation of these technologies makes it possible to reduce the lag between the theory of student learning and the practice of a specialist's life.

The uniqueness of the article is due to the fact that some of the technologies considered in the article were formed by the author of the article himself.

Keywords: higher school, distance learning, modern university, educational process, presentation film, handouts, teaching technology, automated workplace, interactive learning, pedagogical process.

Аннотация: Современное образование в России претерпевает значительные изменения, вызванные острой потребностью общества в качественно подготовленном специалисте, профессионале и полноценном его члене. Задача образования – подготовить такого специалиста, человека, выпустить его в жизнь, а в большинстве случаев и сопровождать его профессиональное становление на всех уровнях его деятельности.

В таких условиях в достаточной степени очевидной является проблема отставания темпов наращивания качества подготовки современного специалиста в ВУЗе от постоянно возрастающих современных требований общества в лице работодателей. В своей основе ужесточающиеся требования обоснованы всеобщим технологическим прогрессом, спецификой и увеличивающимся объемом деятельности, оперативности труда, возрастающей конкурентности. Автор статьи предполагает, что частная проблема кроется в недостаточной степени задействования преподавателями в ВУЗах современных, инновационных и даже нестандартных, индивидуальных образовательных технологий обучения, что и приводит к увеличению этого отставания.

Обращая внимание читателя на поставленную проблему, сам автор предлагает к рассмотрению некоторые примеры современных образовательных технологий, зарекомендованных в ряде ВУЗов страны, как значительно эффективных, способствующих учебно-профессиональному развитию студента. Предлагаемые к рассмотрению технологии личностно-ориентированы и направлены, в первую очередь, на преобладающее самостоятельное продвижение студента в освоении нового знания. Реализация этих технологий позволяет сократить отставание теории обучения студента от практики жизни специалиста.

Уникальность статьи обусловлена тем, что некоторые из рассматриваемых в статье технологий формировались самим автором статьи.

Ключевые слова: высшая школа, дистанционное обучение, современный ВУЗ, учебный процесс, презентационный фильм, раздаточный материал, технология обучения, автоматизированное рабочее место, интерактивное обучение, педагогический процесс.

Требования современного общества к выпускнику ВУЗа, выраженные Государственными образовательными стандартами нового поколения в значительной мере повышают ответственность всего управленческого персонала ВУЗа, в общем, и педагога, в частности, в качестве разрабатываемых рабочих программ и продуктивности взаимодействия со студентом. С другой стороны, этими же стандартами заметно расширены возможности ВУЗов и их преподавателей в достижении эффективности образовательных процессов.

Облик подготавливаемого ВУЗом специалиста остался практически неизменным – он по-прежнему должен быть конкурентно способным и обладающим в полной мере соответствующими своей специальности компетенциями, он должен быть и достойным членом общества.

Естественно, что в таких условиях особое, значительно большее внимание многих исследователей привлечено к себе феномен познавательного процесса студента в

ходе его обучения в ВУЗе.

Многие современные преподаватели сходятся во мнении о том, что успех в повышении качества подготовки современного специалиста в ВУЗе во многом зависит от самостоятельной работы и способности к таковой вообще самого обучающегося в ВУЗе. Именно этот аспект автор и принял в статье за основу, раскрывающую комплексную образовательную технологию, уже применяемую в некоторых современных ВУЗах.

Задача современного преподавателя, с точки зрения автора, состоит в том, что бы студент был обеспечен соответствующими новым стандартам условиями эффективной учебно-познавательной деятельности, среди которых наиболее актуальными, по мнению же автора, следует считать: эффективное управление самостоятельной подготовкой студентов вне занятий (с привлечением ресурсов образовательной среды ВУЗа); разработка, внедрение и применение в ходе занятий новых учебных и учебно-методических пособий, обязательное их интегрирование в образовательную среду ВУЗа; формирование лично-ориентированного взаимодействия со студентом, основанного на оперативности учебного сотрудничества и творческом подходе к освоению обучающимися информации. Сегодня в мире, пожалуй, самым активным и жестоким законодателем во всех без исключения смыслах и сферах деятельности человечества явился коронавирус Covid-19, носящий характер пандемии. Именно он установил обязательную необходимость в формировании в образовании условий, позволяющих быстро и без снижения интенсивности переформатировать учебный процесс ВУЗа на дистанционные формы обучения студентов.

Не последнее место в новых ФГОС отведено использованию особых методов обучения. Теперь стандарты предполагают, а в некоторых случаях навязывают педагогам высшей школы применение инновационных, интерактивных, технических и даже управленческих решений в образовательных технологиях, применяемых в ВУЗе.

Рассмотрение образовательных технологий современного ВУЗа следует начать с условий их реализации, задействования и здесь в первую же, по мнению автора, очередь необходимо указать на дистанционное обучение – некий современный тренд в образовании, фон учебного процесса всех современных ВУЗов.

Дистанционное обучение – это современная и стремительно развивающаяся форма обучения, в том числе и студентов в ВУЗах. На сегодняшний день, дистанционное обучение достаточно востребовано на всех уровнях образования, оно становится в один ряд с уже привычными и достаточно понятными нам очной и заочной формами. Но именно дистанционная форма обучения в наибольшей степени порождает новые, инновацион-

ные, а порой и уникальные образовательные технологии обучения студентов в современном ВУЗе. Яркими тому примерами можно считать: организацию внутренних закрытых локальных и нелокальных сетей для обмена информацией, широкое применение особых презентационных форматов и видеопрограмм, задействование на занятиях систем видеоконтроля, использование систем, в том числе и мобильных, опроса и голосования, задействование программ компьютерного моделирования и имитации и многие другие. Расставляя точки над «и», автор акцентирует внимание читателя на том, что дистанционное обучение в современной трактовке следует рассматривать как обучение при отсутствии только лишь непосредственного контакта педагога со студентом, т.е. присутствие субъекта педагогического процесса может быть условным – на мониторе автоматизированного рабочего места студента или же, вообще, только т.н. аудио присутствие (слышна только речь преподавателя (студента)). Такое присутствие может быть, как в online-, так и в offline-формате. Главное в этом контексте понимать, что управленческая деятельность преподавателя обязательна и совершенно не важно, в каком режиме времени.

Говоря о реализации дистанционной формы обучения студентов преподавателем, необходимо отметить, что он осуществляет свою деятельность одновременно в нескольких видах:

- коммуникативная деятельность преподавателя – крайне важный вид труда, предполагающий его способности по эффективному вовлечению в процесс занятия студентов и удержания их внимания на необходимом уровне, что, по вполне понятным причинам, достаточно не просто;
- организующая деятельность преподавателя – не менее ответственный и сложный вид труда педагога, требующий оказания помощи обучающимся в освоении коммуникационных платформ сети Интернет, образовательных платформ и программ;
- учебная деятельность преподавателя – предполагающая специфичность в обучении студента на социальном расстоянии;
- координационная деятельность преподавателя – учитывающая необходимость преподавателя организовать взаимодействие студентов с другими преподавателями, осуществляющими образовательную программу;
- контролирующая деятельность преподавателя – особые способности преподавателя осуществлять контрольно-оценочные функции.

Компетенции педагога в таких условиях тоже становятся многогранны – теперь они предполагают его компетентности, как в собственной дисциплине, так и в современных технологиях обучения, интернет- и других сетевых технологиях. Необходимо и умение разбираться

в вопросах мониторинга, организации и управления подобными дистанционными видами занятий.

Функциональный потенциал такой формы обучения так же заслуживает внимания. Индивидуальный темп обучения – ориентированный на личность студента. Оперативное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе и с третьими лицами – руководителями организаций и учреждений в интересах которых готовятся специалисты. Большой объем доступной информации, степень структурирования которого может определять сам обучающийся. Большие возможности студентов по участию в конференциях, проектах, конкурсах и олимпиадах разного уровня и статуса.

Прогрессивное развитие общества, технологий и коммуникаций в нем, пандемия и все более возрастающие требования социального заказа закрепили и, безусловно, усилили значение и актуальность такого способа организации учебного процесса, как интерактивное обучение, все чаще выступающее в форме учебного взаимодействия, обучающегося с компьютером, при обязательном участии преподавателя. Вполне очевидно, что под компьютером понимается весь обучающий ресурс образовательной среды ВУЗа с его электронными библиотеками, учебными видеопленками, базис-тестами, презентационными архивами, обучающими платформами, электронными тренажерами и пр.

Преподаватель при таком способе организации учебного процесса влияет на студента через его побуждение на творческое и, самое главное, самостоятельное освоение информации, конечно же, это и поощрение его инициативы; важной является и консультация студента по наиболее сложным вопросам темы. Не менее важной в такой ситуации остается и контрольно-оценочная деятельность педагога [1, с. 66].

Внедрение этого способа организации обучения можно считать без преувеличения перспективным путем повышения эффективности подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Многие инновации в области образования сегодня связаны именно с внедрением интерактивности в обучении.

Совсем недавно в высшей школе безоговорочно преобладала такая форма обучения как лекция, посредством которой передаются знания, но не формируются умения. Лекция и сейчас пока что занимает ведущее место в обучении, однако все более активно осуществляется ее переход к компьютерным технологиям обучения. Такой процесс, конечно же, следует отметить, как благоприятствующий усвоению студентами новой информации.

Среди множества образовательных технологий, применяемых преподавателями в высшей школе и претендующих на статус современных, автор явно выделяет

технология, разработанную им, являющуюся комплексной образовательной технологией, и нашедшей свою реализацию в ряде ВУЗов страны.

Речь пойдет о современной и в достаточной мере прогрессивной образовательной технологии, объединяющей в себе дистанционные и интерактивные формы обучения, лекционную направленность и ориентацию на самостоятельный поиск информации студентом.

SHA-технология представляет из себя подготовленный особым образом презентационный фильм, ориентированный на восприятие обучающимися материала тремя путями: зрением, на слух и аналитически (см. схему 1).

Такой презентационный фильм ориентирован на самостоятельную работу студента под руководством преподавателя. Темп этого фильма и вид его насыщения материалом выбирает в ходе занятия сам студент исходя из наиболее удобных для него способов восприятия информации. Насыщение презентации реализуется подробным видео, аудио и текстовым материалом на слайдах, обязательно сопровождающийся анимационными эффектами.

Для структуризации и приведения интересных и подтверждающих фактов по теме материала применяются гиперссылки на необходимую информацию в учебниках и учебных пособиях электронных библиотек, электронные сборники задач и ситуаций, базы данных, условия деятельности организаций и учреждений, в интересах которых готовятся специалисты. Ссылки могут раскрывать студенту и новостные интернет порталы. Особым образом предлагается к рассмотрению обучающимися и статистика по тематике занятия.

Автор обращает внимание читателя на некоторые особенности такой образовательной технологии, отличающей ее от программированного обучения. Таких особенностей несколько.

В первую очередь следует отметить более расширенные возможности SHA-технологии по визуализации материала с помощью мультимедийных средств. Здесь имеется ввиду технология видеомappingа – проецирование слайда с презентации непосредственно на объект изучения, его расположение, макет или плакат. Это и программные технологии гипертекста, мультимедиа, системы «виртуальной реальности». Это и задействование информационных телекоммуникационных сетей, в том числе и локальных. Такие видео технологии значительно повышают качество усвоения материала, способствуют формированию у студентов системного мышления, выделяют в содержании материала наиболее существенные его элементы.

Особая техническая подача и формируемость пре-



Схема 1. Модель SHA-технологии.

зентационного фильма – это то же отличающее свойство SHA-технологии. Дело в том, что практика проведения занятий с обучающимися в ВУЗе говорит нам о необходимости сменять их внимание каждые 25-30 минут занятия. С этой целью в подготавливаемую презентацию заранее преподавателем включаются соответствующие технические и методические приемы. В качестве таких приемов возможно цитирование высказываний великих людей истории, приведение «шокирующей» статистики, доведение мнения преподавателя на те или иные актуальные (популярные) процессы, короткие видеоролики из практики специализации. В особых случаях это может быть юмор или даже физическая гимнастика. Систематичность таких приемов на подобном занятии должна быть несколько чаще, чем на традиционном занятии.

Самой важной составляющей презентации для еще более продуктивного усвоения информации обучающимися является аудио комментирование слайдов преподавателем. В этом случае, преподавателю необходимо более тщательно подбирать комментирующие и разъясняющие фразы, стремиться избегать глубоких причастных и деепричастных оборотов, длинных по смыслу предложений, способствующих быстрой усталости внимания слушателя.

В контексте рассмотрения образовательных интерактивных технологий, следует упомянуть и мобильные системы опроса и голосования «QClick» и «Turning Technologies». В настоящее время это достаточно популярны среди педагогов высшей школы системы.

Каждая из них представляет из себя комплекс многофункциональных индивидуальных опросных пультов по средствам, которых каждый обучающийся студент имеет возможность оперативно пройти тестирование как в ходе занятия, так и в часы самостоятельной подготовки и получить индивидуальную оценку своих знаний. Подобные системы прекрасно себя зарекомендовали в сочетании с SHA-технологией.

При наличии возможности у преподавателя, эффективным будет прием распространения раздаточного материала, содержание которого, в случае применения рассматриваемой технологии, возможно, формировать, как по желанию обучающегося (путем распечатки в режиме реального времени необходимого материала прямо с автоматизированного рабочего места студента), так и на усмотрение педагога заблаговременно. В последнем случае раздаточный материал необходимо выдавать студентам в начале занятия.

Вообще, выдача обучающимся раздаточного материала – это в некоторой степени прием знаково-контекстного обучения, предполагающего освоение материала студентом в виде учебных текстов как знаковых систем, ускоряющих усвоение материала.

Но отличием, предлагаемым именно автором статьи технологии обучения, является строгая структуризация материала, в том числе в виде задач и проблемных ситуаций, в которых студенту подается его будущая профессия. Такая технология обучения активно прорабатыва-

лась А.А. Вербецким [2, с. 90].

Уже практически самостоятельным направлением в развитии образовательных технологий современного ВУЗа следует считать создание электронных сборников задач, о которых автор уже упоминал выше. В такие разработки целесообразно включать прикладные и исследовательские задачи, задачи по разрешению кризисных (критических) ситуаций.

Ближайшей перспективой в образовании, а в некоторых ВУЗах уже в настоящем, возможно, считать и электронный дневник студента. Такой вид документа позволит дистанционно, актуально, прозрачно, а самое главное оперативно анализировать успеваемость и учебно-познавательную деятельность индивидуально каждого студента и академической группы в целом. Это будет способствовать оперативному и обоснованному принятию необходимых организационных решений со стороны административно-управленческого персонала ВУЗа, факультета, кафедры, а также и со стороны преподавателя.

Рассматривая современные наиболее популярные образовательные технологии, следует обратить внимание на еще одну остающуюся всегда актуальной технологию – игровую. Как уже многие понимают, игровые образовательные технологии предполагают организацию педагогического процесса с ясной и конкретно сформированной целью обучения студентов и соответствующим этой цели предполагаемым результатом обучения. При этом результат, в основном, явно виден [2, с. 94]. Такое целеполагание игровой технологии остается и по сей день и с течением времени, а также под действием все более ужесточающихся требований от социального заказа не меняется. Однако, достаточно очевидно, что ее подача в подготовке специалистов сильно изменилась. Теперь это может быть розыгрыш какой-либо ситуации с применением программ моделирования; индивидуальные, групповые, а также имитирующие деятельность в группе тренировки; все чаще это и тренинги с применением разных образовательных платформ; конечно же это и игровые технологии с применением эффекта «виртуальной реальности» и 3d-конструирования. В ряде ВУЗов страны уже некоторое время существует требование к преподавателю, согласно которому ему необходимо обязательно погружать обучающегося в смоделированную (им же или компьютером) обстановку в начале каждого занятия, а входе самого занятия условия обстановки постоянно менять – такой методический прием, по мнению автора, целесообразен, конечно же, не во всех ВУЗах, однако, его подобная игровая подача в достаточной мере эффективна. Все приведенные форматы игровой технологии активно задействуются в современной высшей школе. Автор убежден в том, что и в ближайшей перспективе целеполагание игровых технологий обучения если и изменятся, то крайне незначительно, а

вот формат реализации такой «игры» будет только развиваться.

Вообще, проблема игровой деятельности в педагогике разрабатывалась уже давно К.Д. Ушинским, С.Л. Рубинштейном, П.П. Блонским и другими.

В их исследованиях подчеркивалось значительно положительное влияние процесса игры в развитии студента, как личности, так и профессионала [2, с. 92]. По мнению исследователей, игра – это мощнейшее средство социализации будущего специалиста в обществе; это возможность предварительной самореализации выпускника ВУЗа; это средство коммуникации студента, дающее ему возможность окунуться в реальную жизненную, служебную атмосферу и выявить при этом свои ошибки.

Приведенные в настоящей статье некоторые примеры образовательных технологий современного ВУЗа, конечно же, не являются самодостаточными, как и отрицающими иные технологии обучения в высшей школе. В статье автор предпринимает попытку закрепить необходимость задействования новых технологий обучения в слиянии их с уже традиционными технологиями и средствами.

Практика задействования рассмотренных в статье современных технологий в учебном процессе ВУЗов свидетельствует об улучшении качества подготовки будущих специалистов. [3, с. 11]. Например, внедрение SNA-технологии в учебный процесс одного из управленческих ВУЗов страны позволило заметно повысить качество усвоения материала потоком обучающихся с использованием комплексной технологии обучения, в сравнении с потоком обучающихся традиционными способами передачи материала.

У каждого педагога годами складывается своя индивидуальная стилистика обучения студентов, которая предполагает, с точки зрения самого педагога, наиболее продуктивный для него труд по воспроизведению знания, передаче его обучающемуся и организации его [знания – авт.] развития в понимании студента. Некоторая доля студентов воспринимает учебный материал в аудиторной форме обучения. Однако, как показывают некоторые исследования, не малая доля обучающихся современных ВУЗов могут эффективно воспринимать учебный материал и в иной форме с применением технологий дистанционного и интерактивного обучения [4, с. 119].

Главенствующим фактором в достижении баланса между указанными формами обучения является направленность задействованной формы на преобладающую самостоятельную учебно-познавательную работу студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. Учебное пособие. – Москва: ВУ, 2000. – С. 243.
2. Касаткина Н.Э., Градусова Т.К., Жукова Т.А., Кагакина Е.А., Колупаева О.М., Солодова Г.Г., Тимонина И.В. Современные образовательные технологии в учебном процессе ВУЗа. Методическое пособие. – Кемерово: ГОУ «КРИПО». 2011. – С. 237.
3. Хохлова О.Н. Современные образовательные технологии в ВУЗе. Справочник. – Тверь: Твер. гос. ун-т. 2011. – С. 42.
4. Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии. Учебное пособие. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс». 2018. – С. 140.

© Цеханович Денис Борисович (komandor7932@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

SOME THEORETICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

O. Chudnova
R. Chvalun
N. Kizilova

Summary: One of the tasks that modern Russian society poses to higher professional education is the training of highly qualified specialists and, consequently, the requirements for improving the quality of professional training are increasing, and in particular teaching oral foreign language communication, during which the formation and development of students' communicative competence takes place. Consideration of theoretical aspects contributes to a deeper and more detailed study of the problem of the formation of foreign language competence of students in the process of studying at the university.

Keywords: theoretical aspects, oral foreign language communication, communicative competence, professional competence of a specialist, organization of professional education, speech act, language as a means of expression.

Чуднова Ольга Алексеевна

К.псх.н., Ставропольский государственный аграрный университет
chudnova08@mail.ru

Чвалун Роза Владимировна

К.филол.н., Ставропольский государственный аграрный университет
chvalun_roza@mail.ru

Кизилова Наталья Игоревна

К.филол.н., Ставропольский государственный аграрный университет
natali0403_87@mail.ru

Аннотация: Одной из задач, которые ставит современное российское общество перед высшим образованием, является подготовка высококлассных специалистов, а, следовательно, возрастают требования к повышению качества профессиональной подготовки, и в частности обучению устному иноязычному общению, в процессе которого происходит формирование и развитие коммуникативной компетентности студентов. Рассмотрение теоретических аспектов способствует более глубокому и детальному изучению проблемы формирования иноязычной компетентности студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: теоретические аспекты, устное иноязычное общение, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность специалиста, организация профессионального образования, речевой акт, язык, как средство выражения.

Формирование мультикультурной языковой личности будущего специалиста является одной из главных задач в процессе инновационного развития системы иноязычного образования. С быстрым развитием технологий и экономики, которое произошло в конце 19-го и начале 20-го века, для расширения международного общения, возросла потребность в людях с хорошим знанием иностранного языка. После Первой мировой войны функция языка выделяется при занятии иностранным языком как средство международного выражения, и через применение метода подражания учителю наблюдается развитие чувства языка у обучающегося. Изучение иностранного языка стало необходимым в различных сферах жизни и работы многих людей, которые путешествуют за границу, а также которые хотят общаться устно или письменно на иностранном языке. Не только растущая мобильность людей, но и развитие средств массовой информации также увеличило потребность в знании иностранного языка. Что мы понимаем под коммуникацией? Во – первых, это акт взаимодействия, прямой обмен между двумя или более

партнерами по коммуникации в устной или письменной формах, во- вторых, это средство передачи или получения информации от других и развитие связей между социальными действиями; возникающими как в частной сфере, так и на работе; Мобильность современных людей способствует приобретению таких навыков иностранного языка, с которыми каждый, будучи туристом или бизнесменом, мог бы общаться и быть понятым людьми за границей. Коммуникативные потребности также включают: понимание телевизионных программ, радиопрограмм, статей в прессе, книг, писем и т.п. Прежде всего, человек изучает иностранный язык, чтобы использовать его в целях общения в повседневных ситуациях, но владение иностранным языком также актуально сегодня и не менее важно делового общения. Итак, межличностная коммуникация немыслима без соответствующих языковых навыков. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, составленная в 2009 году под руководством С.Г. Тер-Минасовой определяет важнейшие стратегические особенности преподавания данной дисциплины.

