

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Павлов Е.А., Андропова Е.М., Голушко Т.В., Колганова Е.Ю. Инструментальное сопровождение педагогических измерений в дистанционном образовании (на примере системы MOODLE) 4

Безенкова Т.А., Олейник Е.В., Безенков К.Е., Русина А.А. Реализация современных образовательных технологий при формировании социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях 8

Мамедова Л.В., Мирзянова Р.Р. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на факультативе «Изучаем мир, играя» 14

Краснов И.В. К вопросу профессионального психологического отбора граждан подлежащих призыву на военную службу в войска национальной гвардии Российской Федерации 20

Лях Ю.А. Персонализированное развитие навыков 25

Мартьянова Д.А. Внедрение научных разработок в образовательный процесс: возможности и ограничения ... 29

Сарманов Н. Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в вузе 33

Мамедова Л.В., Лапаев Н.С. Развитие физических качеств детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры посредством применения подвижно-спортивных игр 38

Шахмалова И.Ж., Некрасова М.В. Особенности суицидального поведения подростков: мотивы, причины и факторы 44

Шонин М.Ю. Педагогические условия развития познавательной активности у старшеклассников в процессе обучения математике 47

Юдина А.М., Кудряшова Э.С. Конфликтологическая компетентность и её формирование у подростков на уроках русского языка и литературы 52

Ярлова Т.В., Сидяков Д.Ю. Студенческая научно-исследовательская деятельность в контексте повышения качества кадрового потенциала 58

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Козенцева Е.А., Утнасунова А.Г., Мучкаева Е.В., Шевченко А.В. Русские народные сказки как способ нравственного воспитания детей дошкольного возраста 62

Анамова Р.Р., Шабунина В.А. Проблемы преподавания геометро-графических дисциплин иностранным студентам, обучающимся на русском языке 65

Макарова Н.В., Потураева Л.Н. Инклюзивная культура как компонент профессиональной компетенции студентов гуманитарного вуза (на примере Таганрогского института имени А.П. Чехова) 72

Учредитель: Компания «КноРус»

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

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru
Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.06.2021 Цена свободная

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

Ушаков А.В. Об изучении теории геометрических преобразований в педагогическом вузе..... 77

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гуленков В.А. Развитие творческих интересов в организации работы объединений технической направленности и их роль в профессиональной ориентации 84

Драгомирова Е.А. Юридическое образование: статистический анализ тенденций..... 88

Ульяшин Н.И., Ильина Н.Н. Условия формирования и диагностики модели подготовки по рабочей профессии в области сварочного производства в системе профессионально-педагогического вуза 96

Андреева В.Б., Мокренко Е.В., Синёва Ю.О., Сусликова М.И. Выявления направлений совершенствования педагогических технологий проведения лекций на основании опроса студентов..... 101

Хайрутдинова И.В., Нуйкин С.Ю. История развития базовой профессиональной подготовки сотрудников полиции Королевства Бахрейн..... 105

Серова Е.Е. Формирование поликультурного мышления на уроках английского языка в начальных классах..... 109

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Тюмеева Г.Л., Богданова Т.Д., Чуйкова М.Е. Формирование информационной безопасности детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения..... 115

Шахмалова И.Ж., Хлобыстина Д.В. Развитие речи младших школьников посредством факультатива «живое слово» 118

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Крашевская Н.В., Басманова А.А. От лингводидактики к лингвистике: парадоксы возвратных глаголов в русском языке..... 121

Болдырев А.А. Языковые особенности евангельских заповедей блаженств (1–4) 127

Ваганов А.В. Слова с семантикой ментального процесса как средство создания речевого образа в романе А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина» 132

Валитов А.Р. А.С. Пушкин в восприятии ранних славянофилов. 136

Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н. Изучение средств художественной выразительности в школе. Проблема определения понятия (на примере эпитета) 139

Истомина С.М. Лингвистическая эстетика морской символики в произведениях русских и американских маринистов..... 144

Кадырова О.М. Употребление турецких деепричастных форм в письменной и устной речи (по материалам корпусного исследования) 148

Комарькова М.А. Тенденции лингвистических изменений в современном английском языке..... 153

Липина А.А. Развитие продвинутых навыков написания онлайн-отзывов в области искусства у учащихся с высоким уровнем владения английским языком 156

Стрельцова О.И. Конверсационный анализ как метод оценки успешности продвигающих текстов в соцсетях..... 162

Торопова Л.С. Языковой знак charm offensive в транскультурном дискурсивном пространстве англоязычных СМИ западных и восточноазиатских стран 168

Хациев И.Д. Особенности перевода произведений А. Азимова «Как потерялся робот» и «Выход из положения» с английского на русский..... 175

Шмакова Н.В. Стратегии и тактики, применяемые в деловом дискурсе 179

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Ильин Б.Б. Пространство и локусы в житии преподобной мученицы Феодосии из Успенского сборника 182

Сизинцев П.В. Идея личности в литературно-философском творчестве русского мыслителя И. С. Продана..... 187

Фролова С.Л. Научные подходы в организации системы профориентации обучающихся 192