плины [Тер-Минасова, 2009]. Этот документ определяет не только примерный почасовой объем преподавания дисциплины «Иностранный язык», принципы ее преподавания, структуру программы, но и цели преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Основной целью преподавания языка для неязыковых направлений подготовки является «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [там же, 5]. Учитывая специфику преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вузов в кратчайшие сроки научить студентов пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения – целесообразно при составлении рабочих программ и написании учебных пособий, применять теорию и практику профессионально-ориентированного обучения, включающего использование таких интенсивных методов обучения, как метод проектов (Е.С. Полат, Е.И. Пассов), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), метод профессионально-ориентированных учебных ролевых игр (О.А. Артемьева). Данный процесс предусматривает не только обучение иностранному языку как средству общения и передачи студентам социально и профессионально значимой информации, но формирование коммуникативно-проектировочных умений, под которыми понимается способность мотивированно, осознанно и самостоятельно осуществлять проектную деятельность на иностранном языке,

Как известно, модель общения является необычной, многогранной деятельностью, которая сопряжена с другими видами деятельности и связывает общение с другими явлениями. С помощью языка можно выразить соответствующие переживания и материализовать свои субъективные мысли словами. Информация, которая передается собеседнику, является неполной, поскольку эти лингвистические сообщения являются лишь отрывком из всех идей и опыта говорящего. В психологии общения проводится различие между поверхностной и глубинной структурой языка. Глубокая структура настолько сложна, что говорящий вынужден выбирать (фильтровать) то, что он хочет сказать. То, что не попадает в этот выбор, не имеет права голоса (пространства), но все же является решающим для разговора, поскольку говорящий предполагает безымянные вещи как общую основу между собеседниками. Однако, поскольку у слушателя обычно другая модель жизни и мышления о мире, он заполнит пробелы (то есть то, что другой человек не говорит, но как предполагается совместно), а также неспецифические утверждения из своей модели мышления. Мы называем этот процесс интерпретацией.

И это происходит чаще, чем мы можем себе представить, в самом крайнем случае обе стороны говорят о совершенно разных вещах. Таким образом, характеристики уровней владения языком можно резюмировать следующим образом:

- понимание (то есть реализация речевого намерения) между партнерами по общению зависит от уровня владения языком;
- как в устном, так и в письменном общении, владение иностранным языком соответствующего партнера по общению определяет форму и содержание общения;
- различные языковые уровни, которых достигли люди, участвующие в разговоре, могут нарушить общение и вызвать недопонимание, в результате чего намерение выразить не реализуется;
- при овладении когнитивным и творческим языком цель должна заключаться в том, чтобы иметь возможность свободно общаться на изучаемом целевом языке; т.е. выбирать и использовать определенные языковые структуры в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Человеку, изучающему иностранный язык, сложно развить и развить способность выражать себя на иностранном языке (то есть способность говорить и свободно обсуждать вопрос), особенно когда овладение иностранным языком происходит вдали от страны перевода. На уроках иностранного языка приобретаются языковые навыки и умения (аудирование, говорение, чтение, письмо) и приобретаются реальные коммуникативные языковые навыки. Говорение как основная деятельность в процессе общения является важным средством языковой реализации намерений, целей и задач партнера по общению, а также для овладения иностранным языком. Не избегая других форм разговорной речи, акцент на уроках иностранного языка делается не на знании языка, а на языковых навыках, чтобы развить способность учащегося выражать себя на иностранном языке. На основе понимания иноязычных средств дискурса происходит развитие способности к самовыражению. В соответствующей коммуникативной ситуации выражаются определенные функции речи. В процессе общения недостаточно просто знать иностранный язык и человека, с которым вы разговариваете; вы также должны обладать коммуникативной компетенцией, умением работать и правильно вести себя в ситуации (Wicke 1995, 9). Термин «коммуникативная компетенция» включает в себя взаимно сетевое мышление, социальные и межкультурные способности, языковые навыки и способность взаимодействовать с другой стороной. Коммуникативная компетенция как часть коммуникативного процесса – это языковые и интеллектуальные действия субъектов, которые взаимно передают определенную информацию таким образом, чтобы другой мог ее понять. Используются как лингвистические, так и экстралингвистические средства. От переводно-грамматического метода (GÜM),

который был введен и развит в 19 веке в обучении иностранному языку, методология иностранного языка прошла долгий путь к сегодняшнему обучению, ориентированному на учащихся, с творческими и когнитивными подходами в процессах познания. Уже в 1960-е гг. 20 века приобрел актуальность аудиовизуальный метод (а также аудиовизуальный метод), поскольку основывался уже не на знании грамматики, а на устной речи. Основой новой методологии было постоянное повторение образцовых предложений и структурных моделей по принципу демонстрации и подражания. В ходе развития коммуникативной дидактики в 80-е годы прошлого века обсуждался вопрос, а где же остается на занятии по иностранному языку поведение и отношение к партнеру по общению? В процессе овладения иностранным языком вопрос развития коммуникативной компетенции учащихся стал актуальным, и с тех пор их способность выражать себя на иностранном языке стала декларируемой целью в обучении иностранному языку. Коммуникативно ориентированные уроки иностранного языка особо подчеркнули важность развития навыков аудирования, разговорной речи, чтения, письма и понимания прочитанного на слух, хотя здесь также может возникать различная весомость. (Schatz 2001, 15). Дидактические процедуры коммуникативного обучения иностранному языку также зависят от различных требований (например, от целей и намерений преподавателя, его предыдущего опыта и навыков, учебного плана и времени и т. д.). Эти рамочные условия требуют разработки и использования открытой и гибкой методологической концепции в обучении иностранным языкам. Когда разрабатывается независимая концепция дизайна уроков иностранного языка для определенной целевой группы важно следить за внутренними связями «учебного процесса». (Neuner, 1993, 128). Основываясь на специфике учебной группы и традиции обучения, учитель может разработать независимую концепцию обучения иностранному языку для соответствующей целевой группы, которая определяет общие методологические принципы:

- ориентированность на целевую группу (возраст, учебные цели и задачи учащихся, например, владение техническим языком; их знание иностранного языка);
- контентно-ориентированный (ориентация учебного процесса на актуальные интересы, соответствующего учащегося; междисциплинарное изучение иностранного языка; соответствие материала целевой группе);
- языковой функционал (устное овладение иностранным языком максимально быстро и эффективно для профессиональных или личных целей);
- межкультурный аспект (соединение языка, культуры и регионоведения; факты в целевой культуре; способность к функциональному, межкультурному общению).

Таким образом, можно выделить несколько основных

положений по концептуальному дизайну коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам:

- преподаватель должен сформулировать цель обучения для развития разговорных и коммуникативных навыков в соответствии с соответствующими описаниями целей обучения и потребностями целевой группы;
- изучение иностранного языка должно осуществляться как сознательный и творческий процесс для достижения элементарного понимания соответствующего иностранного языка, это должно быть связано с очень конкретными профессиональными идеями обучающегося (например, как связаться с деловым партнером);
- недостаточно того, чтобы на уроках иностранного языка передавались только знания (лингвистические, культурные, региональные и т.д.), на занятии по иностранному языку должно развиваться не только знание иностранного языка (четыре навыка - аудирование, говорение, чтение, письмо), вместе с тем учащийся должен быть в состоянии применять приобретенные языковые навыки в соответствующих ситуациях;
- через ситуации изучения языка (аутентичные контексты использования) преподаватель должен спланировать уроки как неконтролируемое овладение языком, чтобы учащиеся могли сознательно относиться к формам и использованию иностранного языка, они учатся использовать иностранный язык для общения с другими партнерами по учебной группе и могут опробовать влияние языка в коммуникативных ситуациях;
- общение всегда происходит в текстовом контексте. Одновременно с развитием разговорных навыков учащиеся должны также развивать коммуникативное поведение на основе коммуникативных поводов (в процессе текста, например, данные, радиомонтаж, инструкции по применению и т.д.) в конкретных коммуникативных ситуациях;
- активизация учащегося в процессе обучения играет важную роль, в котором учащийся становится активным партнером, который поощряется к познавательному, самоанализирующему обучению и творческому отношению к иностранному языку. На занятии преподаватель должен изменить социальные формы, чтобы выполнять регулярную индивидуальную, партнерскую и групповую работу;
- на занятиях, ориентированных на учащихся, мотивация учащегося может поддерживаться в течение более длительного периода времени с помощью соответствующих стратегий (создание захватывающих ситуаций, подготовка интересных тем, импульсов, контекстов и моделей для обсуждения, введение регулярных разговорных упражнений).

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.,1979. – 159с.
2. Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей: методические указания к программе. М.: УМО по лингвистическому образованию; МГЛУ // Москва, 2009. 157 с.
3. Чуднова О.А. Устное иноязычное общение как инструмент формирования профессиональной компетентности студентов агроинженерного профиля // Успехи современной науки // 2016. Т. 1. № 7. С. 77-79.

© Чуднова Ольга Алексеевна (chudnova08@mail.ru), Чвалун Роза Владимировна (chvalun_roza@mail.ru),
Кизилова Наталья Игоревна (natali0403_87@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У СТУДЕНТОВ ССУЗОВ

PRACTICE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO STUDY MATHEMATICS AMONG COLLEGE STUDENTS

**N. Schmidt
E. Iakhina**

Summary: The article discusses ways to increase motivation to study the discipline "mathematics" among students of specialty 38.02.02 "Insurance business" through the use of practice-oriented tasks. The study was conducted on the basis of the Novosibirsk State University of Economics and Management. As a result of the work performed, the main requirements for practice-oriented tasks were identified. As examples, practice-oriented tasks on probability theory and mathematical statistics are described, which are based on basic concepts from the professional activities of future insurers: insurance event, insurance risk, insurance tariff, insurance payout, etc. An algorithm for solving practice-oriented tasks is proposed, which assumes a dialog interaction between a student and a teacher as an indispensable condition for effective learning. A survey of students was conducted in order to identify the leading motives of students for vocational training; conclusions were drawn.

Keywords: mathematical training, motivation, motivation for mathematical activity, practice-oriented tasks, algorithm for solving practice-oriented tasks, insurance business.

Шмидт Надежда Михайловна

к.п.н., доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ»,
г. Новосибирск
nad8880@yandex.ru

Яхина Елена Петровна

к.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Санкт-Петербург
eyakhina@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются пути повышения мотивации к изучению дисциплины «математика» среди студентов специальности 38.02.02 «Страховое дело» посредством использования практико-ориентированных задач. Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного университета экономики и управления. В результате выполненной работы выявлены основные требования к практико-ориентированным задачам. В качестве примеров описаны практико-ориентированные задачи по теории вероятностей и математической статистике, в основе которых лежат базовые понятия из профессиональной деятельности будущих страховщиков: страховой случай, страховой риск, страховой тариф, страховая выплата и др. Предложен алгоритм решения практико-ориентированных задач, который предполагает диалоговое взаимодействие студента и преподавателя как неперемное условие эффективного обучения. Проведено анкетирование студентов с целью выявления ведущих мотивов учащихся к профессиональному обучению; сделаны выводы.

Ключевые слова: математическая подготовка, мотивация, мотивация к математической деятельности, практико-ориентированные задачи, алгоритм решения практико-ориентированных задач, страховое дело.

Математическое образование является важной частью любого этапа обучения в рамках современной образовательной системы, в том числе и при подготовке студентов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО).

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации говорится о том, что «... изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [1].

Мотивация учения была и остается проблемой, которая остро стоит перед студентами и преподавателями. «Под мотивацией понимается совокупность процессов,

определяющих движение по направлению к поставленной цели, а также факторы, которые влияют на активность или пассивность поведения человека в различных ситуациях» [3, с.44].

Н.А. Мамаева в своем исследовании говорит о том, что мотивация «является одним из наиболее действенных средств повышения эффективности и качества учебного процесса» [4, с. 2].

М.А. Приходько утверждает, что «посредством учебной мотивации можно...достичь требуемого уровня сформированности знаний, умений, навыков и сформировать профессиональные знания, умения, навыки [5, с.5].

Недостаточная мотивация ведет к перманентному состоянию неуспеваемости. Низкая учебная мотивация студентов обусловлена многими причинами, в том чис-

ле: высокой степенью абстрактности предмета, недооценкой значимости математического образования в целом, большой продолжительностью и трудоемкостью его получения, отсутствием единства теории и практики.

Говоря о мотивации к математике, т.е. математической деятельности, важно учитывать сферу деятельности специалистов. Так, специалист страховой организации должен проводить расчеты тарифных ставок по тому или иному виду страхования в зависимости от набора рисков; применять поправочные коэффициенты (повышающие или понижающие тариф на страхование); рассчитывать коэффициент убыточности страховых операций, влияющий на конечный финансовый результат; выполнять актуарные расчеты в страховании и многое другое. Таким образом, специфика математической составляющей деятельности специалиста страхового дела определена особенностями страховых задач и подходов к их решению.

Под математической подготовкой студентов среднего профессионального образования мы понимаем «подготовку, направленную, на приобретение обучающимися в процессе освоения образовательной программы знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [6, стр. 287].

В результате изучения дисциплины «математика» выпускник специальности 38.02.02 Страховое дело (по отраслям) должен владеть

общекультурными компетенциями:

- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ОК-2);
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК-3);
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ОК-4);
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности (ОК-5).

профессиональными компетенциями:

- анализировать эффективность каждого канала продаж страхового продукта (ПК 2.4);
- анализировать основные показатели продаж страховой организации (ПК 3.3) [7].

Следовательно, специалист страхового дела должен

иметь достаточный уровень математической подготовки для решения прикладных задач в области профессиональной деятельности.

Одним из способов повышения мотивации в процессе обучения математике является использование практико-ориентированных задач.

Под практико-ориентированной задачей мы будем понимать учебную математическую задачу, содержание которой раскрывает теоретические аспекты будущей профессиональной деятельности и позволяет использовать математический инструментарий для выполнения профессиональных задач в данной области и формированию профессиональных компетенций.

Проведенный в ходе данного исследования анализ учебной литературы по математике, рекомендованной для студентов специальностей СПО, показал, что на сегодняшний день в них нет блока практико-ориентированных задач в области страхования. По этой причине для большинства студентов курс математики остается формальным и оторванным от профессиональной деятельности, несмотря на то что теория страхования и экономики содержит обширный материал, который можно использовать в курсе математики, в том числе для составления практико-ориентированных задач.

В результате проведенных исследований мы установили, что практико-ориентированные задачи должны удовлетворять следующим требованиям:

- учитывать реальный уровень теоретических знаний и личный опыт обучаемых с целью обеспечения самостоятельного решения;
- вызывать интерес и быть близкими содержанию к выбранной сфере профессиональной деятельности;
- допускать использование дополнительных материалов: справочную и специальную литературу, учебно-экономическую документацию и др.;
- решение задач должно осуществляться на базе программного обеспечения, например, в пакете Ms Excel;
- включать в себя основные темы дисциплины «математика».

Согласно рабочей программе по дисциплине «математика», специалисты страхового дела изучают основы математического анализа, элементы дискретной математики, линейной алгебры, теории вероятностей и математической статистики. Изучение вышеперечисленных разделов является базой для последующего изучения таких дисциплин, как «информационные технологии в профессиональной деятельности», «экономика организации», «статистика», «страховое дело», «бухгалтерский учет в страховых организациях».

Особо можно выделить раздел «Элементы теории вероятностей и математической статистики». Именно он позволяет в полной мере показать связь математики с теоретической составляющей будущей профессиональной деятельности специалиста страхового дела, в основе которой лежит вероятностное событие особого рода — страховой случай.

Следует отметить, что раздел с элементами теории вероятностей и математической статистики изучался студентами в школьном курсе. Следовательно, наша задача заключается в систематизации и расширении знаний, полученных в школе, таким образом, чтобы выпускник СПО умел использовать теоретико-вероятностный подход для моделирования реальных ситуаций, анализа, прогнозирования и планирования экономических явлений

Для повышения мотивации к изучению дисциплины математика необходимо добавить к типовым задачам практико-ориентированные. Рассмотрим применение практико-ориентированных задач на примере изучения отдельных тем раздела «Элементы теории вероятностей и математической статистики».

Прежде всего, в начале изучения данного раздела необходимо отметить исторический аспект возникновения теории вероятностей, указав на то, что именно зарождение страхового дела послужило толчком для развития теории вероятностей. Уже в XVIII веке в Западной Европе активно создавались страховые компании, занимавшиеся страхованием судов, а также страхованием от пожаров, несчастных случаев, стихийных бедствий и др.

Как известно, теория вероятностей оперирует специальными понятиями и использует учебные математические модели, исходным понятием которых является случайное событие и испытание. Обычно на занятиях рассматриваются классические примеры: бросание монеты или игральной кости, извлечение шара из урны или карты из колоды, выстрел по цели. На наш взгляд, в обучении будущих специалистов по страховому делу к ним целесообразно добавить и наступление страхового случая.

При решении задач на вычисление вероятности события можно рассмотреть задачу о страховании строений в соответствии с методикой, рекомендованной страховым компаниям для расчетов по рисковому виду страхования.

Задача о страховании строений. Страхование имущества проводится на случай их повреждения или уничтожения в результате следующих событий: пожар (1), авария водопроводных, канализационных сетей и отопительных систем (2), противоправные действия третьих лиц (3),

стихийные бедствия (4), наезд транспортного средства, падение деревьев, летательных аппаратов и их обломков на застрахованное имущество (5), внезапное разрушение основных конструкций застрахованного строения (квартиры; нежилого помещения; строения/квартиры), в котором находится застрахованное имущество (6).

Для расчетов потребуется разделить строения на три группы: деревянные – 1-я группа, смешанные – 2-я группа, кирпичные – 3-я группа. По экспертным оценкам была составлена таблица данных по страхованию строений всех трех групп (Табл. 1.).

Таблица 1

Вероятность наступления страхового случая

№	вероятность наступления страхового события 1 группа	вероятность наступления страхового события 2 группа	вероятность наступления страхового события 3 группа
1	$q = 0.00008$	$q = 0.00007$	$q = 0.00008$
2	$q = 0.00008$	$q = 0.00008$	$q = 0.00008$
3	$q = 0.00007$	$q = 0.00006$	$q = 0.00007$
4	$q = 0.00003$	$q = 0.00003$	$q = 0.00003$
5	$q = 0.000002$	$q = 0.000002$	$q = 0.000002$
6	$q = 0.000002$	$q = 0.000002$	$q = 0.000002$
	Страховая сумма: 3000000	Страховая сумма: 5000000	Страховая сумма: 8000000

Необходимо провести анализ экспертных данных: найти по каждой группе вероятность ненаступления страхового случая; размер страховой выплаты по каждой группе на случай наступления страхового события.

В ходе обсуждения задачи следует отметить риск-ориентированный подход в страховании. Для этого нужно обсудить те же показатели, но в регионах страны с повышенными рисками: наводнения (Алтайский край, Иркутская область), стихийных бедствий (Камчатка, о. Сахалин), оползней, селей (Дагестан, Крым) и др.

При изучении числовых характеристик случайных величин можно предложить студентам решить задачу о страховом портфеле. Предварительно важно обсудить вопросы: что такое страховой портфель и его содержание; что понимается под доходностью страхового портфеля.

Задача о страховом портфеле. Страховой портфель ООО СК «Салют» состоит на 70% из активов А и на 30% из актива В. Доходность активов А и В равны соответственно 10% и 12%. Какова ожидаемая доходность страхового портфеля?

Решение. Введем обозначение: D – доходность, которая является случайной величиной, принимающей два значения: 10% и 12%. Состав страхового портфеля (70% и 30%)

характеризуется вероятностями 0.7 и 0.3 этих случайных величин. Поэтому ожидаемая доходность находится по правилу вычисления математического ожидания:

$$M(D) = 10 \cdot 0.7 + 12 \cdot 0.3 = 7 + 3.6 = 10.6 \text{ (\%)} \quad (1)$$

Ответ: 10.6 %

При изучении предельной теоремы Пуассона в схеме Бернулли мы предлагаем решить задачу о страховании от пожаров.

Задача о страховании от пожаров. В страховой компании ООО «Т-Полис» 500 клиентов застраховали свою недвижимость от пожаров. Страховой взнос 2000 руб., а страховая выплата клиенту в случае пожара составляет 200 тыс. руб. Вероятность пожара в течение года произвольно взятой недвижимости равна 0.005. Найти: а) математическое ожидание прибыли страховой компании. Найти вероятность того, что в течение года: б) будет прибыль; в) прибыли не будет; г) год будет убыточным.

Введем обозначения: k – число пожаров в течение года, $n = 500$ – число клиентов, $p = 0.005$ – вероятность пожара произвольно взятой недвижимости, P_{np} – вероятность прибыли, $P_{уб}$ – вероятность убытка.

Решение. Вероятность k пожаров вычисляется по формуле Пуассона:

$$P(k) = \frac{a^k}{k!} e^{-a}, \quad (2)$$

где $a = np = 2.5$; $e^{-2.5} = 0.082$

Страховая компания ООО «Т-Полис» собрала страховых взносов на $2000 \cdot 500 = 1$ млн. руб.

Если произойдет k пожаров, то страховая компания выплатит возмещение в размере $0.2k$ млн. руб., а ее прибыль составит $(1 - 0.2k)$ млн. руб. Поскольку математическое ожидание числа пожаров в течение года равно 2.5, то математическое ожидание прибыли страховой компании будет равен: $1 - 0.2 \cdot 2.5 = 0.5$ млн. руб.

Найдем такое значение числа пожаров, при котором прибыль страховой компании будет нулевой. Из уравнения $1 - 0.2k = 0$, имеем $k = 5$, т.е. с числа $k = 5$ компания не будет иметь прибыли.

Вероятность того, что в течение года компания получит прибыль, вычисляется по формуле:

$$P_{np} = \sum_{k=0}^4 P(k) = \left(\frac{2.5^0}{0!} + \frac{2.5^1}{1!} + \frac{2.5^2}{2!} + \frac{2.5^3}{3!} + \frac{2.5^4}{4!} \right) e^{-2.5} = (1 + 2.5 + 3.125 + 2.042 + 1.628) \cdot 0.082 = 0.844 \quad (3)$$

Вероятность остаться без прибыли является вероятностью противоположного события:

$$1 - P_{np} = 1 - 0.844 = 0.156.$$

Вероятность понести убытки будет равна:

$$P_{уб} = 1 - P_{np} - P(5) = 0.156 - \frac{2.5^5}{5!} e^{-2.5} = 0.156 - 0.067 = 0.089 \quad (4)$$

Ответ: а) 0.5 млн. руб.; б) 0.844; в) 0.156; г) 0.089.

В соответствии с приведенным расчетом, страховая компания ООО «Т-Полис» будет иметь годовую прибыль с довольно высокой вероятностью. Риск оказаться без прибыли оценивается вероятностью 0.156, а риск понести убытки — вероятностью 0.089. С таким вероятностным прогнозом страховая компания может рассчитывать на успешный бизнес.

Практика решения практико-ориентированных задач включает в себя различные виды учебной деятельности. Студентов необходимо включать в работу по выявлению и формулировке проблемы; по уяснению профессиональной составляющей предложенной задачи; по усвоению новых математических понятий, экономических и специальных терминов теории страхования; по применению математического инструментария и различных методов решения к задачам сопряженным с теорией страхования; по оценке экономических последствий принятия решения.

При решении практико-ориентированных задач можно использовать алгоритм, представленный на рисунке 1.



Рис. 1. Алгоритм решения практико-ориентированных задач

Представленный алгоритм будет эффективным, если педагог и студенты будут работать в диалоговом взаимодействии.

Решение каждой задачи должно сопровождаться разъяснением специфической информации и экономической интерпретацией полученного решения. В ходе решения задач формируется понимание границ применения специфической информации, методик теории страхования и математического инструментария, используемых в практике страхования.

Студенты, обучающиеся в системе СПО, — это молодые люди, которым присуще раннее профессиональное самоопределение, с одной стороны, а с другой — недостаточная социальная зрелость. В условиях стихийно сложившегося дистанционного обучения в течение двух последних лет наблюдается снижение качества математического образования выпускников 9 и 11 классов.

В 2021 году большая часть выпускников 11 классов, поступивших на факультет СПО, не сдавали экзамен по математике в школе (базовый уровень был отменен), а оставшиеся одиннадцатиклассники не сдали профильный уровень по математике. Низкий уровень знаний по математике отмечается на фоне снижения мотивации к обучению, в том числе и к математике.

Для того чтобы выяснить ведущие мотивы учащихся к обучению, мы провели анкетирование среди первокурсников Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭУ), поступивших на специальность «страховое дело» в 2020–2021 учебном году. В качестве опросника была использована форма по методике С.С. Груншпун «Мотивы выбора профессии» [2].

Результаты анкетирования показали, что 43% студен-

тов привлекает материальное благополучие и желание заработать, а интересы, склонности или практическая подготовленность учитываются в меньшей степени. Почти треть учащихся (31%) одним из основных мотивов назвали стремление к творческой работе, интерес к новым технологиям, приобретению необходимых умений и навыков, которые требует профессиональная деятельность. Мотивы выбора престижной профессии преобладают у 26% опрошенных – для них особенно важно стремление занять видное положение в обществе и реализовать высокий уровень социальных притязаний.

В основном будущие страховщики высоко оценивают востребованность своей специальности на рынке труда. И хотя они достаточно осознанно подходят к выбору профессии, для успешного продолжения учебы, а в дальнейшем и выбора места работы им необходимо повышать мотивацию к учебной деятельности, в частности к математике. Входной контроль по математике, проведенный среди первокурсников специальности «страховое дело», показал средний уровень базовой математической подготовки.

Внедрение элементов теории страхования и экономики в практико-ориентированные задачи наглядно демонстрируют точки соприкосновения математики с профессиональной деятельностью, эффективность использования математического аппарата для исследования страховых событий и актуарных расчетов, которые носят вероятностный характер, требуют поиска решений и самостоятельности мышления в нетипичных ситуациях.

Несомненно, использование в учебном процессе практико-ориентированных задач повышает как интерес к обучению, так и мотивацию к изучению математики, а также способствует формированию профессиональных компетенций учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 2506-р от 24 декабря 2013 года «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/laws/?num>.
2. С.С. Груншпун, Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. – 1994 – № 6 – С. 11–12.
3. Н.Л. Стефанова, Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Н.Л. Стефанова, Н.С. Подходова, В.В. Орлов и др.; под науч. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. М.: Дрофа, 2005. – 416 с.
4. Н.А. Мамаева, Формирование учебной мотивации студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мамаева Н.А. Великий Новгород, 2007. 18 с.
5. М.А. Приходько, Учебная мотивация как средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Приходько М.А. Омск, 2008. – 20 с.
6. Н.М. Шмидт, Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.1. – 365 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 28.07.2014 N 833 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.02 Страховое дело (по отраслям)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33821).
8. Б.П. Зеленцов, Вероятностные задачи с экономическим содержанием: практикум. – Новосибирск: САФБД, 2007. – 124с.
9. Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. – 184 с.

10. Д.А. Матвеева, Роль предметов общеобразовательного цикла в профессиональной подготовке студентов ССУЗов // Среднее профессиональное образование. – 2006. – Вып. 12. – С. 10-11.

© Шмидт Надежда Михайловна (nad8880@yandex.ru), Яхина Елена Петровна (eyakhina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОЦЕСС ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ

Беляева Олеся Николаевна

старший преподаватель, Тихоокеанский
Государственный Университет, г. Хабаровск
003835@pnu.edu.ru

THE PROCESS OF LEXICAL BORROWING AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE: PROS AND CONS

O. Beljaeva

Summary: This article describes the features of the process of lexical borrowing at the present stage of the development of the Russian language. The author considers several points of view. Supporters are trying to understand the reasons for the appearance of borrowed words in the Russian language, and believe that such words enrich the Russian language. Opponents of clogging the Russian language with foreign words, they propose to replace all such words with their own, originally Russian. It is emphasized that the problem is not only that foreign words appear uncontrollably in our language, but also in how they are understood, interpreted and in what sense are used by people. The article analyzes the data of various sociological studies, the purpose of which was to reveal the attitude of people to the borrowing of foreign words into Russian speech, as well as awareness of the meaning of these words.

Keywords: borrowed words, Russian word, influence of foreign words, culture of speech, national wealth.

Аннотация: В данной статье описываются особенности процесса лексического заимствования на современном этапе развития русского языка. Автором рассматривается несколько точек зрения. Сторонники пытаются разобраться в причинах появления заимствованных слов в русском языке, и считают, что такие слова обогащают русский язык. Противники засорения русского языка иностранными словами, предлагают заменить все такие слова своими, исконно русскими. Акцентируется, проблема не только в том, что иностранные слова бесконтрольно появляются в нашем языке, но и в том, как они понимаются, интерпретируются и в каком смысле используются людьми. В статье проведен анализ данных различных социологических исследований, целью которых было выявить отношение людей к заимствованию иностранных слов в русскую речь, а также осведомленность в значении этих слов.

Ключевые слова: заимствованные слова, русское слово, влияние иноязычных слов, культура речи, национальное богатство.

Введение

Лексический и словарный запас – это богатство любого языка в мире. С течением времени, с ходом истории каждый язык видоизменяется и увеличивается. Поэтому язык часто сравнивают с живым растущим организмом. Мы знаем, что все живое не может остаться без изменения и движения. На разных этапах своего существования язык вбирает в себя всё новые слова, отбрасывает ненужные, переделывает сложные слова в более простые и точные. Вряд ли наш человек из XIX века, смог бы понять нашу речь. Мы работаем на компьютере, распечатываем на принтере, боимся фастфуда, вечером смотрим ток-шоу.

Язык всегда должен отвечать своей главной функцией – быть удобным в употреблении для людей, которые им пользуются. То есть, быть точным, ёмким, выразительным.

Цель исследования: определение влияния заимствованных слов на развитие русского языка.

Актуальность данной темы вызвана тем, что судьба русского языка – тема, которая волнует любого современного человека. Заимствование иноязычных слов – это непрерывный процесс, который происходит постоянно. В последнее время всё чаще происходит появление новых понятий и иностранных слов-синонимов, которые заменяют наши русские слова. Кто-то радуется этому, ну а кто-то огорчается? Бороться с изменениями или принимать их?

У данной проблемы есть как сторонники, так и противники. В связи с недавними изменениями в правилах правописания и орфографии русского языка появилось много вопросов, так как глобальных изменений в нашем языке не было уже давно. Будет создан проект, над которым трудятся лучшие академические умы нашего государства. Изменения коснутся в первую очередь как раз-таки заимствованных слов, которые будут внесены и закреплены в орфографический словарь. Сторонники пытаются разобраться в причинах появления заимствованных слов в русском языке. Они считают, что заимствованные слова обогащают русский язык. Противники

засорения русского языка иностранными, предлагают и вовсе заменить такие слова своими, исконно русскими.

Русский язык – плод многовекового творчества труда, который крепко связан со славной историей нашего государства в течение многих веков. Он являет собой поразительное социальное, культурно-историческое национальное богатство. Язык – одна из главнейших составляющих сохранения нации. Упрощая и уничтожая язык, мы упрощаем и уничтожаем себя.

С самых ранних стадий английский язык вступил в контакт с рядом различных иностранных языков. Взаимодействие носителей английского языка с иностранными неизбежно повлияло на структуру английского языка. Наиболее заметное влияние этих языков было в словарном запасе, хотя были затронуты и другие уровни языковой системы. Основное внимание в этой статье уделяется лексическому влиянию латинского, греческого и других языков из германской семьи.

Активное заимствование слов, пришедших из английского языка и его американского варианта, вместо русских начало проявляться с 50-х годов 20 века и было названо великим русским филологом В.В. Виноградовым «американообесием». Удивительно точное определение! Особенно «американообесие» усилилось в 1990-х годах и причиной тому стала повсеместная ориентация на Запад во всех сферах жизни общества. Все это оставило и продолжает оставлять серьезный и мрачный след в великом русском языке. А вдруг, таким образом и у нас не стал являться страшный бред о переходе на латиницу, во многих странах это уже есть, например в Турции.

Давайте вспомним слова Ивана Сергеевича Тургенева: «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» [2].

Конечно же, на этот счет существует несколько точек зрения. Многие лингвисты и филологи, а также специалисты считают, что «русский язык – это живой язык, что русский язык немыслим без заимствованных слов, и это очень легко доказать» [1,5]. Достаточно привести примеры слов, которые нам кажутся исконно русскими, но на самом деле таковыми не являются. Люди принимают решения по-разному в зависимости от того, владеют ли они родным или вторым языком. Учащиеся, говорящие на двух языках, получают важные академические успехи: всесторонний обзор исследований молодых ученых подтверждает, что широко доступные общественные программы, помогают учащимся, говорящим на двух языках, добиться важных академических успехов. В разные эпохи в русском языке обычно преобладали заимствования из какого-то одного языка. Двухязычие улучшает слух, усиливает внимание: согласно недавнему

исследованию, богатый опыт двуязычных людей с языком «настраивает» их слуховую нервную систему и помогает им манипулировать лингвистическими способами, которые улучшают внимание и рабочую память. [3].

Стоит упомянуть в данной статье и влияние интернациональных слов на наш родной язык. В последние десятилетия в наш язык приходят слова в основном из английского языка, и связаны они с современными техническими устройствами и информационными технологиями (компьютер, ноутбук, смартфон, онлайн, веб-сайт). Нарастающее и все более активное расширение глобальных контактов приводит к значительному увеличению международного словарного запаса. Все языки зависят в своих изменениях от культурной и социальной матрицы, в которой они действуют, и различные контакты между народами являются частью этой матрицы, отраженной в словарном запасе. Интернациональные слова играют особенно важную роль в различных терминологических системах, включая лексику науки, промышленности и искусства. Этимологические источники этого словаря отражают историю мировой культуры. Темпы изменений в технологиях, политической, социальной и художественной жизни значительно ускорились в 20 веке, как и темпы роста международного словарного запаса. Несколько примеров сравнительно новых слов, появившихся благодаря прогрессу науки, будет достаточно, чтобы проиллюстрировать важность международного словаря: алгоритм, антенна, антибиотик, кибернетика, ген, генетический код, микроэлектроника и т.д. Интернациональный словарный запас также растет из-за постоянного внедрения экзотических заимствованных слов, таких как анаконда, бунгало, крааль и т.д. Они происходят из самых разных источников. Интернациональные слова не следует смешивать со словами общего индоевропейского происхождения, которые также составляют своего рода общий фонд европейских языков. Этот слой имеет большое значение для учителя иностранного языка не только потому, что многие слова, обозначающие абстрактные понятия, являются интернациональными, но и потому, что он должен знать наиболее эффективные способы показать точки сходства и различия между такими словами, как control - контроль; general - генерал; industry - индустрия или magazine - магазин и т.д. обычно называют «ложными друзьями переводчика». Обработка международных слов на уроках английского языка была бы односторонней, если бы учитель не обращал внимание своих учеников на распространение английской лексики на другие языки. Когда дело доходит до изучения языка, последние исследования показывают, что вашим лучшим активом может быть изучение заимствованной лексики. Здесь уместно сказать о неоспоримом преимуществе. Ведь говорение на другом языке может замедлить развитие заболеваний, связанных с нервной системой: люди, которые говорят на нескольких языках и у которых развиваются сопутствующие заболевания,

как правило, делают это на пять лет позже, чем те, кто говорит на одном языке, согласно исследованию, проведенному исследователями из разных университетов. «Эти данные свидетельствуют о том, что двуязычие может иметь более сильное влияние на такие процессы, чем любые доступные в настоящее время лекарства. Это позволяет взаимосвязи между двуязычием и познанием стать одним из наших высших приоритетов.

Следует упомянуть хотя бы некоторые из русских слов, заимствованных из английского и многих других языков и, следовательно, международных: балалайка, царь, кремль, советский, спутник, водка. Если мы подведем итог этой краткой трактовке заимствованных слов, то подчеркнем, что при изучении заимствованных слов лингвист не может только лишь довольствоваться установлением источника, даты проникновения, семантической сферы, к которой принадлежит слово, и обстоятельств, которые сопровождают этот процесс. Это все крайне важно, но еще необходимо обратить внимание на изменения новой языковой системы, в которое заимствованное слово проникает в причины в самом слове, и, с другой стороны, искать изменения, вызванные новичком в английских словарях, когда он нашел свой путь в новый язык, он тем самым оттеснил некоторых из своих лексических и семантических соседей. В данном выше примере обсуждении мы попытались показать важность проблемы соответствия шаблонам, типичным для принимающего языка, и его семантическим потребностям.

Наш язык как раз-таки очень разнообразен. Русский язык не такой бедный или такой не такой жадный: он только принимает и ничего не отдает. Как раз наоборот. Русский язык готов со всеми делиться своими словами, но экспорт чаще идет не на Запад, а на Восток. Если сравним русский язык и казахский, например, то увидим, что в казахском языке очень много заимствований из русского. Кроме того, русский язык является посредником для очень многих слов, которые идут с Запада на Восток и с Востока на Запад [7]. Многих носителей языка раздражают именно недавние заимствования; английские слова воспринимаются едва ли не как враги русского языка. В ответ на это приведем слова профессора МГУ Марины Сидоровой: «Но кто здесь виноват? „Лэйаут“ и „воркаут“ абсолютно не виноваты. Здесь дело в общей культуре человека. В этом случае человеку просто не приходит на ум наше, русское слово.

И когда человек внедряет и пускает в ход новое слово, будь оно заимствованное или придуманное русское, он не может предсказать его судьбу. Есть очень хороший наглядный пример — первая русская „Арифметика“ Леонтия Магницкого [6]. Исследования показывают, что язык требует, как запоминания слов в нашем мозгу, так и их композиции в реальном времени: новое исследование обнаружило разницу между тем, как разные группы

людей запоминают и извлекают слова. Люди принимают решения по-разному в зависимости от того, владеют ли они родным или вторым языком если мы запретим иностранные слова, мы просто-напросто остановим развитие языка. И вот тогда-то есть угроза, что мы начнем говорить на другом языке (например, на том же английском), ведь русский язык в этом случае не позволит нам выражать наши мысли полно и подробно. Иными словами, запрет на употребление иностранных слов ведет не к сохранению, а к уничтожению языка.

Некоторые заимствования действительно могут употребляться неудачно. Это не значит, что слово неудачное или неправильное, просто оно может быть употреблено не к месту. Например, читаем в газетной статье: «драматический рост безработицы». Как же определить — удачно или неудачно употреблено иноязычное слово? Нам на помощь придет словарь. Смотрим значение слова (фактически примеряем каждое значение, как одежду) [9]. Словарь дает нам четыре значения слова «драматический»:

1. к слову драма (драматический театр). Значение не подходит.
2. рассчитанный на эффект, напыщенный (драматическая пауза). Может ли рост безработицы быть напыщенным? Определение снова неверно.
3. напряженный, тяжелый, мучительный (драматический период жизни). Тоже что-то не то.
4. о тембре, голосе певца, певицы (драматический тенор). Явно не подходит.

Складывается ситуация, что даже с помощью словаря мы не можем выяснить, что же хотел сказать журналист. На самом деле этот человек просто взял похожее английское слово «dramatic», которое имеет одно из значений «разительный, впечатляющий». Как раз русские слова и надо использовать, а английское здесь совсем не к месту: в английском языке такое значение у слова «dramatic» есть, а в русском у слова «драматический» — нет. Следует вывод, иноязычное слово в данном примере употреблено неудачно. Но это же вовсе не означает, что нужно срочно запретить употребление слова «драматический», не так ли?

Заимствованные слова имеют разную степень привлечения инородных слов. Например, есть слова, которые пришли из других языков, но стали в итоге не просто привычными, а родными, — это «кефир», «халат», «баня», «хата» и так далее. Мы давно привыкли к ним и думаем, что эти слова русские, не чужие. Так же есть иноязычные слова в нашем языке, без которых не обойтись, потому что они называют реалии современного технического, экономического, спортивного, политического и делового круга. При этом, если мы используем заимствования, мы не теряем своей самобытности, а, наоборот, адаптируем чужеродные слова под себя. Достаточно вспомнить

словообразование, а именно такие приемы как суффиксы, приставки, глагольные формы. В итоге получаются новые русские слова! И это неплохо. Но к засилью в речи ненужных иностранных слов другие лингвисты и филологи относятся резко отрицательно [2].

Любая подмена неоправданна. Некоторый избыток иностранных слов в современной языковой жизни нашего общества ощущается явно. Настойчиво и порой назойливо они лезут в глаза и уши. Но хочется сказать, что исчезновение родного языка нам не грозит. Хороший и правильный русский язык может уйти с газетной полосы (хоть это и преувеличение, так как издания очень разные), из Интернета (хотя вряд ли), а также из некоторых сфер человеческой деятельности. Но он не уйдёт из современной художественной литературы, из многочисленных научных и научно-популярных изданий и что немало важно, из речи образованных людей.

Зададимся вопросом, почему не русский стал языком международного общения, а английский? Не из-за сложности - это точно! На это есть другие причины. А. Сперанская высказывает очень субъективную мысль: «Мы мало любим свой язык и плохо его знаем. Мы говорим о превосходстве: «Наш язык - самый богатый язык в мире!» - но это нелюбовь! Любовь, в моём понимании, это когда ты можешь процитировать русскую поэзию и прозу в достаточном объёме, чтобы иностранец, услышав, смог почувствовать и красоту русского слова, и его ценность для вас» [5].

Давайте немного пофантазируем! Сегодня многие заменяют слова смайликами или звуками. Может так случиться, что в будущем нам вообще не пригодится язык, и мы сможем общаться без него? Нет, обойтись без языка человек не сможет. Язык – это система знаков. И если знаки будут другими, то это приведёт к появлению нового языка. Конечно, очень обидно терять хорошо организованный и богатый язык. Без способности полноценно выражать свои эмоции мы деградируем. Вернёмся к тому, от чего ушли, – к древнему человеку.

Но разве не заслуживает уважения память поколений, которая запечатлена в русском слове? Неужели не важно его изучение и познание, знание, ставшее частью души миллионов людей, которые говорят на русском языке? Необходимо сохранение родной русской речи, защита и действенная забота о родном слове, забота о высоком уровне национальной речевой культуры [1]. Это задача каждого носителя русского языка - каждого

из нас. Высокий интерес к родному языку, стремление освоить его систему и помочь совершенствоваться в знаниях и умениях владения родной речью поможет постичь тайны языка, его национальную самобытность, повысит культуру слова, а значит, и общую культуру. Бережливое отношение к русскому языку позволит сберечь духовную крепость нации, ее историческую память, сохранить русского человека в нравственном и в физическом смыслах.

Заключение

Давайте подведем итоги нашей темы. Заимствования – закономерный путь развития русского языка, так как народ, т.е. носитель и творец языка, не живет совершенно изолировано. Часто в речевой ситуации такое заимствованное слово становится более престижным, чем русское. Чем легче язык усваивает интернациональную лексику, чем больше он пополняется за счёт включения в него всего того ценного, содержащихся в других языках, тем этот язык совершеннее и богаче.

Но существует, несколько, но! Если мы употребляем заимствованные слова, то мы должны четко понимать их значения. Заимствованные слова нужны только в том случае, если они лучше выражают главный смысл данного понятия или если их нельзя заменить русским словом.

Работая по данной теме, выясняется, что сегодня, на современном этапе наибольшее количество заимствований приходит в нашу речь из английского языка.

В дальнейшем мы намерены продолжить исследовать английские заимствования в русском языке, так как изучение процессов заимствований из английского языка представляет собой интерес в теоретическом и практическом плане. Англицизмы и американизмы в русском языке, история и перспективы, аспекты их употребления – проблемы весьма сложные, требующие дальнейшего изучения.

Следует четко понимать, что заимствование – это способ развития языка, который невозможно остановить! Ведь язык – это живое существо. Что-то в нем рождается, проживает всю жизнь, что-то уходит, а что-то остаётся навсегда. Каждое новое поколение вносит в язык свою лексику. Кто-то из сторонников относится к ней положительно, соответственно противники – отрицательно. Но полностью отрицать это явление мы конечно же не можем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчик В.В. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: «Современный литератор», 2007
2. Аникин А.Е., Корнилова И.А. Из истории русских слов. М.: Школа-Пресс, 2009

3. Введение в языкознание. Хрестоматия. Сост.: Б.Ю. Норман и Н.А. Павленко. Под ред. А.Е. Супруна. Минск, «Вышэйш. школа», 1977.
4. Величко А.Р. О «русскости» русского языка наших дней. М.: Азбуковник, 2011
5. Володарская Ф.А. // Вопросы языкознания. — 2002. — No 4. — С. 102–104.
6. Краткий словарь иностранных слов /Сост. С.М. Локшина. — 8-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1985. — 352 с.
7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2008
8. Русский язык и культура речи: Учебник для вузов/, и др. Под редакцией М., 2002
9. Свиренкова Г.А. «Англицизмы в современном русском языке» Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/410377>
10. Шарифуллин А.М. «Свое» и «чужое» в русском экспрессивном фонде // Русская речь, № 6, 2012

© Беляева Олеся Николаевна (003835@pnu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

НОВЫЕ СЛОЖНЫЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

NEW ENGLISH COMPOUND WORDS

E. Efremova

Summary: The present article is devoted to the complex investigation of the structural and semantic diversity of English compounds registered in Oxford Advanced Learner's Dictionary during 2020–2021 years. The author determines the part of speech of compound words, shows that they are not homogeneous in their structure, as well as analyses their meaning and thematic group. In the end the author of the article comes to the conclusion that composition is the most productive type of word building in present-day English. On the one hand, such tendency can be explained by the easiness of creating new words from lexical units already existing in the language. On the other hand, compound words specify already existing notions and also determine new notions and objects of the reality.