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Попова Е.А. Современные подходы к оценке успешности преподавателя 196

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Pavlov E.A., Andropova E.M., Golushko T.V., Kolganova E. Yu.</i> Instrumental support of pedagogical measurements in distance education (on the example of the moodle system).....	4
<i>Bezenkova T.A., Oleynik E.V., Bezenkov K. Ye., Rusina A.A.</i> Implementation of modern educational technologies in the formation of social and pedagogical competence of parents raising children in single-parent families	8
<i>Mamedova L.V., Mirzayanova R.R.</i> Didactic game as a means of activating the cognitive activity of primary school students on the elective course «Learning the world by playing»	14
<i>Krasnov I.V.</i> On the issue of professional psychological selection of citizens subject to conscription for military service in the national guard of the Russian Federation.....	20
<i>Lyakh Yu.A.</i> Focus on leveling up certain skills.....	25
<i>Martianova D.A.</i> The introduction of scientific developments in the educational process: opportunities and limitations.....	29
<i>Sarmanov N.</i> Interactive foreign language teaching technologies in higher education.....	33
<i>Mamedova L.V., Lapaev N.S.</i> Development of physical qualities of children of primary school age in physical education classes through the use of mobile sports games	38
<i>Shakhmalova I. Zh., Nekrasova M.V.</i> Features of suicidal behavior of adolescents: motives, causes and factors.....	44
<i>Shonin M. Yu.</i> Pedagogical factors for development of cognitive activity of students in the process of teaching mathematics	47
<i>Yudina A.M., Kudryashova E.S.</i> Conflictological competence and its formation in teenagers in the lessons of the Russian language and literature	52
<i>Yarovova T.V., Sidiyakov D. Yu.</i> Student research activities in the context of improving the quality of human resources.....	58

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Kozentseva E.A., Utnasunova A.G., Muchkaeva E.V., Shevchenko A.V.</i> Russian folk tales as a way of moral education of preschool children.....	62
<i>Anamova R.R., Shabunina V.A.</i> Title problems of teaching geometric and graphic disciplines to foreign students studying in Russian language	65
<i>Makarova N.V., Poturaeva L.N.</i> Inclusive culture as a component of professional competence of students of the Humanities University (on the example of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov).....	72
<i>Ushakov A.V.</i> On the study of the theory of geometric transformations in the pedagogical university.....	77

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Gulenkov V.A.</i> Development of creative interests in the organization of the work of the associations of technical direction and their role in the professional orientation	84
<i>Dragomirova E.A.</i> Legal Education: Statistical Trend Analysis....	88
<i>Ulyashin N.I., Ilina N.N.</i> Conditions for the formation and diagnosis of a model of training in the working profession in the field of welding production in the system of a professional and pedagogical university.....	96
<i>Andreeva V.B., Mokrenko E.V., Sinyova Yu.O., Suslikova M.I.</i> Identification of directions for improving pedagogical technologies of lecturing based on the survey of students.....	101

<i>Khairutdinova I.V., Nuikin S.U.</i> Development of basic professional training for the police of the Kingdom of Bahrain	105
<i>Serova E.E.</i> Formation of polycultural thinking on English (as a foreign language) lessons at primary school	109

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Tyumeeva G.L., Bogdanova T.D., Chuikova M.E.</i> Formation of information security of preschool children through playing activities in the conditions of a preschool educational institution.....	115
<i>Shakhmalova I. Zh., Khlobystina D.V.</i> Speech development of primary school students through the elective “Living Word”....	118

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Krashevskaya N.V., Basmanova A.A.</i> From Language Teaching Science to General and Applied Linguistic Science: Contradictions in Russian Reflexive verbs	121
<i>Boldyrev A.A.</i> Language features of the gospel commandments of blisses (1–4)	127
<i>Vaganov A.V.</i> Words with mental process semantics as means of creating a speech image in A.M. Gorky’s novel «Life of Klim Samgin»	132
<i>Valitov A.R.</i> A.S. Pushkin in the perception of the Early Slavophiles	136
<i>Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N.</i> Study of the means of artistic expression in school. the problem of defining a concept (by the example of an epithet)	139
<i>Istomina S.M.</i> Linguistic aesthetics of marine symbols in the works of Russian and American marine writers	144
<i>Kadyrova O.M.</i> Occurrences of Turkish converbs in written and oral speech	148
<i>Komarkova M.A.</i> New trends in linguistic changes in modern English language.....	153
<i>Lipina A.A.</i> Developing learners’ abilities to write arts reviews online	156
<i>Streltsova O.I.</i> Conversational analysis as a method of evaluating the success of promotional texts in social networks.....	162
<i>Toropova L.S.</i> Charm offensive in transcultural English language mass-media discourse of Western and East Asia countries.....	168
<i>Khatsiev I.D.</i> Features of the translation of I. Asimov’s works «Little Lost Robot» and «Escape» from English into Russian.....	175
<i>Shmakova N.V.</i> Strategies and Tactics Used in Business Discourse.....	179
DISCUSSION TOPICS	
<i>Ilin B.B.</i> Space and Locus in the Life of the Monk Martyr Theodosia from the Assumption collection.....	182
<i>Sizintsev P.V.</i> The idea of personality in the literary and philosophical work of the Russian thinker I.S. Prodan	187
<i>Frolova S.L.</i> Scientific approaches in the organization of the student proorientation system.....	192
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
<i>Popova E.A.</i> Modern approaches to assessing the success of a teacher	196