Keywords: word building, composition, compound word, multi-word compound, linguistic analysis, word building model

Ефремова Екатерина Михайловна

К.филол.н., доцент, Московский педагогический
государственный университет
Ecatherine1@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена комплексному исследованию структурно-семантических особенностей новых сложных слов в английском языке, зафиксированных в Oxford Advanced Learner's Dictionary в период 2020–2021 гг. Анализируется частеречная принадлежность, составность, структура, семантика, а также принадлежность отобранных лексических единиц к одной из тематических групп. В результате проведённого исследования автор статьи приходит к выводу, что словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в современном английском языке. Подобная тенденция, с одной стороны, может быть объяснена простотой образования новых слов из уже существующих лексических единиц в языке. С другой стороны, сложные слова уточняют и конкретизируют уже известные понятия, а также служат для обозначения новых понятий и объектов действительности.

Ключевые слова: словообразование, словосложение, сложное слово, многокомпонентный композит, лингвистический анализ, словообразовательная модель.

Любые изменения в жизни общества, находят отражение в языке в виде появления новых слов и значений. Так, в условиях пандемии коронавируса, привычный уклад жизни людей изменился. Во многих странах мира введены ограничения в передвижении, посещении общественных мест, люди работают, учатся, проводят досуг дистанционно посредством Интернет. Новая лексика, отражающая современную реальность, представляет интерес и с лингвистической точки зрения.

Материалом для исследования послужили новые сложные слова и новые значения уже существующих слов, зафиксированные в Oxford Advanced Learner's Dictionary [1]. Раздел Словаря "recent additions" непрерывно пополняется новыми лексическими единицами. Важно отметить, что в связи с отставанием лексикографической практики многие новые слова ещё до включения в Словарь активно функционировали в устной речи, как речевые композиты [2]. За период 2020–2021 гг в данный раздел Словаря включено порядка 260 новых слов и значений, подавляющее большинство из которых, 130 единиц (50 %), образовано путём словосложения. Под словосложением понимается морфологическое соединение двух или более корней (основ). В результате словосложения образуется сложное слово или композит [3].

В нашем исследовании новые сложные слова изучаются с точки зрения частеречной принадлежности, составности, структуры, семантики, а также принадлежности к одной из тематических групп. Примеры контекстного употребления сложных слов отобраны через

поисковую систему на новостном сайте BBC [4].

Лингвистический анализ отобранного языкового материала показал, что с точки зрения частеречной принадлежности сложные слова являются:

- существительными (103 единицы). Например, *contact tracer* (n) / человек, чья работа состоит в определении круга лиц, недавно контактирующих с больным.
E.g.: "Contact tracers in Scotland will prioritise cases where there is a "high risk" of transmission, as soaring Covid rates put pressure on the system."
- прилагательными (22 единицы). Например, *socially distanced* (adj) / соблюдающий социальную дистанцию с другими людьми с целью предотвращения распространения инфекции.
E.g.: "The Deer Shed festival will still be *socially-distanced* as it was last year."
- глаголами (5 единиц). Например, *live-tweet* (v) / отправлять сообщения о происходящем событии в режиме реального времени с помощью социальной сети Twitter.
E.g.: "A hospital in Nigeria has *live-tweeted* an operation to repair a hole in the heart of an eight-year-old girl."

С точки зрения составности были выделены: двухкомпонентные композиты (119 единиц) и многокомпонентные композиты (11 единиц).

Под термином «двухкомпонентный композит» мы понимаем сложное слово, состоящее из двух основ-ком-

понентов. Основа-компонент может быть представлен как полнозначной единицей (непроизводной или производной), так и полуаффиксом. Например, *panic buying* (n) / покупка большого количества товаров и продуктов повседневного спроса впрок, из-за опасения дефицита или роста цены.

E.g.: "Food industry bodies have warned of *panic-buying* this Christmas unless action is taken to address labour shortages."

Под термином «многокомпонентный композит» (multi-word compound) мы понимаем, вслед за В.Д. Аракиным, сложное слово, включающее свыше двух основ-компонентов (многоосновное сложное слово в терминологии А.И. Смирницкого) [5; 6]. Отобранные композиты могут быть как трёхкомпонентными (8 единиц), так и четырёхкомпонентными (3 единицы). Например, *personal protective equipment* (n) / защитная одежда или снаряжение.

E.g.: "Conor McGregor has pledged one million euros worth of *personal protective equipment* for hospitals in Ireland."

Ещё один пример, *high-intensity interval training* (n) / высокоинтенсивная интервальная тренировка, включающая физически тяжёлые упражнения и в перерывах между ними более простые упражнения. E.g.: "Although it has been around for a while, *high-intensity interval training* could be one of this year's biggest fitness trends."

С точки зрения структуры ведущими словообразовательными моделями, характерными для новых сложных слов, являются:

Noun + Noun = Noun (55 единиц). Например, *flash sale* (n) / внезапная распродажа.

E.g.: "But it has emerged that each *flash sale* involved only two or three phones and Xiaomi had set its website to say: "Sold out," as soon as the sale opened."

Adjective + Noun = Noun (30 единиц). Например, *clinical trial* (n) / клинические испытания.

E.g.: "The preliminary results of a *clinical trial* suggest a new treatment for Covid-19 reduces the number of patients needing intensive care, according to the UK company that developed it."

Noun + Adjective = Adjective (7 единиц). Например, *life-changing* (adj) / изменяющий жизнь к лучшему или худшему.

E.g.: "The driver of one of two trains involved in a crash has suffered injuries believed to be "*life-changing*", police have said."

Настоящее исследование позволило выявить также словообразовательные модели, не отличающиеся частотностью своей воспроизводимости, однако представляющие интерес с лингвистической точки зрения в силу создаваемого эффекта новизны:

Verb + Verb = Noun. Например, *click and collect* (n) / Интернет заказ с самовывозом из магазина или пункта выдачи товаров.

E.g.: "Non-essential retailers have been told to close except for *click and collect* service."

Pronoun + Noun = Noun. Например, *YouTuber* (n) / видеоблогер, активный пользователь хостинга YouTube.

E.g.: "Indian police have arrested a *YouTuber* for tying helium balloons to his pet dog "in an attempt to make it fly."

В плане словообразовательного статуса компонентов в ряду отобранных сложных слов выделены:

— сложные слова с полуаффиксом в качестве одной из основ: *Ironman* (n) / соревнования по триатлону. E.g.: "A Londonderry man who completed 10 *Ironman* triathlons in 10 days is to be awarded the freedom of the city."

— сложные слова, состоящие из непроизводных основ-компонентов, материально совпадающих с самостоятельно функционирующими лексическими единицами: *hand gel* (n) / антибактериальный гель для рук.

E.g.: "When he was 19 and lockdown had just started, he developed an idea for a card that snaps to release anti-viral *hand gel*."

— сложные слова, имеющие в составе производную основу-компонент: *spoiler alert* (n) / предупреждение о спойлерах (преждевременно раскрытая важная информация, которая портит впечатление от художественного произведения, разрушая интригу).

E.g.: "Martina told me a massive secret that happens in the book, and she forgot to say '*spoiler alert!*' I'm so annoyed with her!"

— сложные слова с сокращением в качестве одной из основ: *R number* (n) / число заразившихся от одного и того же заболевшего (образовано от reproduction number // репродуктивное число).

E.g.: "But if the *R number* is lower the disease will eventually stop spreading, because not enough new people are being infected to sustain the outbreak."

Известно, что одной из основных функций сложных слов в языке является уточнение и дифференциация понятий. Не все отобранные лексические единицы обладают прозрачной семантикой, позволяющей «раскрыть» значение сложного слова, исходя из значений его компонентов. Выявлены сложные слова, которым свойственна та или иная степень идиоматичности. Для таких композитов характерно несовпадение границ номинального и реального денотатов [2]. Семантика таких слов раскрывается не автономно, а через контекст или экстралингвистическое знание естественной логики вещей. Например, английское сложное слово *support bubble* (n) дословно означает "поддерживающий пузырь", тогда как реальный денотат "встреча с соседями или

родственниками на дому". С разрешения правительства Великобритании в рамках послабления карантина одиноким людям было разрешено ходить в гости, в какой-то один дом, семью. Однако, нельзя сменить семью, с которой человек вошёл в "сферу поддержки".

E.g.: "Some people across the UK have been able to form household *support bubbles* or extended households."

Основным значением сложного слова *circuit breaker* (n) является «выключатель» (автомат для отключения цепей и установок преимущественно в аварийных режимах). В период пандемии на основе метафорического переноса данное слово приобрело ещё одно значение «жёсткий карантин», подразумевающий полное ограничение всех социальных контактов.

E.g.: "Northern Ireland, Singapore and Israel have all used *circuit breakers* to try to reduce their coronavirus cases."

Стоит отметить, что подавляющее большинство отобранных сложных слов обладает прозрачной семантикой и их значение выводится из суммы значений составляющих их компонентов. Например, *farm shop* (n) / магазин фермерской продукции.

E.g.: "Footage of a pilot picking up a beef sandwich from a farm shop has been shared online."

Тематическая стратификация отобранной лексики позволяет сделать вывод о том, какие сферы и области жизни были приоритетными для жителей развитых англоязычных стран в 2020-2021 гг.

В период пандемии тема здоровья, здорового образа жизни и красоты стала ведущей. Например, *elbow bump* (n) / касание локтями в знак приветствия.

E.g.: "The mask-wearing leaders, who met with *elbow bumps* not handshakes, must also agree a seven-year, €1.07tn budget";

herd immunity (n) / коллективный иммунитет.

E.g.: "Herd immunity is a scientific term describing the point at which a population is protected from a disease, either by enough people being vaccinated or by people having developed antibodies by having the disease";

patient zero (n) / нулевой пациент, человек, с которого начинается эпидемия.

E.g.: "The study, by the Covid-19 Genomics UK consortium (Cog-UK), completely quashes the idea that a single "patient zero" started the whole UK outbreak";

self-isolation (n) / самоизоляция.

E.g.: "They overwhelmingly backed the return of mandatory masks in England, and legal *self-isolation* for contacts of suspected Omicron cases."

Сложно переоценить роль современных телекомму-

никационных средств связи в период пандемии. Большая часть нашей жизни из "offline" перешла в "online". Проблема цифровой безопасности никогда прежде не была так актуальна. Рассмотрим несколько примеров: *internet of things* (n) / интернет вещей, система интернет-управления приборами.

E.g.: "The *Internet of Things* promised to revolutionise the way we live and work, but has it delivered?";

passcode (n) / цифровой пароль.

E.g.: "Was there a danger that I would be forced by border officials to unlock my phone or hand over my social media *passwords*?";

friend request (n) / запрос на добавление в друзья в социальной сети.

E.g.: "Can a Facebook *friend request* be 'harassment'?"

Остро звучит тема взаимодействия людей в семье и обществе, проблема так называемого «третьего пола». Словарь включает, например, следующие сложные слова: *cancel culture* (n) / культура исключения, публичное бойкотирование человека и его деятельности за высказывание им оскорбительных и дискриминационных взглядов.

E.g.: "What is the cost of 'cancel culture'?"

gender expression (n) / гендерное самовыражение.

E.g.: "Ms Stern said the new gender designation should reduce the "dehumanizing" harassment and mistreatment that so often happens at border crossings when a person's legal documentation does not correspond with their *gender expression*";

third gender (n) / третий пол.

E.g.: "More than 10 countries, including Canada, Germany, Australia and India, already offer a *third gender* on documents";

gender-fluid (adj) / сексуально-изменчивый.

E.g.: "*Gender-fluid*: Applies to a person whose gender identity changes over time";

genderqueer (adj) / «особый пол», гендерная идентичность, отличная от мужской и женской.

E.g.: "They figured they were a "tomboy" until the age of 16, but later began to identify as "*genderqueer*";

preferred pronoun (n) / предпочтительное местоимение, как правило речь идёт о he (для лиц мужского пола), she (для лиц женского пола), they (для тех, кто не относит себя ни к одному из двух традиционных полов).

E.g.: "A handful of universities go further and allow students to register their *preferred pronouns* in the university computer systems - and also a preferred name."

Проведённое исследование показало, что словос-

ложение является наиболее продуктивным способом словообразования в современном английском языке. Структурное разнообразие новых сложных слов является не только средством компрессии, но и свидетельством усиления аналитических тенденций в английском языке. Подобное явление, с одной стороны, может быть объяснено простотой образования новых слов из уже существующих в языке лексических

единиц. С другой стороны, в связи с усложнениями и усовершенствованиями во всех сферах жизни современного общества однословных единиц становится недостаточно для наименования денотата. Путём словосложения появляются новые лексические единицы, выполняющие не только номинативную, но и характеризующую, а подчас и экспрессивную функции в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL.: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 07.12.2021).
2. Ефремова Е.М. Структурно-семантические и функциональные особенности многокомпонентных композитов в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 [Текст] / Е.М. Ефремова. – Москва, 2012. – 19 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с. URL.: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 07.12.2021).
4. BBC NEWS. URL.: <https://www.bbc.com/news> (дата обращения: 07.12.2021).
5. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст] / В.Д. Аракин / Под ред. М.Д. Резвевой. – 4-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2008. – 232 с.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка [Текст] / А.И. Смирницкий. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 260 с.

© Ефремова Екатерина Михайловна (Ecatherine1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

СРЕДСТВА СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ В ЗАГЛОВОКАХ РОССИЙСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

Кузина Ольга Васильевна

*К. филол. н., доцент, Гжельский государственный университет
kuzina85@bk.ru*

THE MEANS OF SYNTAX STYLISTICS IN THE HEADLINES OF THE RUSSIAN ELECTRONIC MEDIA

O. Kuzina

Summary: The article presents an analysis of the main means of syntactic stylistics that are found in modern Russian electronic media, using the example of Gazeta.Ru. The article reveals the appeal of journalists to such constructions (means) as rhetorical questions and exclamations, question-and-answer constructions, ellipsis, rows of homogeneous members, truncated syntactic constructions, appeals to the reader, parcelling, syntactic parallelism, etc. The conclusion is made about the significant influence of the expressive syntax on the perception of the reader, about the importance of his means in the case of the transfer of actual information by the author to the addressee.

Keywords: syntax, syntactic stylistics, electronic media, heading, rhetorical question, ellipsis, syntactic parallelism.

Аннотация: В статье представлен анализ основных средств синтаксической стилистики, которые встречаются в современных российских электронных СМИ, на примере «Газеты.Ру». Выявлена апелляция журналистов к таким конструкциям (средствам), как риторические вопросы и восклицания, вопросно-ответные конструкции, эллипсис, ряды однородных членов, усечённые синтаксические конструкции, обращения к читателю, парцелляция, синтаксический параллелизм и др. Делается вывод о значительном влиянии экспрессивного синтаксиса на восприятие читателя, о важности его средств в случае передачи автором адресату актуальной информации.

Ключевые слова: синтаксис, синтаксическая стилистика, электронные СМИ, заголовки, риторический вопрос, эллипсис, синтаксический параллелизм.

Электронные средства массовой информации (СМИ), являющиеся в настоящий момент значимыми конституиентами коммуникативного пространства, нацелены на оказание разнопланового воздействия на аудиторию, с чем связаны особенности используемых в их текстах языковых единиц, в том числе синтаксических конструкций. Синтаксис представляет собой важное организующее начало текста, при этом в качестве синтаксических средств могут использоваться элементы разговорного синтаксиса [6], явления, связанные с порядком слов [5] и т.д. Наибольшую эффективность с точки зрения воздействия на адресата текст СМИ приобретает, если в нём используются средства экспрессивного синтаксиса, или синтаксической стилистики. Предметом изучения синтаксической стилистики является «смысловое, стилистическое использование единиц синтаксического уровня языка» [4, с. 145], когда данные единицы перестают быть просто синтаксическими, а становятся трансляторами смысла, идеи, эмоции. Языковыми средствами синтаксической стилистики называются «парцелляция, градация, ряды однородных членов предложения, инверсия, эллипсис, номинативные предложения» и др. [Там же, с. 146]. Те или иные средства экспрессивного синтаксиса регулярно становятся предметом исследования лингвистов [1; 3 и др.], однако необходимо более внимательно взглянуть на заголовки электронных российских СМИ с точки зрения синтаксической стилистики.

Цель статьи – выявить основные типы синтаксических конструкций (средств), которые играют важную роль в языковом оформлении заголовков российских электронных СМИ. Исследование проводилось на материале электронного медиаиздания «Газета.Ру» [2], стабильно отмечаемого в различных рейтингах как популярное среди читателей.

Наше исследование показало, что наиболее востребованными средствами синтаксической стилистики в анализируемом материале являются:

- риторические вопросы, то есть вопросы, которые не требуют ответа: «Что, съели?» (03.12.2021);
- риторические восклицания: «В Париж! В Париж!» (23.10.2021), «Долой мыслепреступления!» (27.09.2021);
- вопросно-ответные конструкции, при использовании которых вопрос обычно содержится в заголовке, а ответ – в тексте статьи: «Люди или песики?» (03.11.2021). В редких случаях оба компонента входят в заголовок: «Свобода слова? Дайте две!» (06.10.2021);
- эллипсис как пропуск какого-то элемента текста, на месте которого обычно ставится тире: «Экспертам – экспертизу» (26.11.2021);
- ряды однородных членов, воздействующая сила которых увеличиваются, если в них включаются логически несопоставимые явления: «Изобрета-

тели колеса, коммуналки и сексуальных оргий» (21.10.2021), в том числе с отрицательным союзом *ни...ни*: «*Ни терки, ни воронки, ни мочалки*» (16.10.2021). С помощью рядов однородных членов заголовков вызывает интерес к содержанию статьи, в котором читатель стремится декодировать парадоксальный смысл загадочного перечисления;

- усечённые синтаксические конструкции, в которых опущенной оказывается последняя часть, а читатель должен догадаться, о какой фразе идёт речь, и продолжить её. Например: «*Авторка с возу*» (24.11.2021). В данном примере закодирована поговорка «*Баба с возу – кобыле легче*», кроме того, трансформированная при помощи феминитива *авторка*;
- обращения к читателю, как риторические, так и имитирующие диалог: «*А знаешь, Иванова забрала*» (16.11.2021);
- парцелляция, которая особенно эффектно выглядит в пространстве заголовка, и так отличающегося краткостью: «*Пелевин. Просто уже все*» (17.10.2021);
- синтаксический параллелизм, то есть использование конструкций с одинаковой структурой, но разным лексическим наполнением: «*Семья как ярмо. И семья как роскошь*» (08.11.2021) и др.

Функционируя в заголовках публикаций, данные синтаксические средства и конструкции привлекают внимание читателей не только к заголовку, но и к самой

публикации, шире – к поднимаемой в ней проблеме. По нашим наблюдениям, к средствам синтаксической стилистики авторы прибегают чаще в тех случаях, когда поднята значимая, актуальная проблема.

Итак, средства синтаксической стилистики оказываются чрезвычайно востребованными при конструировании журналистами заголовков современных электронных СМИ. Набор синтаксических конструкций (средств), которыми оперируют современные журналисты, очень значителен, включает риторические вопросы и восклицания, вопросно-ответные конструкции, эллипсис, ряды однородных членов, усечённые синтаксические конструкции, обращения к читателю, парцелляция, синтаксический параллелизм и т.п. Разнообразие синтаксических моделей, выбираемых авторами для заголовков, говорит о том внимании, которое журналисты уделяют синтаксической стилистике. Экспрессивная синтаксическая конструкция, особенно если она трансформирует обычное построение фразы (а именно так в большинстве случаев и происходит), привлекает внимание читателя и побуждает его перейти по гиперссылке и ознакомиться с информацией, которая содержится в самой статье. заголовков играет информативную, привлекающую внимание, экспрессивную функции.

Перспективы исследования состоят в анализе конкретных (отдельных) средств синтаксической стилистики в языке СМИ и выявлении их зависимости от содержания публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткина С.В., Чу Ц. Конструкции экспрессивного синтаксиса в текстах русских и китайских электронных СМИ // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. научн. тр. VII Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: СПбГУ, 2019. С. 54-57.
2. Газета.Ru. URL: <https://www.gazeta.ru>.
3. Ефимова А.С. Экспрессивный синтаксис в языке СМИ (на материале газетно-публицистического стиля) // Научная сессия ГУАП: Сб. докл. СПб.: СПбГУАП, 2017. С. 133-137.
4. Крылова М.Н. Синтаксическая стилистика прозы Б. Акунина // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы: Мат. междунар. науч.-практ. конф. Вологда: Маркер, 2016. С. 145-146.
5. Шатилов А.С., Шатилова М.О. Особенности порядка слов в информационных сообщениях (на примере новостных сайтов) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 579-584.
6. Элатик А.А. Элементы разговорного синтаксиса в языке современных российских электронных СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-3 (64). С. 161-168.

© Кузина Ольга Васильевна (kuzina85@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИМВОЛИЗАЦИЯ ОГНЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА

SYMBOLIZATION OF FIRE
IN THE POEMS OF A.S. PUSHKIN

Ngo Xuan Bien

Summary: The existence of a close relationship between the element of fire and creative processes is reflected in philosophy, folklore traditions and symbolism. The artistic world of A.S. Pushkin is characterized by the possession of significant dynamism, including in the aspect of creative evolution. In this regard, the author's poetic images capture the metamorphism of the element of fire, contained in descriptions of nature, natural disasters, in cultural and historical realities and geographical "topos", creating the space and time of Pushkin's cosmos.

This work is relevant because the works of the great Pushkin are interesting to a readership of different ages, and the coverage of this topic in the article will help to attract attention to the works of the great poet.

Keywords: symbolism, fire, poems, A.S. Pushkin.

Нго Суан Биен

Аспирант, ФГБОУ ВО Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина, Москва
ngoquanbien1790394@gmail.com

Аннотация: Наличие тесной взаимосвязи стихии огня с творческими процессами находит отражение в философии, фольклорных традициях и символизме. Для художественного мира А.С. Пушкина характерно обладание значительной динамичности, в том числе в аспекте творческой эволюции. В этом плане поэтическими образами автора запечатлевается метаморфичность стихии огня, который дан в описаниях картин природы, разгула стихии, в реалиях культурного и исторического бытия, об особой географии «топосов», которыми А.С. Пушкин воплотил пространственные и временные характеристики индивидуального космоса.

Данная работа актуальна, потому что произведения великого Пушкина интересны читательской аудитории разного возраста, и освещение данной темы в рамках статьи будет способствовать привлечению внимания к произведениям великого поэта.

Ключевые слова: символизм, огонь, стихотворения, А.С. Пушкин.

Творчество Пушкина, несомненно, можно считать особенной эпохой в русской литературе. Он является безусловным и неоспоримым новатором, как в прозе, так и в лирике. В его работах каждый элемент стихии, включая огонь, весьма капризен и непредсказуем, хотя важно отметить, что при создании образа автор не прибегает к слишком сложным синтаксическим конструкциям, а также ярким эпитетам и метафорам.

Поэт довольно часто обращается к сопоставлениям, которые очеловечивают стихию, создают ее живой и многообразной. В лирических произведениях А.С. Пушкина довольно часто можно встретить такие распространенные лексемы, как огонь, пламя, а также отмечается присутствие их поэтических аналогов – «огнь» и «пламень» [1].