Инструментальное сопровождение педагогических измерений в дистанционном образовании (на примере системы MOODLE)

Павлов Евгений Александрович,

к.п.н., доцент, проректор по учебно-методической работе, заведующий кафедрой рекреации и спортивно-оздоровительного туризма, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»
E-mail: pavlov.ea@rgufk.ru;

Андропова Елена Михайловна,

старший преподаватель кафедры Рекреации и спортивно-оздоровительного туризма, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»
E-mail: andropova007@yandex.ru;

Голушко Татьяна Викторовна,

к.псих.н., доцент кафедры физического воспитания и здоровья, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
E-mail: golushko-tv@ranepa.ru

Колганова Елизавета Юрьевна,

к.п.н., доцент кафедры физического воспитания и здоровья, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
E-mail: kolganova9@yandex.ru

В статье рассмотрена возможность использования автоматизированной системы контроля знаний по дисциплине «Теория и методика туризма» в высшем учебном заведении с использованием электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), реализованной на платформе moodle. Показано применение системы электронного сопровождения образовательного процесса «МООДУС ГЦОЛИФК» – специально разработанной инструментальной среды на платформе Moodle. Система электронного сопровождения образовательного процесса «МООДУС ГЦОЛИФК» предназначена для создания и хранения учебных материалов, а также для управления их изучением. Доступ к Системе осуществляется через информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет», что позволяет обучающимся изучать материал в подходящем темпе. Система позволяет хранить сведения по каждому обучающемуся: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме, позволяет контролировать «посещаемость» – активность обучающихся, время их учебной работы в сети.

Ключевые слова: обучающиеся, студенты, высшее учебное заведение, учебная дисциплина, туризм, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда, moodle, МООДУС.

Платформа Moodle позволяет широкое применение в образовательных целях, в том числе создания на ее основе общеуниверситетской системы дистанционного образования. Примером такой системы является «МООДУС ГЦОЛИФК», которая позволяет преподавателям создавать отдельные онлайн-курсы с использованием различных инструментов и элементов курса.

В результате проведенного опроса преподавателей, которые выступали в роли экспертов, для выявления удовлетворенности системой электронного сопровождения образовательного процесса МООДУС, а также общей удовлетворенности преподавателей использованием системы МООДУС в качестве связующего звена для проверки знаний обучающихся в рамках дисциплины «Теория и методика туризма», были получены следующие данные [2].

Эксперты считают систему МООДУС в целом удобной для проверки знаний ($W=0,66$), однако было отмечено, что у системы есть недостатки.

Частоту использования механизмов оценки знаний обучающихся, эксперты проранжировали следующим образом – наиболее часто используется такая форма, как «задание», далее идет «тест», затем «семинар», «опрос» и «чат» ($W=0,53$). При этом, беседа с экспертами выявила, что при оценке знаний преподаватели чаще всего используют один или два конкретных способа, не используя весь возможный для этого функционал системы МООДУС.

Говоря о частоте, получаемых студентами заданий, эксперты пришли к большей степени согласованности ($W=0,76$). Выявлено, что задания через систему МООДУС в стандартном режиме обучающиеся получают от преподавателей один раз в месяц. При этом отмечены и более частые задания – раз в две недели. В обычном режиме обучения (не в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции COVID-19) преподаватели крайне редко используют систему МООДУС для трансляции заданий студентам. Однако, задания через систему МООДУС в условиях вынужденного перехода на обучение с использованием элементов дистанционного обучения, представляются обучающимся с частотой один раз в неделю ($W=0,76$) или один раз в две недели ($W=0,53$). Реже одного раза в месяц и раз в месяц задания не формируются.

Элементами проверки сформированности компетенций чаще всего выступают такие компоненты фондов оценочных средств, как (в порядке значимости): тесты, задания, опрос ($W=0,66$).

Таким образом, говоря о наиболее частом использовании вариантов тестов, эксперты пришли к большей согласованности и конкретизировали, что преподаватели чаще всего предпочитают использовать обучающие тесты и тесты с выбором ответа. При выборе остальных вариантов данные не согласованы.

В ходе исследования была разработана совокупность тестов по дисциплине «Теория и методика туризма», затрагивающая основные модули: теория и методика горного туризма, теория и методика водного туризма, теория и методика спелеотуризма, теория и методика лыжного туризма и интегральная теория и методика туризма. Платформой для разработки тестов выступила система электронного сопровождения образовательного процесса «МООДУС ГЦОЛИФК». При помощи системы была реализована возможность переноса уже созданных тестов в онлайн среду с целью проверки на практике разработанных материалов. Каждый из тестов был составлен индивидуально с отличительными особенностями. Так, в од-

ном из них было заложено условие ограничения времени прохождения теста, а в другом – не было возможности вернуться и поменять ответ. Во всех тестах вопросы и последовательность вариантов ответов на вопрос менялись таким образом, что одинакового порядка построения вопросов в тесте ни у одного обучающегося не встречалось.