Несмотря на то, что лирика А.С. Пушкина принадлежит к категории наименее изученных областей его творчества, в настоящее время уверенно можно сказать, что в творчестве поэта в целом, в его произведениях самых разных жанров, часто возникает мотив стихии. Особый интерес представляет образ огня А.С. Пушкина с содержанием, построенным на мифопоэтических основах и коренящимся в архетипических смыслах, дополненный особой позицией в видении мира согласно библейским заповедям, а также черпающий художественные символы из эпохи романтизма.

В работе проанализированы материалы, касающиеся символики огня у Пушкина, под авторством: А.Ф. Лосева, З.Г. Минца и Ю.М. Лотмана, А. Белого, М.О. Гершензона,

Б.М. Гаспарова, Ф. Сологуба.

А.С. Пушкин как талантливейший автор в любой из работ моделировал мир в уникальных художественных образах и генерировал неповторимые авторские формы. Данный контекст построен на знании мифов и символизации произведения, что, как указывает А.Ф. Лосев, придавало картине свойство живой речи, доступной для внимательного читателя, чтобы отразить факты, позицию наблюдателей или участников событий к происходящему. В произведениях поэта в такой момент и разворачивается пространство, где бушует символизм и возникает коренящееся в мифологии сознание рассказчика и персонажей повествования. Через мифически осознанную действительность у великого творца слова преломляются факты народной истории, о бытии героев и простого люда, но нет места бессмысленным иллюстрациям нафантазированного мира. Эти предпосылки обосновывают, что неотъемлемыми для мифа свойствами являются поэтичность и символичность [Лосев, 2001, с. 422].

Интерес к мифологемам, встреча с которыми ожидает каждого читателя произведений А.С. Пушкина, готового рассмотреть художественную картину мира автора, равно как символизация огня в его стихотворениях, достаточно подробно рассматривались в работе многих авторов. Однако, насколько можно судить, до настоящего времени специального исследования с точки зрения изучения природных элементов и стихий в творчестве великого русского поэта ранее не проводилось.

Мифология трактует в большинстве случаев огонь

как способ символически указать на жизнь или властное начало. Греки выстроили мифологическую систему, где Прометей нарисован в образе, по силе и известности превосходящий прочие примеры. Создав для огня отдельный символ, народы и этносы использовали его в легендах и мифах, а данная тенденция встречается в фольклорном наследии всего мира. Ритуалы обязательно дополняли сакральный характер символизированного огня, что выражалось в жертвах и подношениях богам, в погребальных традициях, встречи весны и прощания с зимой.

Огонь как символ религиозных течений зачастую ложился в основу культа. В имеющих наибольшее значение религиях адепты учили о том, что сила огня снимает скверну, очищает помыслы, душу и тело, предметы, губит и отгоняет нечисть. Интерес философов к огню как сильнейшему символу стал фундаментом разнообразных интерпретаций, нередко неравнозначных и противоречивых. В Античном мире философская мысль оценивала огонь важнейший компонент основы мироздания.

К числу одних из первых, кто серьезно обратился к мифологической поэтике природных стихий в стихотворных произведениях А.С. Пушкина, следует отнести именно З.Г. Минца и Ю.М. Лотмана. Они в своих работах наглядно продемонстрировали тот факт, что поэт разбил свой эманестический мир на два уровня, где все материальное лежит внутри, а стихийное – выходит вовне. Названные слои укрывают глубинный пласт смыслового значения, в котором и отражена высшая степень символизации, что достаточно нестандартно. В этом плане А.С. Пушкин символизирует в стихотворениях семантический пласт для идентификации объектов и явлений внутренних и рутинных, созданных индивидом или культурой, но в меньшей мере поэта интересуют символы, возникающие вовне сознания и без участия разума, воли индивида, под воздействием стихии и естественных сил природы. Значит, огонь, принадлежащий как отдельная стихия к природным элементам, для исследователя предстает как слагаемое, обязательно присутствующее в сюжете, линия которого организует мир как художественный образ определенного произведения.

Концепт принял и поддержал в дальнейшем становлении Ю.М. Лотман, автор теории текста [Лотман, 2005, с. 18]. В работе исследователя подчеркивается, что любое произведение искусства значительно глубже по смыслу, чем текущий уровень его восприятия из-за того, что неминуемо возрастает на архаике, пласт которой сложен из архисем. Тезис подводит к выводу, что элементы природы включены как компоненты в семантические комплексы, реализуя которые автор построит образы, лежащие в прямой взаимосвязи, так и метафорические, дополняя смысл новым значением, а также внесет в пространство автору или персонажу как включение во внутреннюю

референтную реальность.

Например, А. Белый ясно проследил, что гений разных поэтов рисует мир природных явлений не только не похоже, но и даже кардинально противоположно. Natura в глазах таких авторов как Пушкин, Тютчев и Баратынский многолика, из-за чего исследователь рекомендует статистическими методами подсчитать именные части речи, доминирующие в творчестве поэта фигуры и цвета. Значение подхода состоит в том, что проведя анализ инструментами статистики, ученый постигнет подоплеку творчества и суть замысла, душевный трепет и чаяния лирических героев великих авторов [Белый, 2001, с. 480].

М.О. Гершензоном четко обозначены в отношении творчества гения А.С. Пушкина возможности разума и духа, указано на тесную привязанность поэта к бытию, символизированы все формы, которые помогал создать образ огня. Без сомнений, что для А.С. Пушкина не было тайной, что в основе духа таится наполненная огнем ось, а все события жизни внешней закаляются в огне души. Подтверждение концепта находим в символической картине «Бесов» и «Метели». В последнем произведении Пушкин доверяет читателю откровение: человек не всегда подчинен власти стихии, но может дополнить свое сознание разумом и мудростью природного явления. Развитием теории «мудрости» явилась «термодинамическая» концепция, предложенная Гершензоном в книге «Гольфстрем» [Гершензон, 2015, с. 213-308].

Заслугу Гершензона видим в том, что найдены аргументы, позиционирующие веру А.С. Пушкина в то, что огонь дает начало безотносительности бытия. Только действительно живущий в полную силу человек горит, а смерть отнимает силы у горения и тушит пламя.

В строках стихотворения «Элегия» (1816) А.С. Пушкин повествует о том, как лирический герой повстречался со смертью, приблизившейся к крыльцу мирного пристанища и приотворившей двери гроба. Приближение смерти лишило душу сияния и тепла, а человек осознал приближение исхода жизненного пути, начал тосковать о том, что не бессмертен и вскоре покинет брренное тело, почиет в забвении. В душе, как полагает А.С. Пушкин, огонь погаснет, а тело умершего как опустевшая светильник-лампада еще некоторое время будет освещать темноту загробного мира.

О последних днях жизни Наполеона А.С. Пушкин размышляет в строках поэзии «К морю» (1824). Так, жизнь полководца гасла с приближением смерти в уединенном изгнании на скалистом острове.

У А.С. Пушкина интересные строки рассказывают об Античном мире в стихотворении «На выздоровление Лукулла» (1835). Автор использует символ огня как знак

жизни в брэнной телесной оболочке. Дни Лукулла, богатого гражданина, окруженного друзьями и наследниками, сочтены из-за недуга, а жизнь покидает угасающее тело. Смерть вошла в дом больного римлянина и забирала огонь его душевных и физических сил, ожидая победы над истощенным организмом.

Осознание напряженности духовной жизни (отличие душ) творцом распознается в зависимости от уровня напряженности такого горения. В молодые годы такое горение представлено бурным пламенем, которое со временем становится слабее, и в зрелом возрасте сменяется холодом и бесповоротным затуханием. Так, А.С. Пушкин в «Полтаве» (1829) рисует старика с пылающим сердцем, закалившимся в огне жизни до твердости камня и не желающим остывать. Но только годы приблизят кончину и потушат горение.

Начало огненное и солнечное А.С. Пушкин зачастую видит в синонимическом отношении. Это согласуется с присущей человеческому духу абсолютной динамикой, несущей и поэтам, и философам воды из источника постижения подлинной сути бытия. Так, поэт взывает солнце не гасить лучей и пылать на небосклоне, чтобы затмить святой истиной ложь и неправду. Только огонь уничтожит силой разума ложную мудрость, тлеющую и мерцающую, но не дающую света идущему и ищущему правду.

Мудрость, пропитанная фальшью, приравнена к лампаде, свет от которой тускл и готов погаснуть. Луна выступает светилом, заливающим холодным ночным светом все вокруг. На самом деле подобные выражения, как «пылающая мысль» и «огненная любовь», не воспринимаются в терминах настоящего физического огня, а сам А.С. Пушкин не делает несходства между вещью и символом. Но Пушкинский «огонь» неизменно четок и метафоричен. С одной стороны, это самое настоящее пламя, а с другой оно является безотносительным движением, в котором живут любые живые существа.

По мнению некоторых литературоведов, эзотеризм, с которым А.С. Пушкин был в достаточно тесном контакте, когда был юношей и подростком. Течение навсегда осталось для него заметно эстетичнее и привлекательнее, чем абсолютно любая современная философская мысль, к которой у него действительно не было большого желания обращаться в своем творчестве в целом, и в стихотворениях в частности. [11].

Созвучен в рассуждениях М.О. Гершензону и Б.М. Гаспаров, о чем можно заключить из работы «Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка» (1999). Литературовед приводит веские аргументы о том, что А.С. Пушкин создал особый поэтический язык, в котором с первого появления любой элемент не

оставался статичным, а распространялся автором, изменял творческую манеру и апробировался в стилях, подчас лежащих диаметрально противоположно.

Наследие А.С. Пушкина насквозь пропитано идущими рядами с доминирующим лейтмотивом, создающими из произведений целостность и единство, близкое к живому организму. Пространство творчества литературного гения способствовало тому, чтобы, несмотря на стандартность и общеупотребительность, у каждого элемента обозначилась новизна потенции, komponуя в творчестве целостную и уникальную авторскую манеру. Логично, что А.С. Пушкин внес в творчество особую мифопоэтику, отобрав и конкретизировав как самый актуальный для применения филологический материал [Гаспаров, 1999, с. 327], в составе которого особняком стояли тропы, семантически идентифицирующие огонь.

А.С. Пушкин творил так, что любая перифраза, аллегория, сравнение, метафора сугубо своеобразно выражали семантику огня, принимая смысл, вложенный еще в эпоху Гераклита. Наш соотечественник-поэт заслуживает определения «великий» из-за того, что в творчестве символ огня присутствует как медиатор, проводящий автора и лирического героя в рассуждениях и исканиях по обе стороны пространства. Например, жрец, от имени которого повествует автор, видит в пылающем на алтаре огне тягу ввысь, в мир горных гряд и хребтов («Поэту», 1830). Но совершенно иная картина нарисована А.С. Пушкиным в строках «Пророка» (1826), где поэт, наделенный даром пророчества, просит слово стать посредником, несущим от богов к земным людям огонь.

В стихотворениях А.С. Пушкин нередко рассказывал о порывах к творчеству, используя фразеологические конструкции, в которых обыгрывал символ огня. Также творения А.С. Пушкина примечательны тем, что метафорические высказывания, построенные вокруг «огненных» образов, рисовали любовь как страсть, способную сокрушить жизнь героя, но только шире дополнялись тем, как поэт метафорически приписывает интимным переживаниям свойства опаснейшего яда.

Исходя из сказанного, метаморфический функционал огня, созданный А.С. Пушкиным как лириком, перу которого принадлежит неповторимая система тропов, затрагивает пространство мира внутреннего, обращаясь к тому, что переживают герои и каким нравственным законам подчиняются [5].

Значит, огонь предстает символом амбивалентным, предстающим на страницах «Бесов» как указание на врата ада и ожидающую там грешников кару. Но огню А.С. Пушкин на страницах «Метели» придает иное символическое значение, чтобы образно показать церковь и пылающий в ее стенах «небесный огонь». При этом

сюжет «Дубровского» демонстрирует огонь как символ остросоциальный, с ярко выраженной и резко деструктивной функцией. Огонь является не только символом очищения от страдания самого А.С. Пушкина, а надеждой, что земля сможет очиститься от зла.

Не вдаваясь в детали метафорических значений стихий природы, которые, вполне очевидно, играют значительную роль в художественном образе мира А.С. Пушкина, и полностью осознавая их значения, следует сосредоточиться на рассматриваемых элементах, как на особых константах материально осязаемого мира. В этом контексте такой природный элемент, как огонь, играет доминирующую и структурную роль в формировании всего художественного содержания, обладает особым символизмом во многих стихотворениях великого русского писателя.

Поэзия А.С. Пушкина насыщена мифологией стихий, где первые места по числу упоминаний принадлежат огню. На огненном начале поэт строит картину мира, используя силу огня не только для озарения жизни в сотворенном пространстве, но и чтобы палить, иссушать жаром и сжигать в пламени, карать огнем неугодных. Но у А.С. Пушкина огонь только в редких случаях несет разрушение и наказывает, а гораздо больше читатели и критики знакомы с огнем, символизируемым как источник света.

Итак, в стихотворениях А.С. Пушкина символизация огня происходила в несколько этапов. Символ обозначился путем заимствования и переформатирования из фольклора, где присутствовал как традиционный. При этом формирующаяся художественная семантика огня черпала истоки из мифов Античности. Примечательно, что А.С. Пушкин не ограничился двумя ипостасями символизации огня, из-за чего в стихотворениях пламя олицетворяет дух и культуру истого христианина.

Примером последней альтернативы символизации станет огонь, ставший причиной разрушения города в мифе с эсхатологическим сюжетом. Данный подход А.С. Пушкин использовал в строках стихотворения «Везувий зев открыл». Поэт рассказывает о том, как из открывшегося жерла вулкана извергается пламя и клубы дыма. Огонь вьется победоносным стягом, чтобы повести Божьи войска и покарать уверовавших в кумиров людей. Горожане в страхе покидают дома и устремляются с улиц и площадей за городскую черту, но только редкие выживают под градом каменного дождя.

Итак, не чуждо А.С. Пушкину было творчество живописцев-современников, а К.П. Брюллов, автор полотна «Смерть Помпеи», вдохновил поэта в 1834 г. на поэзию гибели древнеримского города от пламени, исторгавшегося из-под земли через кратер вулкана. Однако в целом

наследие А.С. Пушкина содержит символ огня в таких метафорических значениях, которые описывают пустоту в душе лирического героя из-за недавно поыхавшего пожара чувств. Семантическая парадигма А.С. Пушкина формируется не однозначными понятиями, а особыми образами-символами, имеющими синкретическое глагольно-визуальное бытие, выраженная противоречивость которых предполагает возможность не только разных, но и дополнительных прочтений.

Поэтика динамических контрастов в произведениях А.С. Пушкина предопределила в художественном творчестве свойство живости, равно как и заложила глубину для рассуждений и поисков, показывающих поэта не только в ипостаси, гениально владевшего словом художника, но и как философски воспринимающего мир искателя истины. Свету в художественном образе мира А.С. Пушкина также довольно часто соответствует именно стихия огня, переданная как солнце, чей образ естественен в произведении для картин дня, утра или вечера, описывается также как освещение помещения храма от лампад и олицетворяет неумную тягу лирического героя к светлому и доброму [7].

Надлежит обозначить и тот факт, что мир предметов наделяется А.С. Пушкиным исключительной конкретностью и разнообразием. По этой причине выполняя функцию культурного символизма, предметы к роли декоративной не предстают, не принимают облик практически нейтральной детали, что легко прослеживается в стихотворениях поэта. Повседневные реалии спаяны каждый раз в определенную эпоху и немислимы вне этого контекста. Напротив, стихия, например, пожар, в каком-то смысле синонимична. Ее значения менее конкретно, менее взаимосвязано с конкретным контекстом и, следовательно, сохраняют возможности для более широкой интерпретации читателем.

Рассматривая такой часто встречающийся в стихотворениях А.С. Пушкина оппозиционный контекст, как «Земля — Огонь», можно выделить, что из всех разрушительного действия стихий именно в огне в наибольшей степени автором выделяются признаки мгновенности, эсхатологизма. Таким авторским подходом ориентируется указанный образ, с одной стороны, на Апокалипсис, а в другом контексте — на «русский бунт».

С точки зрения особой специфики символистской поэтики в одном аспекте, и тенденций реалистического текста к огромной множественности прочтений — в другом, формируется система «неомифологических» ключей прочтения А.С. Пушкина, творчество которого нужно осмыслить по каждому из содержащихся образов через особый механизм, акцентируя на мифологемах, когда творец с полным осознанием играет символами. Говоря о А.С. Пушкине, вспоминаются бытующие в литературе мифы с сим-

волическими корнями, повествующими о стихиях в историческом прошлом, мифологизирующие подпол русской избы как особый мир и повествующие о пространстве, где витает душа человека [Лотман, 1995, с. 180].

Безусловно, символизм является выражением идей посредством целого ряда символов, а в поэзии такой аспект рассматривается в качестве особой метафоричности и иносказательности. Огонь относится в большинстве случаев к положительным символам защиты и очищения, преобразования и возрождения, но также используется как отрицательный знак войны и опасности, искушения и испытания.

В то же время свет пламени служит высокой эмблемой истины, а помимо прочего знания и просветления. В человеке, как объекте поэзии, огонь символизирует горение сильных и огненных страстей, представленных фанатической верой, вдохновением, порывами, жертвенной любовью и сексуальным рвением. Так, у А.С. Пушкина плотские желания воспаляют кровь лирического героя, душа которого жаждет поцелуев воспетой возлюбленной, по сладости превосходящих и мирру, и вино.

Все стихотворения А.С. Пушкина о природе и природных стихиях можно вполне заслуженно отнести к философским текстам. Они отражают вечный поток жизни, неподвластный человеческому контролю, размышления о прошлом и будущем. Пейзаж со стихиями огня, воды, воздуха и земли, максимально полно раскрывает внутренний мир самого поэта, глубоко влюбленного в жизнь, людей и природу.

Огонь в большинстве случаев действует в своем раз-

рушительном качестве, конкретизируя себя в образах «адского» мира, пребывающего в недрах земли. Тем не менее, в стихотворениях А.С. Пушкина упоминаются все четыре стихии, ни одна из которых не константна и не дает представления о неизменном пространстве, а, напротив, подчеркивает динамичность мира, чтобы лирический герой действовал солидарно, в одном порыве с природой: огнем, землей, водой или воздухом, раскрывая конкретику сиюминутного состояния.

Итак, содержание, несмотря на разнообразие, не накладывает ограничений на реализацию цельных комплексов смысла, основой которых стали принципы, лежащие в фундаменте космического мироустройства. Символизируя природу, А.С. Пушкин отрицает статичность любой стихии, и позволяет бушевать или стихать так, как видит их поэт в контексте конкретной линии сюжета. У А.С. Пушкина природа жила и ежеминутно меняла облик, совпадая с трагедиями и драмами поэта, усиливая творческие порывы, потенцируя восприятие мира, светских и духовных истин [Иванов, 2010, с. 180].

Выводы: Резюмируем, что символизация огня в стихотворениях А.С. Пушкина была явлением типичным для художественной картины мира. Также поэт символически передавал все известные природные элементы. В творческом наследии поэта по значимости огонь опережает прочие символы. Литературный гений пользовался приемами символизации и разнообразнейшей художественной семантикой, черпая из фольклорных традиций, к миру Античности, а со становлением собственного творческого начала А.С. Пушкин все чаще обращался к библейскому мировоззрению для символической передачи образа огня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Наталья Андреевна Русская поэтическая картина мира: лингвистический подход // Филологический класс. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-poeticheskaya-kartina-mira-lingvisticheskiy-podhod> (дата обращения: 22.08.2021).
2. Белый А. Из книги «Поэзия слова»: Пушкин, Тютчев, Баратынский в зрительном восприятии природы Текст. / Андрей Белый // Семиотика: антология. М., 2001. - С. 480 - 485.
3. Гаспаров Б.М. Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка. - СПб.: Акад. проект, 1999. - 397 с.
4. Гершензон М. Гольфстрем // Гершензон М. Избранное. Мудрость Пушкина / Сост. С.Я. Левит. - 3-е изд. - М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015. - С. 213-308.
5. Евдокимова Людмила Викторовна Переосмысление идей Гераклита и пушкинских образов с семантикой огня в книге стихов Ф. Сологуба «Пламенный круг» // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereosmyslenie-idey-geraklita-i-pushkinskih-obrazov-s-semantikoy-ognya-v-knige-stihov-f-sologuba-plamennyy-krug> (дата обращения: 22.08.2021).
6. Иванов П.С. Образы стихий и пространственная картина мира в поэзии А. С. Пушкина : мотивный комплекс, мифопоэтика : дис.... канд. филол. наук : 10.01.01 / П. С. Иванов ; Сиб. федер. ун-т]. – Кемерово, 2010. – 209 с.
7. Иванов П.С. Поэтическая мифология стихий в художественной картине мира А.С. Пушкина // Сибирский филологический журнал. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskaya-mifologiya-stihiy-v-hudozhestvennoy-kartine-mira-a-s-pushkina> (дата обращения: 22.08.2021).
8. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М., 2001.
9. Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя // Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960—1990; «Евгений

- Онегин»: Комментарий. — СПб.: Искусство-СПБ, 1995. — С. 21—184.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 2005.
11. У вечного огня (О метафизике А.С. Пушкина). URL: <https://www.km.ru/referats/03625DDE742B4657AC73182886472D0D> (дата обращения: 22.08.2021).

© Нго Суан Биен (ngoquanbien1790394@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

ЯЗЫКОВЫЕ ЧЕРТЫ 'АНАЛИТИЧНОСТЬ' И 'СИНТЕТИЧНОСТЬ' В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА С.А. СТЕПАНОВА

Павленко Александр Игоревич

ФГБОУ ВО 'Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского', г. Калуга
pavlenko199507@mail.ru

LINGUISTIC FEATURES 'ANALYTICITY' AND 'SYNTHETICITY' IN THE STRUCTURE OF TRANSLATOR'S LINGUISTIC PERSONALITY OF S.A. STEPANOV

A. Pavlenko

Summary: The article is devoted to the study of translation transformations carried out by S.A. Stepanov in the process of translating the G.G. Byron's 'Darkness' poem, specifically, the transformations that characterize the linguistic traits 'analyticity' and 'syntheticity' in the structure of his linguistic personality of a translator. Based on the analysis of practical material through the use of a semantico-structural approach, the types of meaning transformations that signal the manifestation of linguistic traits 'analyticity' or 'syntheticity' are revealed. The concept of V.V. Bogdanov was chosen to determine the tools of the translation transformations semantico-structural analysis. As a result of the study, it was identified that transformations of meanings system of the original poem that represent the manifestation of the above-mentioned linguistic features, are additions of predicate or non-predicate signs found in the translation text, as well as omissions of signs present in the original work.