Практически все участники тестирования выделили в первую очередь удобство и доступность подобной формы проверки знаний, а также то, что результат они могут узнать сразу после прохождения, не дожидаясь проверки теста преподавателем. В нашем эксперименте была указанная настройка теста. Однако сам тест может быть настроен и иным образом – результаты могут выводиться тестируемому во время попытки; сразу после попытки; позже, но только пока тест открыт; после того, как тест будет закрыт. При этом в каждом варианте может быть установлена следующая настройка просмотра результата: попытка; правилен ли ответ; баллы; отзыв для конкретного варианта ответа; общий отзыв к вопросу; правильный ответ; итоговый отзыв к тесту.

Анализ результатов пройденных тестов по модулям дисциплины «Теория и методика туризма» представлен в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1. Результаты пройденных тестов по модулям дисциплины «Теория и методика туризма»

Модуль дисциплины	Результат теста					
	Отлично		Хорошо		Удовлетворительно	
	Абс., человек	Отн.,%	Абс., человек	Отн.,%	Абс., человек	Отн.,%
Теория и методика горного туризма	8	23	20	59	5	18
Теория и методика спелеотуризма	12	35	16	47	6	18
Теория и методика водного туризма	17	50	12	35	5	15
Теория и методика лыжного туризма	10	29	18	53	6	18
$M \pm \sigma$	11,75 $\pm 3,86$	34,25 $\pm 11,59$	16,50 $\pm 3,42$	48,50 $\pm 10,25$	5,50 $\pm 0,58$	17,25 $\pm 1,50$

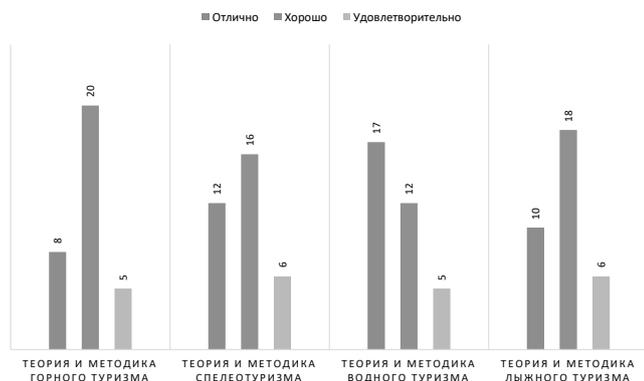


Рис. 1. Результаты пройденных тестов по модулям дисциплины «Теория и методика туризма»

Как видно из представленных данных, самые лучшие результаты были показаны при выполнении третьего теста по модулю «Теория и методика водного туризма» по причине того, что в нём не было ограничения по времени и есть возможность пропустить вопрос и вернуться к нему поз-

же. Наименьшее количество результата «отлично» было в первом тесте с ограничением времени и невозможностью вернуться к вопросу по модулю «Теория и методика горного туризма», отчего следует вывод, что подобный функционал значительно влияет на сложность выполнения теста и проверки знаний обучающихся.

Проведя обработку полученных данных в ходе анкетирования студентов и экспертного опроса преподавателей, а также результатов, проведенных тестов, можно оценить систему электронного сопровождения образовательного процесса «МООДУС ГЦОЛИФК» по следующим критериям:

Прозрачность. Ресурс «<https://lms.sportedu.ru/>» обозначает своё назначение, а также организацию, отвечающую за управление им: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма. Ресурс чётко идентифицируется, прост для пользователя. Вся необходимая и важная информация о ха-

рактуре ресурса и его направленности представлена на главной странице. Ресурс имеет имя, говорящее о его направленности и краткое содержание (руководство пользователя по работе), представленное на главной странице. Дизайн ресурса включает стилистическую направленность, шрифт и цвет текста качественно подобран так, что не возникает проблем с чтением и необходимые надписи выделяются отлично.

Эффективность. Контент ресурса отобран и обоснован правильно, соответствует заданной тематике проекта, сопровождается соответствующими комментариями и пояснительной информацией. Навигация по материалам курсов и разделов достаточно проста, все внутренние и внешние гиперссылки активны. Пользователь всегда может увидеть, в какой части ресурса он находится в определённый момент.

Доступность. Ресурс спланирован так, что представленный на нем контент даёт полное представление о ресурсе и практически полностью отражает ценность представленной на нем информации. Ресурс поддерживает разные типы браузеров и поддерживает достаточный доступ для тех пользователей, которые имеют «медленный» интернет. На ресурсе представлен ряд нормативно-правовых материалов, практических заданий, лекций, тестов, программ и презентаций по каждой дисциплине (модулю), практике.

Ориентация на пользователя. Данный ресурс является полезным, несложным в работе и привлекательным для пользователя. Он имеет достаточно простой интерфейс – манера представления содержания и предоставления материалов весьма удобна для пользователя. Навигация легкая, пользователь без особых затрат времени и сил сможет найти то, что ему нужно.

Качество – одна из важных характеристик любого образовательного ресурса. В сфере образовательной среды качество приобретает особое звучание в силу важности и ценности материалов, представленных в ЭИОС вуза. С ростом использования интернета в качестве средства доступа и работы с информацией, обращение к обучению через интернет становится преобладающей тенденцией. Рост использования сети интернет для образовательных и научных целей все более повышает значение качества информации, представленной онлайн.

Одним из существенных минусов является то, что отсутствует возможность прикреплять файлы размером более 10 мб. Это значительно усложняет работу, поскольку периодически даже обычную презентацию, наполненную иллюстрационным материалом, приходится разделять на несколько из-за невозможности прикрепить целиком один файл. Однако, данную возможность можно реализовать, размещая материалы на сторонних ресурсах с представлением гиперссылки в курсе дисциплины.

Эксперты единодушно указали ($W=1,00$), что система электронного сопровождения образо-

вательного процесса МООДУС упрощает работу со студентами.

Как показала практика, в современных условиях ограничительных мероприятий, вызванных распространением коронавирусной инфекции, обучение в подавляющем большинстве перешло в дистанционный формат, отчего была выявлена очередная проблема – кратно возросшая нагрузка на серверы вузов, из-за чего администрация вузов вынуждена тратить значительные средства на повышение мощности серверного оборудования, чтобы иметь возможность поддерживать адекватную работоспособность ЭИОС вуза при большом потоке обращений студентов к виртуальным курсам.

Недостатки и их решения – для более полного обзора дисциплины, первоначально следует определить основные темы для каждого модуля дисциплины и разработать как минимум по одному вопросу из каждой темы в тестовой форме. Для создания наиболее интересных вопросов следует составлять их таким образом, чтобы вопросы были разных форм: на соответствие, с одним выбором ответа или несколькими и т.п. При создании тестов в системе МООДУС, используются не все возможности электронной образовательной среды. Предлагаемые настройки открывают возможности эффективной проверки знаний обучающихся. В первую очередь выставляются условия прохождения теста и регулируются его настройки, в том числе: время прохождения теста, критерии оценки, варианты прохождения теста. Подобные тесты в среде МООДУС не будут вызывать трудности для проверки ответов, ведь всё это заведено в автоматизированную систему. Главное – определить критерии оценки в настройках теста таким образом, чтобы этот вариант устраивал преподавателя.

В целом работа в системе МООДУС показала, что и обучающиеся, и преподаватели освоили ее достаточно быстро. Разработанные и размещенные на портале системы электронного сопровождения образовательной среды РГУФКСМиТ тесты, по дисциплине «Теория и методика туризма» являются качественной и эффективной формой контроля и проверки знаний.

Литература

1. Павлов Е.А. Рабочая программа дисциплины «Теория и методика туризма» направления подготовки 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм». / Е.А. Павлов – Москва, 2016 – Режим доступа: https://lms.sportedu.ru/pluginfile.php/137252/mod_resource/content/0/программа%20ТиМ%20туризма%203%2B.pdf.
2. Пушкарев С.В. Руководство пользователя по работе в системе электронного сопровождения образовательного процесса МООДУС ГЦОЛИФК [Электронный ресурс] / С.В. Пушкарев. – Режим доступа: <https://lms.sportedu.ru>.

ru/pluginfile.php/17277/mod_resource/content/52/Инструкция%20МОДУС.pdf.

3. Рейтинговая система оценки знаний как фактор повышения эффективности обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Инновационные технологии в профессиональном образовании. – Минск, 2009. – Режим доступа: <http://www.profobrazovanie.org>.
4. <https://lms.sportedu.ru/> – точка входа в систему электронного сопровождения образовательного процесса «МОДУС ГЦОЛИФК».
5. <https://www.sportedu.ru/> – официальный сайт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)».

INSTRUMENTAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL MEASUREMENTS IN DISTANCE EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE MOODLE SYSTEM)

Pavlov E.A., Andropova E.M., Golushko T.V., Kolganova E. Yu.

Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism;
Russian academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (RANEPA)

The article considers the possibility of using an automated knowledge control system for the discipline “Theory and Methodology of Tourism” in a higher educational institution using an electronic information and educational environment (EIOS) built on the moodle platform. In the section of the discipline “Theory and methodology of Tourism” of the electronic information and educational environment of the RSUFKSMiТ MOODUS (Modular Object-Oriented Dynamic

Learning Environment), at the time of study, most of the materials were missing [1, 4]. The system of electronic support of the educational process “MOODUS GCOLIFK” is a specially developed instrumental environment on the Moodle platform.

The system of electronic support of the educational process “MOODUS GCOLIFK” is designed for the creation and storage of educational materials, as well as for the management of their study. Access to the System is carried out through the information and telecommunications network “Internet”, which allows students to study the material at a suitable pace, at a convenient time and from any place. The system allows you to store information on each student: all the papers submitted by them, the teacher’s grades and comments, messages in the forum, allows you to control “attendance” – the activity of students, the time of their academic work on the network.