Keywords: translator's linguistic personality, linguistic features, analyticity, syntheticity, semantic roles, semantic structure.

Аннотация: Статья посвящена исследованию переводческих преобразований, осуществлённых С.А. Степановым в процессе перевода поэмы Дж.Г. Байрона 'Darkness' и характеризующих языковые черты 'аналитичность' и 'синтетичность' в структуре его языковой личности переводчика. На основании анализа практического материала путём применения семантико-структурного подхода выявляются типы преобразований смысла, сигнализирующие о проявлении языковых черт 'аналитичность' или 'синтетичность'. Для определения инструментария семантико-структурного анализа переводческих преобразований выбрана концепция В.В. Богданова. В результате исследования выявлено, что преобразования системы смыслов оригинального произведения, сообщающие о проявлении вышеупомянутых языковых черт, представляют собой добавления предикатных или непредикатных знаков, обнаруживаемые в тексте перевода, а также опущения знаков, присутствующих в оригинальном произведении.

Ключевые слова: языковая личность переводчика, языковые черты, аналитичность, синтетичность, семантические роли, семантическая структура.

Переключение интересов исследователей с объекта познания на его субъект стало неотъемлемой характеристикой современной научной парадигмы. В рамках лингвистической науки всё большее внимание уделяется человеку – субъекту языковой деятельности. Данный факт нашёл отражение в концепции 'языковой личности'. Ю.Н. Караулов определяет это понятие как «вид полноценного представления личности, включающий в себя психические, социальные и другие компоненты, преломлённые через её дискурс» [1, с. 86]. Языковая личность переводчика является одним из видов языковой личности в её широком понимании.

Данное исследование опирается на концепцию С.А. Сухих, ключевым элементом которой является понятие 'языковой черты'. Эта категория определяется последним как «повторяющаяся особенность вербального поведения человека, склонного к определённому способу его реализации на экспонентном (формальном), субстанциональном и интенциональном уровнях дискурса» [2, с. 109]. В данной статье подробно анализируются язы-

ковые черты 'аналитичность' и 'синтетичность', которые располагаются на субстанциональном уровне дискурса [2, с. 113]. Данный уровень дискурса включает в себя семантический параметр, который С.А. Сухих обозначает как «объём референции семантических единиц» [2, с. 110]. Именно объём референции подвергается изменениям в случае осуществления переводчиком особого рода преобразований исходных смысловых структур, которые будут подробно рассмотрены ниже.

Информацию о языковой личности отдельного переводчика нам дают конкретные межъязыковые преобразования, осуществлённые им в процессе создания текста перевода на основе оригинального произведения. С целью же выявления сути переводческих преобразований в процессе анализа текстового материала необходимо осуществлять переход от поверхностной структуры к структуре глубинной, к системе смыслов оригинала и перевода.

Для определения инструментария такого анализа

переводов выбрана концепция В.В. Богданова [3]. Он выделяет два типа знаков: предикатные и непредикатные. В семантической структуре предикатных знаков в качестве конституирующих, всегда будут выступать семы 'свойство' или 'отношение'. Непредикатные знаки обозначают предметы в собственном смысле этого слова. Их основной семантический признак – 'вещность'. В синтаксической структуре непредикатные знаки выступают в роли актантов (см. также: [4]), которым присваиваются так называемые 'семантические роли'; их выделено 14: агентив, пациентив, бенефициатив, экспериенсив, объектив, инструментатив, медиатив, элементив, перцептив, композитив, ономасиатив, локатив, дескриптив и результатив [3, с. 29-69].

В качестве материала исследования выступает поэма Дж.Г. Байрона 'Darkness' и её перевод, выполненный С.А. Степановым. Переводческие преобразования смысла анализируются путём применения семантико-структурного подхода.

Языковая черта 'аналитичность' обнаруживает себя, когда ситуация, представленная в оригинале, детализируется в тексте перевода. Детализация ситуации осуществляется путём добавления различных элементов смысла к исходной ситуации. Данные элементы смысла являются семантемами (содержательной стороной) предикатных или непредикатных знаков.

Языковая черта 'аналитичность', таким образом, представлена добавлением различных типов предикатных и непредикатных знаков к исходной структуре. Это, в первую очередь, добавление глагольного предиката действия в синтаксической функции однородного сказуемого к предикатному выражению в оригинале: *the start did wander* [5] – *звёзды покосились и разбрелись* [6].

Частотным является добавление предиката состояния или свойства к исходному актанту, к примеру: *in gloom* [5] – *в кромешном мраке* [6] (в данном случае происходит добавление предиката свойства к актанту в семантической функции 'локатив', который представлен предикатом-существительным). Следующий пример иллюстрирует добавление предиката свойства к актанту в семантической роли 'агентив': *and War <...> did glut himself again* [5] – *жестокая война <...> брала теперь своё* [6]. В данном случае предикат состояния добавляется к актанту в функции 'экспериенсив': *Darkness had no need of aid from them* [5] – *не было в них нужды восставшей Тьме* [6]. На следующем примере можно проследить добавление предиката состояния к актанту в семантической функции 'дескриптив': *a chaos of <...> clay* [5] – *мёртвый хаос праха* [6]. Следующее преобразование оригинальной структуры имеет более сложный характер: *some <...> smil'd* [5] – *кто с улыбкой дикой* [6]. Глагольный предикат действия оригинала преобразо-

ван в предикат-существительное действия в переводе: 'to smile' – 'улыбка'. Предикат-существительное в переводе позволяет присоединить к себе предикат свойства 'дикая'. Таким образом, предикативная единица оригинала была заменена на единицу с ярко выраженным номинативным характером, что и позволило осуществить добавление вышеупомянутого адъективного предиката свойства.

Показателем языковой черты 'аналитичность' также является добавление актанта к исходному предикатному выражению. К примеру: *no love was left* [5] – *любовь они забыли* [6]. В данном случае происходит изменение семантики глагольного предиката, что, в свою очередь, сопровождается изменением состава и характера актантов при нём. В оригинальной структуре присутствует нулевой актант в функции 'агентив', который выполнил действие 'to leave'. В переводе добавляется актант 'они' в роли 'пациентив' – одушевлённый аргумент в состоянии, которое выражается предикатом [3, с. 52]. Следующие примеры показывают добавление к исходной структуре актанта в функции 'пациентив': *the hand* [5] – *длань хозяина* [6]; *vipers <...> twin'd themselves <...> stingless* [5] – *аспиды <...> свивались <...> не жали никого* [6] (добавление актанта стало возможным вследствие преобразования предиката свойства 'stingless' в глагольный предикат действия 'жалить'). На данном примере можно проследить добавление к исходному предикатному выражению актанта в функции 'агентив': *forests were set on fire* [5] – *леса они в безумье подожгли* [6]. Оригинальная конструкция содержит нулевой актант в функции 'агентив' – в переводе актант в данной семантической роли присутствует на поверхностной структуре. Кроме того, осуществлено добавление предиката-существительного состояния 'в безумье', что также является показателем языковой черты 'аналитичность'.

Частотными являются добавления различного рода наречий-сирконстант к исходным глагольным предикатам действия. К примеру, добавление наречия-сирконстанты образа действия: *licking the hand* [5] – *тщетно он лизал немую длань хозяина* [6]; *and howl'd* [5] – *и тихо выли* [6]; *look'd up <...> on the dull sky* [5] – *глядели беспрестанно в глухую твердь* [6]; *some <...> wept* [5] – *кто тихо плакал* [6]. Кроме того, выявлен случай добавления наречия-сирконстанты времени: *extinguish'd* [5] – *гасли тут же* [6].

Помимо добавления наречий-сирконстант, частотным также является присоединение сирконстант в синтаксической функции обстоятельства к исходным глагольным предикатам действия. Это, в первую очередь, сирконстанты места: *fell down piecemeal* [5] – *по кускам обваливались за борт* [6]; *shriek'd, and died* [5] – *с воплем пали замертво в золу* [6]. Помимо этого, обнаруживаются добавления сирконстант образа действия, к примеру:

men died [5] – **тысячами** гибли (люди) [6].

Единичными являются случаи добавления кванторов к исходным актантам (*they were enemies* [5] – **то были два врага** [6], числовой квантор), а также добавление частиц-предикатов к исходным предикатным выражениям (*was a lump* [5] – **лишь** месиво осталось [6], ограничительная частица).

Языковая черта 'синтетичность' проявляется в том случае, когда степень обобщённости ситуации, представленной в переводе, выше, чем степень обобщённости исходной ситуации. Обобщение обнаруживается в случаях опущения смысловых элементов оригинального произведения. Стоит отметить, что опускаются те же разновидности предикатных и непредикатных знаков, добавление которых сигнализировало о проявлении языковой черты 'аналитичность'. В первую очередь, это опущение глагольного предиката действия в синтаксической функции однородного сказуемого, входящего в состав исходного предикатного выражения: *the wild birds shriek'd and <...> flutter* [5] – **надрывались** птицы [6]. Многочисленными являются случаи опущения предикатов состояния или свойства при исходном актанте. Например: *the stars did wander darkling* [5] – **звёзды <...> разбрелась** [6] (опущение предиката состояния при актанте в функции 'агентив'). Отметим, что актант 'stars' выполняет действие 'wander', которое свойственно одушевлённому субъекту. В результате такого метафорического переноса данному участнику ситуации можно присваивать семантическую роль 'агентив' [3, с. 75]. На следующем примере обнаруживается опущение предиката свойства при актанте в роли 'локатив': *nothing stirr'd within their silent depths* [5] – **ничто не колыхало их глубин** [6]. В следующем случае происходит опущение предиката состояния при актанте

в семантической функции 'объектив': *ships sailorless lay rotting on the sea* [5] – **суда недвижно гнили в океане** [6]. На данном примере видим опущение предиката свойства при актанте в функции 'медиатив': *with their cold skeleton hands* [5] – **холодными руками** [6].

Частотным типом преобразования, сигнализирующим о языковой черте 'синтетичность', является опущение исходного актанта, являющегося компонентом предикатного выражения оригинального произведения. Например: *the brows of men* [5] – **чело** [6] (опущение актанта в семантической функции 'пациентив').

Многочисленными являются случаи опущения исходных сирконстант и наречий-сирконстант при глагольных предикатах действия: *the crowd was famish'd by degrees* [5] – **всех голод выкосил** [6] (сирконстанта образа действия); *the moon, their mistress, had expir'd before* [5] – **померкла их владычица луна** [6] (наречие-сирконстанта времени); *then again with curses cast them down upon the dust* [5] – **с проклятьями в пыли они катались** [6] (наречие-сирконстанта времени – 2 единицы).

Случаи опущения частиц-предикатов являются единичными: *even dogs assail'd their masters* [5] – **псы хозяев грызли** [6], (усилительная частица).

Таким образом, применение методики семантико-структурного анализа переводческих преобразований позволяет проникнуть в самую суть трансформационных операций, осуществлённых переводчиком. На основе количественной и качественной характеристики переводческих преобразований становится возможным выявление доминантных языковых черт в структуре языковой личности конкретного переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса. Дисс. ... доктора филол. наук. Краснодар, 1998. 257 с.
3. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛРУ, 1976. 204 с.
4. Васильев Л.Г. Падёжные грамматики в американском языкознании. Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и лингводидактике: Мат-лы Всероссийской научно-методич. конференции. 21-22 октября 2016 г. / Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2016. С. 48-56.
5. Poetry foundation. Poems and poets. 'Darkness' by Lord Byron. URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems>, свободный доступ. Проверено 19.12.2021 г.
6. Байрон Дж.Г. Паломничество Чайльд-Гарольда. Пермь: Пермское Книжное Издательство, 1988. С. 376-378.

© Павленко Александр Игоревич (pavlenko199507@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АЛЛЮЗИИ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К СЕНТИМЕНТ-АНАЛИЗУ

Семенова Мария Олеговна

аспирант, Московский государственный
лингвистический университет, Москва
mariaurahara@mail.ru

ALLUSIONS AND THEIR CLASSIFICATION IN RELATION TO SENTIMENT ANALYSIS

M. Semenova

Summary: Allusion is a stylistic figure that gives uniqueness to the author's text and creates additional difficulties for the translator. The analysis of the emotional tonality of this figure in the texts of the original and the translation allows an objective approach to the evaluation of the translation of works of art. The pragmatic evaluation of a literary text can become a fundamentally new branch of sentiment analysis, which will have practical application. The relevance of the technology of sentiment analysis, also known as automatic analysis of the tonality of the text, is growing in the modern world. At the moment, it is used to monitor public opinion, conduct marketing campaigns, evaluate news events, predict opinions based on analyzed texts, and identify emotional violence.

Keywords: sentiment analysis, allusions, theory of equivalence levels, E-text, corpora.

Аннотация: Аллюзия – это стилистическая фигура, которая придаёт уникальности авторскому тексту и создаёт дополнительные трудности переводчику. Аллюзия может служить для создания атмосферы в тексте, раскрытия персонажа или создания должного прагматического эффекта для читателя. Анализ эмоциональной тональности данной фигуры в текстах оригинала и перевода позволяет объективно подойти к оцениванию перевода художественных произведений. Прагматическая оценка художественного текста может стать принципиально новым ответвлением sentiment-анализа, которое будет обладать применением на практике. Появление тональной библиотеки аллюзий даст необходимый толчок для развития данного направления sentiment-анализа. Актуальность технологии sentiment-анализа, также известного как автоматический анализ тональности текста, в современном мире растёт. На настоящий момент он применяется для мониторинга общественного мнения, проведения маркетинговых кампаний, оценки новостных событий.

Ключевые слова: sentiment-анализ, аллюзии, теория уровней эквивалентности, электронный текст, корпуса.

В литературном произведении аллюзия – это краткая ссылка, явная или неявная, на человека, место или событие или на другое литературное произведение или отрывок.

Как выразился Уилер: «Аллюзия помогает прояснить смысл каждого текста и указать литературные методы, с которыми работает автор». Согласно Лассу аллюзия – это фигура речи, с помощью которой некоторые аналоги сравниваются на основе их аспектов с историей, мифологией, литературой, религиозными книгами и т.д. Аллюзия связана с жизненно важной и постоянной темой в литературной теории, значение аллюзии как замены так же старо, как сам английский.

Важно то, что аллюзия движется только в одном направлении: если А ссылается на В, то В не ссылается на А. Например, мы можем сказать, что один сонет Шекспира ссылается на определенную часть Библии, но обратное неверно.

Поскольку аллюзия и интертекстуальность – это два взаимосвязанных слова, следует знать об этих двух словах. Первый из них упоминался выше. Здесь есть некоторые объяснения интертекстуальности.

Интертекстуальность как термин была введена Джу-

лией Кристевой в 1969 году и с тех пор была значительно расширена другими учеными. Интертекстуальность используется в литературной критике для описания разнообразных способов взаимодействия текстов с другими текстами; в частности, понятие интертекстуальности подчеркивает идею о том, что тексты не являются уникальными, изолированными объектами, а на самом деле составленный из множества других текстов, как известных, так и неизвестных. Аллюзия – это форма интертекстуальности, которая работает в основном через вербальные отголоски между текстами.

Другой термин, используемый для описания аллюзии, – «культурный удар», Кэрол М. Арчер использовала его для обозначения проблем в межтекстовой коммуникации лицом к лицу, этот термин не так силен, как культурный шок. Леппихальм определяет это следующим образом: «Культурный удар происходит, когда индивид оказывается в другой, странной или неудобной ситуации, когда взаимодействие с людьми другой культуры». Конечно, этот автор также использовал этот термин в художественном переводе, в котором читатель может не ясно понять аллюзию на культуру источника, пока он/она не обратится к ее ссылке или не будут даны некоторые пояснения.

Аллюзия обычно проявляется в виде «рамки». Фрейм

- это «комбинация слов, принятая в языковом сообществе в качестве примера предварительно сформированного лингвистического материала». Леппихальм соглашается с тем, что, когда кто-то хочет перевести что-то, прочно укоренившееся в культуре другой нации, ему/ей нужно иметь много фоновых знаний. Если реципиенты не являются носителями двух культур, этот барьер должен быть устранен.

Это исследование фокусируется на стратегиях, предложенных Леппихальмом для решения межкультурной проблемы перевода аллюзий. Очевидно, что читатели текста перевода, выросшие в другой культуре, часто будут совершенно неспособны распознать фразы, в которых встречаются аллюзии на источники культуры.

Аллюзивные имена и фразы могут нести смысл или иметь коннотации, воспринимаемые представителями исходной культуры, но которые могут ничего не передавать иностранным реципиентам. Аллюзии обогащают тексты, в которых используются, поскольку они в качестве литературных приемов делают тексты чрезмерными, и в то же время они используются для создания двусмысленности, особенно когда что-то не так просто сказать напрямую из-за социальных или политических соображений.

Можно с полным правом сказать, что аллюзия играет важнейшую роль в убеждении читателей принять то, что говорит автор, особенно когда они цитируют некоторые отрывки из религиозных текстов или известных литературных произведений. Согласно Леппихальму функции аллюзий можно в целом разделить на три группы: создание юмористического момента, очерчивание персонажей и перенос тем.

Первый из них, юмор, имеет тенденцию функционировать на более локальном уровне, чем два других, которые по сути являются кумулятивными. Юмор (включая пародию и иронию) используется для того, чтобы отвлечь внимание от значения ситуации или персонажа. Намек Конрада на «побелевшую гробницу» в его «Сердце тьмы» является примером иронии, которая изображает религиозное лицемерие.

Аллюзия также может служить экономичным подспорьем для характеристики. Персонажи, хорошо образованные, грамотные и интеллектуальные, используют аллюзии как намеки для того, чтобы служить их интересам. Так, например, центральный персонаж-профессор с прекрасной репутацией часто намекает на Льюиса Кэрролла и других классиков. С другой стороны, наивные и невежественные персонажи не могут распознать аллюзии в речи собеседников.

Можно было бы провести полезное различие между

намеками, действующими в основном на микроуровне и те, что работают на макроуровне. Проще говоря, макроуровень включает в себя внутреннюю

структуру всего текста и его интерпретацию, его повествовательную и поэтическую структуру, драматическую интригу и авторский комментарий.

С другой стороны, микроуровень – это лексико-семантический и стилистический уровни.

Пол Леннон выделяет пять функциональных областей аллюзий, которые могут служить для автора газетных текстов. Эти пять областей заключаются в следующем:

1. Интратекстуальная область: привлечь внимание читателя
2. Интерконтекстуальная: для достижения заимствованных стилистических эффектов, для использования продуктивной двусмысленности слов и фразовых единиц
3. Метатекстуальная: оценивать новую информацию в сравнении с существующими культурными ценностями и наоборот, достигать иронических эффектов насмешек или критики, достигать юмористически гротескных эффектов, убеждать, апеллируя к культурным ценностям
4. Область обработки: облегчить нагрузку на когнитивную обработку для читателя и автора, когнитивно бросить вызов читателю и побудить его читать дальше.
5. Межличностно-аффективная область: установить общий язык с читателем, убедить читателя силлогистически по неявной аналогии, доставить эстетическое удовольствие читателю, продемонстрировать знания писателя о мире, убеждения, ценности и остроумие.

Вообще говоря, интертекстовая область связана со стилистическим выделением, интерконтекстуальная область с импликациями, метатекстуальная область с оценкой, область обработки с облегчением процесса коммуникации, и межличностно-аффективная область связана с барьерами между писателем и читателем...

Уилер утверждает, что аллюзии функционируют в основном в трех видах ссылок: культурной, общей и текстовой. Культурные аллюзии помогают идентифицировать или определить национальные, региональные или классовые культуры. Общие аллюзии указывают на связь между заимствованным текстом и литературным соглашением или традицией. Текстовые аллюзии, безусловно, являются наиболее распространенным видом в викторианской художественной литературе, устанавливая связи между конкретными принятыми и усыновленными текстами. Они выполняют один или несколько из

четырёх различных типов локальных функций, которые часто дополняют друг друга.

Первый очень распространенный тип текстовой аллюзии в художественной литературе иллюстрирует викторианскую привычку заключать в себе и сохранять мудрые высказывания: гномическая аллюзия, то есть транскрибированное утверждение или адаптирован для того, чтобы экономически подчеркнуть какое-то сообщение или тему. Второй тип текстовой аллюзии, который автор называет стенографическими обозначениями, удобно лаконичен и часто используется для краткого указания на типичность персонажа.

Третий тип текстовой аллюзии – заимствованное украшение, такое как ссылка, которая просто создает впечатление, что писатель образован. Текстовая аллюзия четвертого типа, как правило, наиболее интересна и важна: аллюзия как указатель сюжета или тематический указатель в заимствованных текстах. Похоже, что, хотя подобные формы существуют и в тексте оригинала, и в тексте перевода, функция и значение аллюзий оригинала часто могут не передаваться соответствующими словами в переводном тексте.

В простой классификации аллюзий Леппихальм делит их на аллюзии имени собственного и ключевого слова, по степени точности используемой формулировки, обычные и модифицированные аллюзии. На основе исследований метафоры другими возможными критериями могут быть, например, класс слов, что приводит к таким категориям как группа существительного; группа глагола и т. д.

Появление термина «аллюзия» относится еще к XVI веку. Несмотря на давнее появление, определение получает широкое употребление и становится объектом научного изучения в XX веке.

Термин «аллюзия» был рассмотрен многими учеными. Н.Н. Романова определяет аллюзию как стилистическую фигуру, содержащую явное указание или отчётливый намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи. Такие элементы называются маркерами, или репрезентантами аллюзии, а тексты и факты действительности, к которым осуществляется отсылка, называются денотатами аллюзии [13, с. 34].

В словаре С.П. Белокуровой, аллюзия определяется как «сознательный авторский намёк на общеизвестный литературный или исторический факт, а также известное художественное произведение». При этом подчёркивается, что аллюзия «всегда шире конкретной фразы, цитаты, того узкого контекста, в который она заключена,

и, как правило, заставляет соотнести цитирующее и цитируемое произведение в целом, обнаружить их общую направленность (полисемичность)» [1].

Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило дает следующее определение аллюзии: «Аллюзия – это стилистическая фигура, выражение, намек посредством сходно звучащего слова или упоминания общеизвестного факта» [7, с. 28].

Согласно И.Р. Гальперину, аллюзия является косвенным указанием на какой-либо исторический, географический, литературный, мифологический или библейский факт. По его мнению, употребление аллюзии предполагает знакомство читателя с этим фактом. Аллюзивный источник обычно не дается, потому что автор предполагает, что его читатель обладает такими же знаниями и опытом, как и он сам [4].

К. Новожилова определяет аллюзию как риторическую фигуру, которая отсылает к предметной ситуации других текстов и содержит в себе намёк на литературный или общекультурный факт, который, как и согласно определению Гальперина, входит в тезаурус и автора, и читателя [10, с. 84].