Keywords: students, students, higher education institution, academic discipline, tourism, e-learning, electronic information and educational environment, moodle, MOODUS.

References

1. Pavlov E.A. Working program of the discipline “Theory and methodology of tourism” training directions 49.03.03 “Recreation and sports and health tourism”. / E.A. Pavlov. Moscow, 2016.
2. Pushkarev S.V. User’s guide to work in the system of electronic support of the educational process of MOODUS GTSOLIFK [Electronic resource] / S.V. Pushkarev.
3. Rating system of knowledge assessment as a factor of increasing the effectiveness of training in higher education [Electronic resource] / Innovative technologies in vocational education. Minsk, 2009.
4. <https://lms.sportedu.ru/> – entry point to the system of electronic support of the educational process “MOODUS GTSOLIFK”.
5. <https://www.sportedu.ru/> – official website of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism (GTSOLIFK)”.

Реализация современных образовательных технологий при формировании социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях

Безенкова Татьяна Александровна,

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

Олейник Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: oleynik.ev@mail.ru

Безенков Кирилл Евгеньевич,

магистрант, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: bezenkov@yandex.ru

Русина Анна Александровна,

магистрант, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: anna7mgn@mail.ru

В современных условиях усиливается потребность в формировании социально-педагогической компетентности родителей. Для изучения проблем неполной семьи, особенностей ее функционирования в обществе и специфики детско-родительских отношений было проведено исследование, в результате которого выяснилось, что у большей части семей присутствуют не только бытовые и материальные проблемы, но и проблемы психолого-педагогического характера. Для решения данных проблем был разработан проект с использованием современных образовательных технологий и направленный на формирование социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях. В результате проведенного исследования участие в проекте позволило сформировать у родителей компетенции в области построения гармоничных детско-родительских отношений, успешно преодолеть проблемы, возникающие на разных этапах формирования личности ребенка.

Ключевые слова: неполная семья, детско-родительские отношения, образовательные технологии, социально-педагогическая компетентность, проект.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

В настоящее время, проблемы, связанные с семьей, приобретают все большую актуальность. Согласно заявлению уполномоченного при президенте РФ по правам ребенка П.А. Астахова, за последнее время в России число неполных семей выросло до 30%, общее количество которых 6,2 млн. Из них 5,6 млн матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек. При этом около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей.

В связи с этим в педагогике и психологии актуальным становится вопрос формирования социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что особенностям и проблемам неполной семьи посвящены исследования С.Ф. Носовой и Е.С. Гударевой [9], К.Р. Капиевой [5], Г. Юнусовой [12] и др. Различные аспекты социально-педагогической помощи неполной семье освещены в работах А.А. Салпагарова [11], А.Р. Гига [4], Е.И. Антиповой и М.Е. Анфёровой [1] и др. В ряде работ рассматривается использование различных технологий в социально-педагогической работе с семьей [2;3; 10].

А.С. Леонтьева, рассматривая особенности социализации личности ребенка в неполной семье отмечает, что такие семьи помимо материальных и бытовых проблем остро проблемы, связанные с воспитанием детей [7].

Результаты исследования, проведенного Е.Г. Кузьминским, Д.А. Редковым, П.А. Побокиным, позволяют сделать вывод, что «стратегии воспитания, применяемые матерями в неполных семьях, гораздо чаще приводят к негативным последствиям в развитии ребенка, таким как повышенный уровень агрессии, фрустрации, сниженный уровень нервно-психической устойчивости и нестабильность эмоциональных реакций» [6].

Обобщая опыт реализации региональных технологий и программ, посвященных формированию социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях, М.В. Николаев говорит о том, что «необходима эф-

фективная социально-психолого-педагогическая поддержка неполным семьям, направленная на формирование социально-педагогической компетентности родителей. Такая своевременно оказанная помощь должна рассматриваться специалистами в качестве приоритета в процессе их профессиональной деятельности» [8].

Формирование целей статьи (постановка задания)

Целью нашего исследования явилось изучение проблем неполной семьи, особенностей ее функционирования и детско-родительских отношений, а также отношение взрослых членов семьи к существующим проблемам.

Изложение основного материала исследования

Данное исследование проводилось на платформе интернет сайта survio.com. В анкетировании приняло участие 50 респондентов.

По результатам анкетирования мы выяснили, что большинство опрошенных – 94% (47 человек) – женщины, и только 6% – мужчины.

На вопрос о том, сколько детей воспитывается в семье, мы получили такие результаты, что у 41% родителей в семье воспитывается один ребенок, у 30% воспитывается двое, у 18% – трое и у 10% родителей в семье четверо и более детей.

Далее, нам было важно выяснить, с кем, в большинстве случаев, после образования неполной семьи проживает ребенок. Так, 98% опрошенных ответили – «с матерью». Только 2% респондентов отметили – «с отцом». Вариант «другое» не выбрал никто. Этот вариант предусматривал такие ответы как: ребенок проживает с бабушкой, дедушкой, другими родственниками или опекунами.

На рисунке 1 представлены ответы на 4 вопрос, цель которого заключалась в том, чтобы выяснить причины образования неполной семьи. Ответы на данный вопрос распределились таким образом: 4% отметили вариант «смерть одного из супругов», 30% выбрали вариант «вредные привычки одного из супругов», 26% – «насилие со стороны одного из супругов», 20% – «неготовность супругов к совместной жизни» и 20% – «измена».

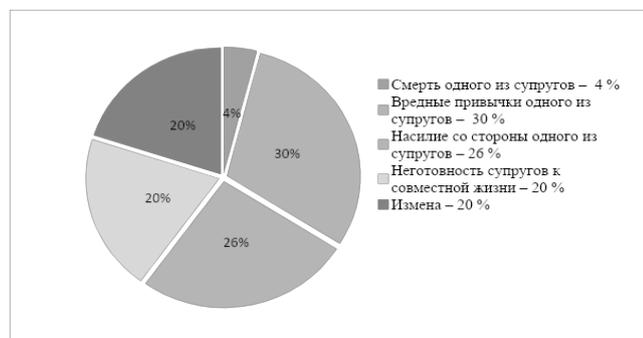


Рис. 1. «Что стало причиной образования неполной семьи?»

В 5 вопросе нам было важно определить, когда образовалась неполная семья. Были получены та-

кие результаты, что: 20% неполных семей образовались «до рождения ребенка», 32% – «в период от рождения до 3-х лет», 46% – «в возрасте от 3-х до 10 лет» и только 2% – «в возрасте от 10 лет до совершеннолетия». Мы можем сделать вывод о том, что большинство неполных семей распадается в период взросления ребенка, когда он только родился и до 3-х лет и в период взросления ребенка от 3-х до 10 лет.

На вопрос «Повлиял ли фактор образования неполной семьи на вашу жизнь в целом?», большинство опрошиваемых респондентов, а именно 58% выбрали вариант – «сильно повлиял», 30% выбрали – «слабо повлиял» и 12% отметили – «совсем не повлиял». В основном, распад семьи оказывает сильное психологическое потрясение для всех членов этой семьи. Исключениями выступают такие варианты, когда другой родитель практически не принимал участие в воспитании ребенка, в жизни семьи, часто отсутствовал дома, в силу разных обстоятельств и т.д. В таких случаях, образование неполной семьи воспринимается всеми членами по-разному. Иногда это приносит только положительные эмоции и чувства облегчения.

Далее, на вопрос «Ощущаете ли Вы существенную разницу между членами неполных и полных семей?», мы получили такие результаты: 78% ответили – «да, очень ощущаю», 20% – «частично» и 2% выбрали вариант – «нет, не ощущаю». Большинство родителей, которые воспитывают одного или нескольких детей в неполной семье, переживают за то, чтобы их ребенок получил все то же, что и другой ребенок в полной семье. Это касается родительского внимания, материальных благ, примера правильных взаимоотношений между мужчиной и женщиной и т.д. Согласно значительного количества исследователей, один родитель не может удовлетворить все потребности ребенка. Из этого мы и получаем разницу между членами полных и неполных семей. Когда один ребенок получает одинаковое по количеству общение с матерью, отцом и другими родственниками, а другой ребенок остается с одним родителем.

На вопрос «Каково Ваше экономическое положение?» большинство респондентов выбрало вариант «среднее», но исходя из полученных данных, мы понимаем, что, когда все обязанности перекладываются на одного родителя, с чем-то он может не справляться. Поэтому, результаты показали, что материальное положение неполной семьи может быть как высоким, так и низким. Данные по этому вопросу представлены на рисунке 2.

На следующий вопрос «Вас устраивает благосостояние вашей семьи?» большинство ответов были положительными, т.е. «да, полностью устраивает», что составило 64%. Остальные 36% выбрали вариант «нет, хотелось бы большего». Учитывая, что по результатам предыдущего вопроса, мы выяснили, что большинство имеет средний достаток, и около 26% имеют ниже среднего и низкое, мы понимаем, что данные респонденты выбрали именно отрицательный вариант. Остальные

респонденты, которые его отмечали, хотели бы иметь больше, чем у них уже есть.

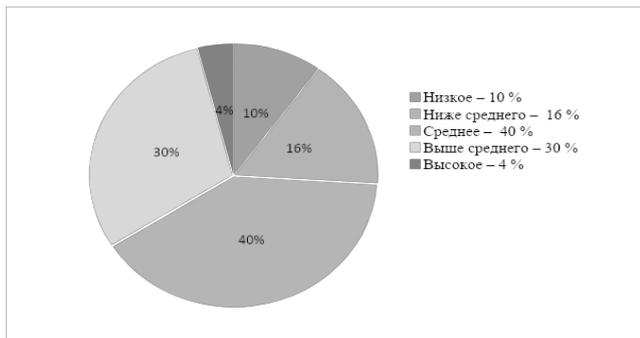


Рис. 2. «Каково Ваше экономическое положение?»