Несмотря на наличие большого числа различных определений термина «аллюзия» среди них можно выделить общие черты данного понятия.

Во-первых, аллюзия всегда предстает в тексте как элемент, содержащий в себе имплицитную информацию. В приведенных нами определениях, ученые для выражения данной характерной черты аллюзии используют понятия «намек», «отсылка», «косвенное указание». Аллюзия содержит в себе указание на какой-либо факт, но при этом автор не использует конкретное и открытое указание, а помогает читателю самому определить скрытую с помощью аллюзии информацию. В исследованиях И.В. Гюббент аллюзия рассматривается как одна из главных категорий вертикального контекста, т.е. объективно существующей вне произведения информации историко-филологического, социокультурного и материально-исторического характера, которая актуализируется в произведении и без знания которой невозможно его полноценное понимание. Такое понимание возможно, если фоновые знания адресата включают в себя данную информацию [1, с. 23]. Также аллюзия предстает средством анализа литературного произведения, выявления уровня фонового знания, а именно историко-филологического фонового знания [5].

Во-вторых, рассмотрение научных определений термина свидетельствует о том, что для использования приема аллюзии необходимы как минимум два текста. Первым становится рассматриваемый текст, в котором и

обнаруживается описываемый прием. Второй же представляет собой тот прецедентный феномен, на который хочет указать автор. Таким образом мы можем говорить о явлении интертекстуальности, проникновении одного текста в другой, рассмотренном ранее. Аллюзии позволяют текстам взаимодействовать между собой, а также дает возможность автором создавать свои тексты на основе ранее созданных. Аллюзия всегда является указанием на что-либо, и объекты этого указания самые разнообразны. Это может быть какой-либо факт, причем исследователи выделяют различные факты – литературные, художественные, исторические, географические, мифологические, библейские. При этом, по мнению некоторых ученых, объектами, на которые указывает аллюзия могут выступать не только различного рода факты, но и высказывания, известные личности, предметы, ситуации. Несмотря на разнообразие понятий, становящихся объектами, на которые ссылаются аллюзии, объединяющим фактором для них становится культурная значимость для конкретной страны, народа, нации или же общемировая известность.

Если считать аллюзию одним из видов интертекстуальности, тогда придется признать, что ее специфика заключается в косвенной отсылке к литературным текстам, которая особым образом заставляет работать память читателя. Действительно, литературная аллюзия предполагает, что читатель в состоянии распознать за иносказаниями ту мысль, которую автор хотел ему внушить, не высказывая ее прямо. Когда в основе аллюзии лежит игра слов, то она немедленно воспринимается как игровой элемент, нечто вроде шуточного подмигивания, адресованного читателю [12, С. 91-92].

По мнению Н.Ю. Новахачевой, в современном газетно-публицистическом дискурсе аллюзия функционирует не только как интертекстуальное явление, но и как стилистический прием, который также используется авторами газетных публикаций для называния своих статей. Чаще всего в исследовании, аллюзии учёные включают в данное понятие две стороны одной сущности: интертекстуальную и стилистическую. Ученая полагает, что аллюзия представляет собой две сущности, названные одним понятием, но отличающиеся друг от друга [11, с. 19].

Если рассматривать аллюзию в стилистическом аспекте, то можно сказать, что она представляет собой «приём текстообразования, заключающийся в соотношении создаваемого текста с каким-либо прецедентным фактом – литературным или историческим». Аллюзия занимает особое место среди средств выразительности газетного языка и не является тропом или фигурой, т.к. трансформирует текст, на основе которого создается с помощью ряда существующих тропов и фигур речи в целом. Кроме того, данное средство выразительности обладает таким важным признаком, как способность наме-

кать посредством сходно-звучного слова, упоминания общеизвестного имени, факта, исторического события, литературного произведения [8].

Таким образом, аллюзия как интертекстуальное явление и аллюзия как стилистический приём обладают, по мнению Н.Ю. Новахачевой, сходными признаками:

- а) наличием денотатов, к которым осуществляется отсылка;
- б) присутствием маркеров; или репрезентантов как элементов этих денотатов [11, с. 27].

При научном изучении термина «аллюзия» возникает необходимость составления классификаций данного стилистического приема. Вопрос о классификации аллюзий разрабатывался многими лингвистами, вследствие чего были созданы различные типологии видов рассматриваемого понятия. Созданные учеными классификации аллюзивных включений строятся на разных основаниях и в своей основе имеют разные классифицирующие признаки.

Классифицировать аллюзии можно по типу атрибутивности, т.е. установления автора, времени, места создания художественного произведения [7, с. 45] в случае аллюзий – прецедентного текста. По мнению А.Г. Мамаевой: «Аллюзии, которые формируют доминантную тему произведения или текста в целом, становятся тематически значимыми аллюзиями». Ведущая, семантически содержательная мысль текста выражается в доминанте текста. Таким образом, согласно А.Г. Мамаевой, выделяются аллюзии доминантные (т.е. тематически значимые) и аллюзии локального действия (т.е. фрагментарно значимые). Фрагментарно значимые аллюзии не способны связывать текст в одно смысловое целое, они лишь способствуют смысловому развитию на определенном текстовом отрезке [9, с. 16, 24]. Такого рода классификация основывается на тематическом принципе построения типологии. В ее основе лежит значимость аллюзий с точки зрения тематического содержания текста.

Тематическое наполнение аллюзий находит свое отражение и в классификации Е.М. Дроновой, которая разделяет данный стилистический прием на две группы. К первой относятся аллюзии, которые составляют основные средства выражения сведений культурного фонда общества. Вторая группа включает «аллюзии, основанные на фактах повседневной жизни и явления массовой культуры», которые являются актуальными только на время создания художественного произведения. Аллюзии данной тематической разновидности можно рассматривать как одно из проявлений современного мифотворчества. Данную классификацию также можно обозначить как тематическую, но основным для типологизации признаком выступает не тематическая значимость, а характеристика тематического содержания ал-

люзий относительно исторического периода создания и общезначимости выражаемого культурного феномена [6, С. 14-15].

Классификация аллюзий, предложенная М.Д. Тухарели [15], основана на различиях заложенной в данных единицах семантики. Типы аллюзий по классификации Тухарели выглядят следующим образом:

1. Первую группу составляют антропонимы – собственные имена людей (индивидуальные и групповые): личные имена, отчества (патронимы), фамилии, родовые имена, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы (скрываемые имена). Также к данной группе могут быть отнесены топонимы – собственные имена географических объектов, зоонимы – собственные имена животных, астрономы – названия отдельных небесных тел, эргонимы – названия предприятий, учреждений, организаций, хрононимы – названия отрезков времени, теонимы – названия и имена собственные богов, демонов, мифологических персонажей.
2. Ко второй группе рассматриваемой классификации относятся аллюзии, в основе которых лежат библейские, мифологические, литературные, исторические и прочие реалии. Аллюзии данной группы содержат указание не на конкретный объект, а на их совокупность, объединенную общей ситуативной целостностью.
3. Третью группу составляют отзвуки цитат, ходовых речений, контаминации – объединения в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости, реминисценции – осознанные или неосознанные, точные или преобразованные цитаты или иного рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста [14].

Помимо рассмотренной выше классификации, дифференцирующей аллюзивные единицы по их семантики, М.Д. Тухарели представлена еще одна типология, в основу которой положено структурное различие в построении и выражении в тексте аллюзии. Так выделяются аллюзии – сверхфразовые единства, аллюзии – абзацы, аллюзии – строфы, аллюзии – прозаические строфы, аллюзии – главы, аллюзии – художественные произведения. С точки зрения структурной организации аллюзии могут быть выражены словом, сочетанием слов или же более крупным словесным образованием [15].

Н.Ю. Новохачева в своих научных исследованиях выделяет одиннадцать тематических классов аллюзий [11, с. 116].

1. Литературно-художественными аллюзиями в данной классификации обозначаются экспрессымы,

т.е. слова, фразеологические обороты, морфологические формы или синтаксические конструкции, которые выступают как экспрессивное, выразительное средство в тексте определенного жанра, принадлежащего к тому или иному функциональному стилю.

2. Фольклорные аллюзии строятся на основе текстов устного народного творчества, имеющего важную культурную ценность. Внутри данного типа аллюзивных единиц Новохачева выделяет четыре подкласса: фразеологические, аллюзии сказочного и считалочного характера, аллюзии на высказывания из русских народных песен.
3. Кинематографические аллюзии представляют собой экспрессымы, построенные на основе прецедентных высказываний из области киноискусства.
4. Песенные аллюзии в текстах выражаются экспрессивными единицами, созданными на основе песенных текстов.
5. Газетно-публицистические аллюзии образованы на основе прецедентных высказываний из газетно-публицистического стиля речи. В данном классе экспрессымы Новохачева выделила пять подклассов, которые получили в ее исследованиях условные названия: рекламные аллюзии, общественно-политические аллюзии, лозунговые аллюзии, аллюзии на названия телепередач и аллюзии на названия радиопередач. Рекламные аллюзии своим денотатом, т.е. предметным значением слова, характеризующим связь лексической единицы с обозначаемым объектом, определенную ее направленность на него; разъяснением смысла, предметным значением имени (знака); тем, что называется этим именем, – объектом внеязыковой действительности [7, с.87] имеют текст рекламы.
6. Крылатые аллюзии основаны на прецедентных высказываниях из афоризмов. Стоит отметить, что используемые для создания аллюзивных единиц данного типа афоризмы несут в себе глубокое культурно-тематическое содержание и входят в состав национально-культурной концептосферы.
7. Официально-деловые аллюзии строятся на основе прецедентных текстов и ситуаций из официально-делового стиля.
8. Интермедийные аллюзии созданы на основе ставших прецедентными названий произведений изобразительного искусства. Эта группа также имеет соотношенность с типом аллюзий, денотатом которых выступают различные антропонимы, а в частности хремотонимами – собственными именами предметов материальной культуры.
9. Библизмы своим денотатом имеют прецедентные тексты из религиозных книг. Объектом аллюзий данного типа могут выступать имена библейских персонажей или географических названий

(антропонимы и топонимы), а также отражения реалий библейского сюжета.

10. Научные аллюзии строятся на использовании законов, правил, теорем, теорий и положений различных научных дисциплин, но при этом в большинстве своем являющихся для данной науки основными теоретическими постулатами, что обеспечивает их известность даже среди не занимающихся научной деятельностью людей. В качестве прецедентных текстов научные аллюзии могут использовать правила, изучаемые в школе, или же более сложные положения, понятные лишь определенным социальным группам.
11. Контаминированные экспрессы создаются на основе не одного, а двух и более прецедентных текстов, высказываний и т.д. Соответственно, при выделении денотата данного типа аллюзий должен проводиться комплексный анализ, способный в полной мере раскрыть заложенные в стилистическом приеме авторские интенции, их взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга в пределах аллюзивной единицы.

Так же Н.Ю. Новохачевой была составлена функциональная классификация литературных аллюзий, представляющая собой распределение экспрессы по группам в зависимости от той функции; которая возложена на аллюзивный заголовок автором. Основанием данной классификации является характер соотношения со значением прецедентного феномена.

Передача аллюзии в переводе — достаточно трудоёмкая для переводчика задача, которой посвящено много научных работ. Большинство мнений сходятся на том, что переводчику нужно стараться передать прагматический потенциал и структуру аллюзии, при необходимости ввести переводческий комментарий.

Передача прагматики в данном случае заключается в передаче эмоциональной тональности в тексте перевода. Оценить степень удачности перевода в таком случае можно, апеллируя к сравнению оценок/тональностей эмоциональных реакций реципиентов текста оригинала и реципиентов текста перевода. Это достаточно затруднительно, одним из вариантов разрешения проблемы представляется попытка оценить в величинах {-1 (негативный); 0 (нейтральный); 1 (положительный)} эмоциональный отклик реципиента оригинала и эмоциональный отклик реципиента перевода. Попытка выразить отклик/эмоциональную реакцию в

десятичных долях сопряжена с риском неверно соотнести эмоциональную шкалу оценивания реакции реципиента оригинала и эмоциональную шкалу оценивания реакции реципиента перевода.

Попытки подсчитать эмоциональную тональность предложения уже предпринимались, они строились на том, чтобы суммировать оценку эмоциональной тональности у эмоционально окрашенных слов. Специально ради написания подобного рода программ создавались тональные библиотеки эмоционально окрашенных слов.

Однако прописать программу для оценивания эмоциональной тональности аллюзии на основе одних только тональных библиотек эмоционально окрашенных слов невозможно, так как зачастую аллюзии состоят из нейтрально окрашенных слов, для создания должной атмосферы там напрямую упоминается тот или иной культурный феномен. А вот как раз тональных библиотек культурных феноменов не существует нигде. Создание такого рода библиотеки даёт шанс на появление уже более приближенного к реальности оценивания аллюзий. Написание программы оценивания эмоциональной тональности с использованием тональной библиотеки культурных феноменов даст инструмент объективного оценивания художественных переводов.

Цель автора статьи — создать параллельный корпус аллюзий с соотношением оригинал-перевод по эмоциональной тональности в числовом эквиваленте. Так как одна и та же аллюзия может представать в оригинале в разных вариантах, необходимо не только выявить все аллюзии, но и объединить те из них, которые являются вариациями одной и той же аллюзии. Поиск в данном корпусе, должен будет осуществляться по ключевым словам, которые в той или иной мере присутствуют в каждом варианте аллюзии. Задав в поисковой строке ключевое слово, пользователь сможет найти связку вариаций одной и той же аллюзии со значениями эмоциональной тональности. Каждому варианту аллюзии будет противопоставлено несколько вариантов из уже опубликованных переводов на русском языке с пометками об эмоциональной тональности в числовых значениях. На основе данного корпуса в дальнейшем можно создать программу, которая позволит осуществлять поиск аллюзий по ключевым словам в других текстах исследуемого автора или в текстах других авторов, сопоставляя их с имеющимися в корпусе примерами аллюзий и их переводами.

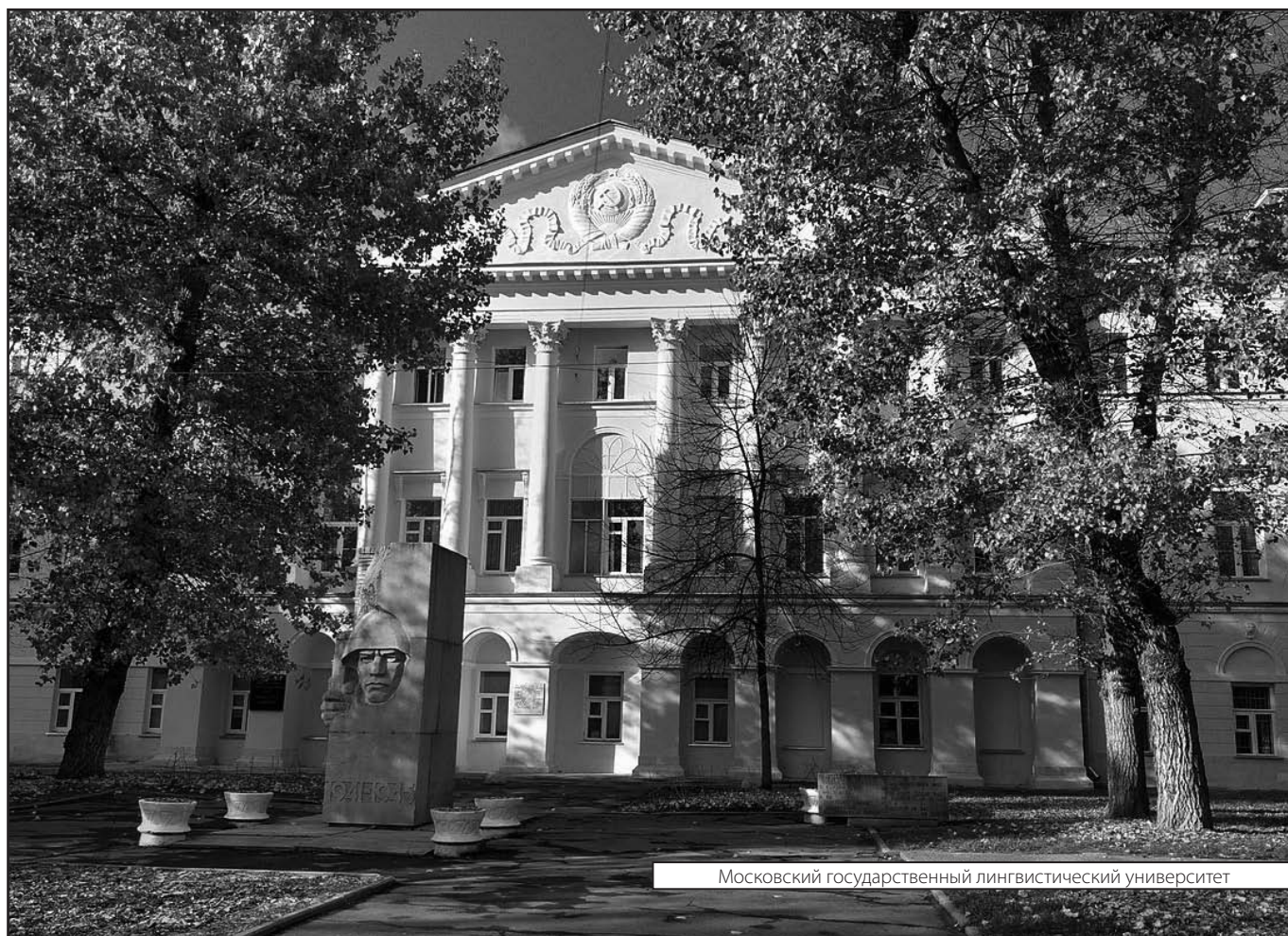
ЛИТЕРАТУРА

1. Аксютин Д.Э. Особенности вертикального контекста художественного телефильма: исторический аспект / Д.Э. Аксютин // Филологические науки. Вопросы

- сы теории и практики. – 2013. – № 9. – С. 22 – 30.
2. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / С.П. Белокурова. – Режим доступа : <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrd=%C0%CB%CB%DE%7%8%DF&bukv=%C0>. – Загл. с экрана.
 3. Боголюбова Т.А. Российский гуманитарный энциклопедический словарь / Т.А. Боголюбова. – СПб. : Владос, 2002. – 688 с.
 4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2006. – 139 с.
 5. Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста / И.В. Гюббенет. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 112 с.
 6. Дронова Е.М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности: автореф. дис. анд. филол. наук / Дронова Елена Михайловна. – Воронеж, 2006. – 24 с.
 7. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 488 с.
 8. Краткий словарь современных понятий и терминов / Сост.-общ. ред. В.А. Макаренко. – М. : Республика, 2000. – 670 с.
 9. Мамаева А.Г. Лингвистическая природа и стилистические функции аллюзии: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Мамаева Алиса Герценова. – М., 1977. – 24 с.
 10. Новожилова К.Р. Стилистика повествовательного текста: Теоретические и исторические основы: Учебное пособие / К.Р. Новожилова. – СПб. : Издательство СПбУ, 2007. – 100 с.
 11. Новохачева Н.Ю. Стилистический прием литературной аллюзии в газетно-публицистическом дискурсе конца XX – начала XXI веков: дис. ... канд. филол. наук / Новохачева Наталья Юрьевна. – Ставрополь, 2005. – 284 с.
 12. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности: Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
 13. Романова Н.Н. Стилистика и стили: учебное пособие. Словарь / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М. : Флинта, 2009. – 416 с.
 14. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление [Электронный ресурс] / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С.17–29. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics2/suprun-95.htm>. – Загл. с экрана.
 15. Тухарели М.Д. Аллюзия в системе художественного произведения: автореф. дис. канд. филол. наук / Тухарели Майя Дмитриевна. – Тбилиси, 1984.

© Семенова Мария Олеговна (mariaurahara@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ОТРИЦАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТРАРГУМЕНТА

Фан Чжиюн

Аспирант, Иркутский научный центр СО РАН

fangzhiyong1979@mail.ru

METHODOLOGICAL ANALYSES ALGORITHM OF THE INTERACTIVE COUNTERARGUMENT NEGATION

Fang Zhiyong

Summary: The article deals with the methodological aspects of the negation studies of interactive counterargument in the Internet-comment genre texts. The five-step algorithm is elaborated: 1) collecting of incentive messages, 2) revealing of interactive counterarguments, 3), 4) processing comments with negative argumentation and language means of its expression, 5) pragma-dialectic analyses of interactive counterargument. We have identified the main speech models, from which the most common is the confrontational speech model.

Keywords: methodological algorithm, interactive counterargument, negation, speech model, argumentation.

Аннотация: Статья посвящена методологическим аспектам исследования отрицания интерактивного контраргумента в текстах жанра интернет-комментария. Разработан пятиэтапный алгоритм изучения отрицания: 1) сбор корпуса сообщений-стимулов, 2) выявление интерактивных контраргументов, 3) и 4) обработка комментариев с отрицательной аргументацией и языковых средств их выражения, 5) прагма-диалектический анализ интерактивного контраргумента. Выявлены основные речевые модели отрицательного реагирования, из которых самой распространенной является конфронтационная речевая модель.

Ключевые слова: методологический алгоритм, интерактивный контраргумент, отрицание, речевая модель, аргументация.

Введение

Современная парадигма антропоцентризма дает немало тем для осмысления в лингвистике. Эпоха постмодернизма представляет естественную среду бытования большого числа мнений при отсутствии истины во многих сферах социума. Феномен новейшего времени – электронная коммуникация – явился благодатной почвой для реализации идеи множественности мнений и дает обширный материал для наблюдения за пространством языкового взаимодействия. Уже начавшиеся лингвистические исследования этой сферы жизни современного человека ([3], [1], [2], [11], [12], [14]) ясно показывают необходимость по-новому взглянуть на некоторые базовые понятия в науке о языке.

Работа нацелена на выявление аргументативного потенциала отрицания в текстах комментариев участников интернет-коммуникации. В этой связи были проанализированы комментарии, размещенные под постами материалов «Постнаука», «Осторожно, Спор!», а также комментарии, размещенные под другими материалами видеохостинга Youtube на остросоциальные темы. Всего было проанализировано 6 438 комментариев к 10 сообщениям. В соответствии с целью исследования рассматривались только контраргументы, которые состоят в анафорической связи с проаргументами в тексте-стимуле. Иные отрицательные реакции, которые не связаны с проаргументацией, в анализ не включались. Эмпирический материал обрабатывался следующим образом.

Алгоритм обработки материала

Первый этап состоял в сборе текстового корпуса сообщений-стимулов. Для этого составлялись стенограммы выступлений, обсуждений остросоциальных или научных тем. Актуальность тем определялась наличием комментариев, их должно было быть не менее 50.

Второй этап состоял в выявлении интерактивных контраргументов. Проводился анализ текстов первичных и вторичных комментариев для определения antecedентов интерактивных контраргументов. То есть необходимо было выявить, какие фрагменты статей или сообщений, послужили стимулом для комментариев. При этом в самом сообщении-стимуле выявлялись аргументативные пропозиции. В первичном комментарии antecedентом отрицания является корневое сообщение в исходном тексте поста, сообщения или статьи, во вторичном antecedентом отрицания является первичный комментарий.

Третий этап включал обработку комментариев, содержащих отрицательную аргументацию. Интерактивные контраргументы, содержащиеся в разделе комментариев, были перепечатаны и литературно обработаны.

Целью **четвертого этапа** является разметка текстов стенограмм и текстов комментариев для сопоставления аттракторов отрицательных реакций и самих реплик-реакций. Анализ комментариев включал анализ языковых

средств, маркирующих отрицательную аргументацию: языковые единицы, представляющие отрицание, возражение, сомнение, отрицательную оценку.

Пятый этап состоял из аргументативного анализа интерактивного контраргумента с помощью прагматического анализа. Этот этап включал несколько шагов.

Шаг 1. Рассматривались композиция и содержание стенограммы. Выявлены вводные, основные, заключительные сегменты текстового целого.

Шаг 2. Была проведена разметка текстов с целью выявления аттракторов отрицательных реакций (антецедентов). В жанре интернет-комментария средства аргументации и критики инкорпорированы в прямые и косвенные многовариантные речевые обмены, для этого необходимо было: выявить спорные темы для обсуждения; выявить позиции, которые занимают различные участники; определить эксплицитные и имплицитные аргументы и контраргументы; рассмотреть структуру проаргументации и контраргументации; построить схемы аргументации в корневом сообщении и текстах первичных и вторичных комментариев.

Шаг 3. В целях реконструкции невыраженных посылок анализ предусматривал различие между логическим минимумом и прагматическим оптимумом. В первом случае анализ нацелен на выявление логических операций обоснования в проаргументации и опровержения в контраргументации. Для фиксации прагматического оптимума рассматривались языковые средства, маркирующие отрицательную аргументацию: языковые единицы, представляющие отрицание, возражение, сомнение, а также применялись приемы интен-анализа на основе эмоций. Учитывалась речеактовая составляющая. Согласно прагма-диалектической модели дискуссии [13], аргументация выражена в директивах, декларативах, ассертивах, комиссивах.

Прагма-диалектический метод реконструкции аргументации

Разберем пример реконструкции аргументации, содержащейся в стенограмме текста, послужившего аттрактором для критических комментариев:

Решил на эту тему чуть-чуть поговорить. Вы, наверное, знаете о том, что на прошлой неделе один человек вышел на сцену со звездой Давида, то ли пришитой к пиджаку, то ли к рукаву, и при этом сравнивал то, что как евреем нацистской германии надо было носить звезду Давида, вот именно такое же отношение у нас в стране к тем, кто не желает вакцинироваться. Очень много по этому поводу было разговоров, хотя я не очень

понимаю, о чем тут говорить на самом деле. Сравнение абсолютно некорректно. Ну, для чего нацисты заставляли евреев надевать звезду Давида? Для того чтобы их видеть, то есть выделить, забрать, отправить в лагерь смерти и убить. И тот, кто пытался не надевать эту звезду, того убивали все равно, и когда узнавали, расстреливали на месте.

Почему у нас наше государство пытается уговорить, заметьте, все-таки уговорить нас всех вакцинироваться? Если говорить совсем простым языком, чтобы нас защитить, не для того чтобы нас убить. Но если только вы не верите абсолютно каким-то безумным конспирологическим историям насчет чипирования, управления, и так далее... Я надеюсь, что большинство из вас все-таки люди здоровые, так что вот эта история, вызвавшая бурю эмоций и споров, на мой взгляд, не стоит выеденного яйца

Еще я бы сказал, что пандемия – это все-таки своего рода война, и, как говорят французы, à la guerre comme à la guerre, то есть «на войне, как на войне». Принимаются порой непопулярные и совершенно недемократические решения. Но ничего не поделаешь, еще раз хочу сказать, что и в целом ряде стран, которые мы с придыханием называем демократическими, принимались и принимаются драконовские меры в борьбе с пандемией: и локдауны, и комендантский час, и очень тяжелые штрафы и давно бы пора в России, на мой взгляд, применить подобные же вещи. Надеюсь очень, что, когда мы встретимся вновь, вы все будете здоровы и вакцинированы. Удачи вам и приятных сновидений [9].

Представим реконструкцию.

1. Необходимо пройти поддерживаемую государством вакцинацию
 - 1.1. Российскому государству надо применять непопулярные и недемократические меры борьбы с пандемией
 - 1.1.1. В демократических странах применяются жесткие меры в виде штрафов, комендантских часов, локдаунов
 - 1.2. Государство нас пытается защитить, а не убить.
 - 1.3. Здоровый человек не должен верить безумным идеям.
 - 1.3.1. Идеи насчет чипирования, управления, сравнения дискриминации евреев и дискриминации невакцинированных людей являются безумными.

В данном случае мы видим акциональный тезис, ориентированный на побуждение к действию (Необходимо пройти поддерживаемую государством вакцинацию). Имплицитные элементы выделены курсивом. Структура аргументации множественная, сочинительно-подчинительная. Аргументы 1.1. и 1.1.1. связаны симптоматической связью по аналогии. Аргумент 1.3.1. служит

поддержкой (в тексте он представлен в виде оговорки, начинающейся со слов «если только не...») в пользу аргумента 1.3.1.

Первичный и вторичный комментарий

Приведем пример первичного комментария к данной аргументации:

(а) Malashyn Sergei

Владимир, не знаю, сколько Вам за это заплатили или чем вас там ещё убедили, но Вы НЕ ПРАВЫ! Это наглое нарушение прав человека, гарантированных международной конвенцией! И если Вы действительно журналист, то должны были сначала глубоко копать, чтобы во всём разобраться, а не тупо вторить мнение «партии»!

Приведем пример вторичного комментария:

(б) Valeri Guriev

А не ездить на красный свет – не ущемление прав и свобод? Вот так же и вакцинация. Не хотите соблюдать правила, обеспечивающие безопасность общества – не живите в нём. Статистические данные о пользе вакцинации неоспоримы, вакцины спасают жизнь миллионам. Иногда от них гибнут единицы. Это приемлемо.

Теперь представим графическое изображение связи сообщения-стимула и комментариев (см. таблицу).

Таблица проаргументации

Проаргументация (сообщение-стимул)	Интерактивный контраргумент	
	Первичный комментарий	Вторичный комментарий
<p>1. <i>Необходимо пройти поддерживаемую государством вакцинацию</i></p> <p>1.1. Российскому государству надо применять непопулярные и недемократические меры борьбы с пандемией</p> <p>1.1.1. В демократических странах применяются жесткие меры в виде штрафов, комендантских часов, локдаунов</p> <p>1.2. Государство нас пытается защитить, а не убить.</p> <p>1.3. <i>Здравый человек не должен верить безумным идеям.</i></p> <p>1.3.1. Идеи насчет чипирования, управления, сравнения дискриминации евреев и дискриминации невакцинированных людей являются безумными</p>	<p>1. Вакцинация – это нарушение прав человека, гарантированных международной конвенцией</p>	<p>1. <i>Если вакцинация – это нарушение прав человека, то и езда на красный свет – ущемление прав.</i></p> <p>2. Не хотите соблюдать правила, обеспечивающие безопасность общества – не живите в нём</p>

Первичный комментарий представляет собой классификационный тезис, связанный с отнесением объек-

та к некоторой категории. Экспрессив, реализующийся в первом предложении, в анализе не участвует. Тезис контраргумента в первичном комментарии выражается следующим образом: *Вакцинация – это нарушение прав человека, гарантированных международной конвенцией.*

В тексте вторичного комментария мы видим опровержение от противного: *Если вакцинация – это нарушение прав человека, то и езда на красный свет – ущемление прав.* Дополнительный акциональный эксплицитный тезис: *Не хотите соблюдать правила, обеспечивающие безопасность общества – не живите в нём.*

Анализ с помощью таких шагов реконструкции позволяет фиксировать антецедент отрицания, например, тезис контраргумента в первичном комментарии связан с отрицанием аргументов 1.1., 1.1.1., 1.2., так как представляет их опровержение. И этот же тезис является антецедентом отрицания для вторичного комментария (1). Вторичный комментарий в свою очередь содержит тезис (2), который поддерживает тезис в проаргументации.

Отметим, что представленная реконструкция представляет фиксацию логического минимума, то есть логической сути отрицания, которая обеспечивает объективность и дает возможность далее двигаться в анализе в соответствии с целями, которые ставит исследователь.

Речевые модели отрицательного реагирования

Обращаясь к вопросу о реализации отрицания в исследуемом жанре, представим варианты речевых моделей в связи с негативным реагированием. Существуют детерминанты, по которым можно провести классификацию речевых моделей, реализующих акты отрицания.

1. Отрицание реализуется в условиях **конфронтационной речевой модели**. Безусловно, это самая распространенная модель, реализующаяся в виде агрессии, конфликта, дискредитации, когда текст комментария имеет явный негативный смысл, как в предлагаемом ниже примере первичного комментария:

() Alain Delon *Вкратчивый, лживый и подлый старикашка!*

Авторы вторичных комментариев выражают свою позицию:

() николай ремзов

Alain Delon, я вижу вам нравится война на пустом месте.

() Андрей

ЕСЛИ У ТЕБЯ НЕ ХВАТАЕТ УМА ПОНЯТЬ ПОЗНЕРА, ЭТО НЕ ОЗНАЧАЕТ, ЧТО ЧЕЛОВЕК ПОДЛЫЙ.

2. Акты отрицаний содержатся и в речевых моделях, характеризующихся как **оправдание и смягчение катего-**

ричных действий: ...Я не обижал, Я просто хотел сказать всю правду.

3. Отрицание реализуется и в **ситуациях кооперативного взаимодействия**, когда в комментирующих репликах нет явного негативного смысла, как в предлагаемом примере первичного комментария к лекции биолога В. Гладышева об увеличении продолжительности жизни, механизмах защиты организма и омоложении организма от 6.06.21 г.:

() nestarenieRU

Омолодить клетки в организме пока ни у кого не получилось. Только клетки, отделенные от организма. Почему? Потому что организм состоит не из клеток, а из клеток и матрикса. А матрикс омолодить пока никому не удавалось. Матрикс не позволяет клеткам в организме омолаживаться, так как диктует быть им старыми или молодыми. А в молодом матриксе клетки сами по себе становятся молодыми [4].

Ниже представлен пример первичного и вторичного комментариев по теме лекции В. Алпатова «Зачем нужна лингвистика?» от 26.09.2019. Вот два примера комментариев:

Первичный комментарий:

() E.T.

Все это очень хорошо, но что-то я никогда не видел объявлений «требуется лингвист».

Вторичный комментарий:

() Bolshoipudel

Вы не понимаете, что существуют разные лингвисты, например, те, кто занимается машинным переводом. И, поверьте, такие лингвисты нужны очень сильно. К тому же, вы смотрите канал о науке, а в ней, как известно, деньги не являются мерилем успеха.

На первый взгляд, кажется, что отрицание реализуется в таких, традиционно считающихся полемическими языковых практиках, как политический дискурс, ток-шоу с обсуждением остросоциальных тем, однако это не так. Например, жесткие негативные реакции широко представлены и в высокоинтеллектуальных контекстах. Ниже представлены примеры комментариев по отношению к лекции В. Плунояна о дискурсивных словах от 22.10.2018 [8].

Первичный комментарий:

() Эдуард Меркулов

Я считаю, что до 18 века русского языка не существовало, а когда он появился, то служил исключительно правящему классу России. После революции 1917 года долгое время литературу, созданную в это классовое время тупо пытались привинтить к новому социальному обществу, но она оказалась ненужной ни тогда, ни

тем более сейчас. А сегодня Великобурятия вернулась в своё естественное состояние деградации, нищеты и добровольного рабства.

Вторичный комментарий:

() Jimmy two shots

@Эдуард Меркулов, я правильно понял, ты хочешь сказать, что до 18 века русские говорили на бурятском, после 18 века часть из них стала говорить на русском, а другая продолжала общаться на бурятском, а в 17 году попытались научить русских говорить на русском, но попытка провалилась из-за того, что все вернулись в нищету и добровольное рабство? И теперь, по-твоему, русские продолжают говорить на бурятском, так? Интересно, а на каком языке тогда говорят буряты? У тебя лекарство закончилось, да?

4. С другой стороны, по мнению некоторых исследователей, негативное комментирование в политической интернет-коммуникации при всей его внешней жесткости созвучно **традиционным неформальным коммуникациям** («соседей на лавочке»), где важно показать себя, самоутвердиться ценой возвышения над другими, но, в целом, сохранить контекст коммуникации [10].

Поэтому детерминанта, базирующаяся на конфронтации в конкретном виде дискурса, актуальна для классификации речевых моделей, реализующих отрицание, однако она малоинформативна в том, какой дискурс следует считать более негативным, а какой – нет. В проанализированных нами материалах такой корреляции не обнаружено, так как конфронтация может возникнуть в комментариях любой тематики. Это подтверждает мнение В.И. Карасика о карнавализации современных коммуникативных практик [6].

Логично предположить, что детерминантой речевой модели с отрицанием может быть *мотив* участия в коммуникативном событии. Приведем мнение Г.С. Иваненко, точно описывающей мотивы участия в сетевом общении, которое не может быть насильственным: «жажда понимания, признания, просто желание быть включенным в систему, а не, напротив, быть выключенным из нее, страх что-то пропустить, предоставить лидерство оппоненту – все эти мотивы заставляют человека <...> несмотря на дискомфорт, продолжать участие в коммуникации» [5, с. 129].

Эта мысль содержится и в работах иностранных ученых, которые исследуют типы коммуникативной деятельности (activity types) в аргументативном дискурсе. В работе Ф.Х. ван Емерена предлагается объединение коммуникативных жанров в некоторые кластеры: «судебное разбирательство», «обсуждение», «дебаты и диспуты», «поиск общения» [13]. Если проанализировать выводы ученых, исследующих жанр интернет-комментария по четырем аргументативным параметрам, то име-

ются основания причислить этот жанр к кластеру «**поиск общения**»:

1. исходная ситуация (initial situation): несмешанное различие во мнениях в отношении точки зрения описательного, оценочного и/или прескриптивного типа, переходящее в смешанные мнения, решения принимаются самими участниками;
2. отправные точки (starting point): имплицитно и неформально регулируемая дискуссия, широкая зона согласия по разделяемым взглядам;
3. средства аргументации и критики (argumentative means and criticisms): аргументация инкорпорируется в прямые и косвенные многовариантные речевые обмены межличностного характера;
4. результат (outcome of the discourse): происходит взаимоприемлемое решение относительно обсуждаемого вопроса, в другом случае происходит возврат к начальной ситуации [13].

Заключение

Рассматривая аргументацию в речевой коммуникации, необходимо принять во внимание, что коммуникативный процесс представляет собой разнородные речевые действия в связи с позициями коммуникантов. Для описания всегда необходимо учитывать наличие адресата и адресанта. Эти два участника, как правило,

занимают разные точки зрения на обсуждаемый предмет. Следовательно, анализ включает положительную и отрицательную аргументацию в диалогическом взаимодействии.

Таким образом, на наш взгляд, проблема выявления детерминанты в речевых моделях реализации отрицания может быть решена посредством выявления разницы во мнениях, так как разногласия являются признаком аргументативного дискурса. Поэтому следует принимать во внимание позиции, которые занимают участники взаимодействия, а именно – какую позицию занимают они по отношению к обсуждаемому вопросу – позицию протагониста или позицию антагониста. Именно такое понимание отрицания предполагает antecedentную связь между стимульной и ответной репликами в диалоге.

Однако квалификация позиций участников диалога может быть спорной: если в тексте проаргументации еще можно выявить объективацию авторской позиции «за» или «против», то в текстах первичных и вторичных комментариев посылки могут быть имплицитными, что затрудняет анализ. В прагма-диалектической теории аргументации вопрос реконструкции невыраженных посылок решается посредством выявления различия между «логическим минимумом» и «прагматическим оптимумом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахренова Н.А. Доминанты современной интернет-лингвистики: дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Ахренова. – М.: МГОУ, 2018. – 363 с.
2. Бирюкова Е.В. Читательский комментарий в электронной версии журнала как жанр интернет-дискурса (на материале немецкого и русского языков) / Е.В. Бирюкова, В.А. Собянина, Ю.В. Волкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12-1 (90). – С. 79–82.
3. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.Н. Галичкина. – Волгоград, 2012. – 40 с.
4. Гладышев В. Об увеличении продолжительности жизни, механизмах защиты организма и омоложении организма // URL: https://postnauka.ru/author/gladishev_v (Дата обращения 13.12.2021).
5. Иваненко Г.С. Факторы конфликтности коммуникации в социальной сети / Г.С. Иваненко // Социальные сети: комплексный лингвистический анализ. В 2-х томах. Том 2: монография / под научн. ред. Н.Д. Голева, отв. ред. Л.Г. Ким. – Кемерово, 2021. – С.125 – 135.
6. Карасик В.И. Языковая пластика общения / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2021. – 536с.
7. Лекция В. Алпатова «Зачем нужна лингвистика?» от 26.09.2019 // <https://www.youtube.com/watch?v=IR-YeEVnPyY> (Дата обращения 12.12.2021).
8. Лингвистика как наука: интервью с В. Плуныгом // Постнаука. – URL: (<https://www.youtube.com/watch?v=bdNScFjyA0k>) (дата обращения 26.10.21).
9. Познер В. О вакцинации от коронавируса. Фрагмент выпуска от 28.06.2021 // <https://www.youtube.com/watch?v=V4hu161xWa4> (Дата обращения 12.12.2021).
10. Радина Н.К. Текст и гипертекст: особенности понимания (на примере комментариев к политическим новостям) // Коммуникативные исследования. – 2016. - № 2 (8). – С. 108-116.
11. Социальные сети: комплексный лингвистический анализ. В 2-х томах. Том 1: монография / под научн. ред. Н.Д. Голева, отв. ред. Л. Г. Ким. – Кемерово : Изд-во Кемеровского гос. ун-та, 2021. – 430 с
12. Bittarello M.B. Spatial Metaphors describing the Internet and religious Websites: sacred Space and sacred Place / M.B. Bittarello. – 2010. – Observatorio (OBS*).
13. Eemeren F.H. van Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective. – Springer, 2018. – 199 p.
14. Tomaszewski Z. Conceptual Metaphors of the World Wide Web / Z. Tomaszewski. – 2011 // URL: <http://www2.hawaii.edu/~ztomasze/ling440/webmetaphors.html> (accessed 01.04.2015).

© Фан Чжиюн (fangzhiyong1979@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Ali E. – Cand. Sci. (Eng.), Associate Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University

Antipov O. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Bagnetova E. – postgraduate student, teacher, Surgut State Pedagogical University

Bayagantaev G. – Postgraduate student, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Beketova M. – Teacher, Moscow state Institute of music named A.G. Schnittke, Moscow

Beljaeva Olesja – Senior Lecturer, Pacific National University

Bezuglaya T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Immanuel Kant Baltic Federal University"

Chudnova O. – Candidate of Psychological Sciences, Stavropol State Agrarian University

Chvalun R. – Candidate of Philological Sciences, Stavropol State Agrarian University

Demchik E. – Doctor of Historical Sciences, professor, Altay state university (Barnaul)

Efremova E. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University

Egorycheva E. – senior teacher, Volzhsky Polytechnical institute (branch) Volgograd State Technical University, Volzhsky

Fang Zhiyong – Post-graduate Student, Irkutsk Scientific Center Siberian Department of Russian Academy of Sciences

Gezha R. – Teacher, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Govorov A. – Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Gryanikova G. – Assistant, Altay state university (Barnaul)

Gun G. – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation, State Autonomous

Educational Establishment of Additional Vocational Education "Leningrad Regional Institute for Education Development"

Hrykina N. – Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Iakhina E. – PhD, Associate Professor, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Ivanova A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Kapustina N. – Ph.D., Associate Professor, Surgut State Pedagogical University

Karseka L. – senior lecturer, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Kilep G. – postgraduate student, Petrovsky Bryansk State University

Kirkina E. – Candidate of Philology, associate Professor, Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Kizilova N. – Candidate of Philological Sciences, Stavropol State Agrarian University

Kramar K. – Applicant, Moscow State Pedagogical University

Kuzina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Gzhel State University

Lebedyantsev I. – teacher, Dzerzhinsky Orthodox Gymnasium

Lisin V. – Senior Lecturer, Kalashnikov Izhevsk State Technical University

Loshev V. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk

Mikheeva L. – Senior Teacher, Moscow International University

Milovanova L. – Doctor of Pedagogics, Professor, Moscow State Pedagogical University

Minakov D. – Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Motzulev M. – Volzhsky Polytechnical institute (branch) Volgograd State Technical University, Volzhsky

Mullina S. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov"

Myasnikova L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky

Nazarenko A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Economic Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov"

Nelyubina E. – candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Ngo Xuan Bien – Postgraduate student of Pushkin State Russian Language Institute

Pavlenko A. – Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

Petrova V. – North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Polyakova Y. – Postgraduate, Moscow Pedagogical State University

Razumovskaya E. – Associate Professor, A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics

Ryabkova E. – Senior Tutor, Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod)

Safarova U. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Samarkand State Medical university

Schmidt N. – PhD, Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management "NINH"

Semenova M. – postgraduate student, Moscow State Linguistic University, Moscow

Sevastyanov B. – Doct. Sci. (Eng.), professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University

Shadrin R. – Cand. Sci. (Eng.), Associate Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University

Shchemerova N. – Candidate of Philology, associate Professor, Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Shchukin A. – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Sidorkina L. – Teacher, GOU SPO «College of modern technology named after Hero of the Soviet Union M.F. Panov»

Sleptsov Yu. – PhD in Pedagogy, Junior Researcher, Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North of Siberian branch of the Russian Academy of Sciences., Yakutsk

Spynu L. – Associated Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Sukhanova E. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Sukhetski V. – Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno

Surkov A. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Tosheva M. – Candidate of History, Associate Professor, Starooskolsky branch FSBEI of HE «Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting»

Tosheva N. – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Starooskolsky branch FSBEI of HE «Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting»,

Troshina E. – State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the Leningrad Region Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Trubina I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod)

Tsekhanovich D. – teacher, Moscow higher combined arms command school; postgraduate student of the Moscow State Pedagogical University.

Ulyanova Ya. – Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Vinokurova E. – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk

Yesdauletova K. – Kazakh National Conservatory named after Kurmangazy

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).