Для того, чтобы понять степень близости в отношениях между родителем и ребенком, был задан такой вопрос: «Достаточно ли внимания уделяется на Ваш взгляд, детям в вашей семье?». Ответ «да, вполне» – выбрали 72%, остальные 28% отметили вариант – «нет, недостаточно». Выбрав второй вариант, родитель не считается плохим или тем родителем, которому общение с собственным ребенком не так важно. Выбрав данный вариант ответа, он может быть обусловлен множеством факторов. Это может быть чрезмерная занятость на работе, т.к. родитель вынужден находиться в частых командировках и т.д., оставляя ребенка на время у бабушек или других родственников. Могут быть разные причины и условия, которые, по мнению родителя, способствуют тому, что, как им кажется, они не уделяют достаточного количества времени своим детям.

На вопрос: «Какие отношения в вашей семье?», мы получили такие результаты: 52% – выбрали вариант «дружественные», 32% – «нейтральные», 16% – «натянутые и сложные». Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что большинство респондентов считают, что находятся в положительных/нейтральных отношениях со своими детьми, но при этом, мы должны понимать, что родитель, в силу возможных причин, не замечает ухудшение отношений с ребенком.

Далее, нам было важно понять, какого рода проблемы возникают чаще всего в неполной семье. На вопрос: «Какие проблемы возникают в вашей семье?», были получены такие результаты, что: «материально-бытовые (финансовые)» – 60%, «воспитание и образование детей» – 34%, «проблемы во взаимодействии с ребенком» – 26%, вариант «проблем не возникает» – 0%. Мы можем сделать вывод о том, что одной из самых частых и распространенных проблем в неполной семье является финансовая составляющая. Ярко она выражается, если в семье воспитывается больше двух детей.

Важной составляющей в общении родителя с ребенком является совместный досуг. 38% опрошенных – посещают общественные места и учреждения культуры (кино, кафе, театр, торговые центры и т.д.), 58% – чаще проводят время дома, занимаясь домашними делами, и 4% опрошен-

ных – не находят на совместный досуг времени. Совместный досуг – это важная составляющая в отношениях с ребенком, это то, что сближает, позволяет лучше узнать ребенка, что ему интересно и т.д.

На вопрос: «Считаете ли Вы, что в вашем случае вариант неполной семьи более благоприятен, чем вариант полной семьи?» большинство респондентов выбрали вариант «скорее благоприятен» – что составило 68%, вариант «не совсем благоприятен» – выбрали 30%, и только 2% – «определенно неблагоприятен». По полученным результатам можно сказать, что большинство неполных семей образовались по ряду причин, с которыми не смогли справиться супруги. Если родители не могли больше находиться в браке, и им это доставляло только дискомфорт, правильным решением всегда будет считаться развод.

По вопросу: «Помощь каких специалистов Вам требуется?» мы получили такие результаты, что: 50% выбрали вариант – «психолог», 4% – «социальный педагог», 36% – «детский психолог», 10% – «юрист». Данные по этому вопросу представлены на рисунке 3.

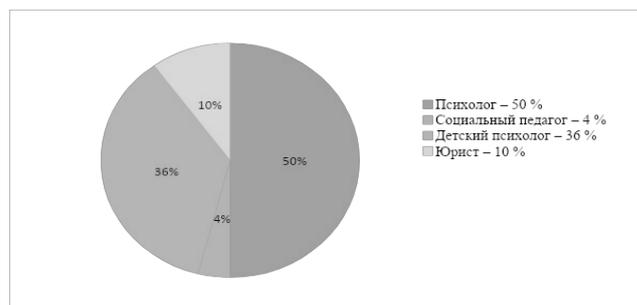


Рис. 3. «Помощь каких специалистов Вам требуется?»

Следующий вопрос «Как Вы считаете, если работать над проблемами в семье, совместно с ребенком, проблемы решаются быстрее?» показал, что 96% – согласны, что проблемы будут решаться быстрее, 4% были уверены, что «это только замедлит процесс решения». Наша главная задача, помочь решить конфликты в семье, между родителем и ребенком. Работа только с одним членом семьи не принесет продуктивности в полной мере, ведь для того, чтобы понимать суть проблемы, должны высказаться обе стороны.

Исходя из всех полученных данных анкетирования, мы можем сделать вывод о том, что большинство неполных семей испытывают ряд сложностей. Проблемы, с которыми сталкивается родитель, весьма разнообразны. Начиная от финансовой ответственности, заканчивая проблемами воспитания одного родителя.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что помимо материальных и бытовых проблем в неполной семье остро стоят проблемы эмоционального климата, детско-родительских отношений, воспитательного потенциала семьи. Данные исследования позволяют

сделать вывод о том, что формирование социально-педагогической компетентности родителей является важной педагогической задачей.

В связи с этим нами был разработан и реализован проект, целью которого является гармонизация детско-родительских отношений в неполной семье посредством применения современных образовательных социально-педагогических технологий.

В качестве основных методов реализации социально-педагогических технологий использованы:

- диагностика (анкетирование, тестирование, наблюдение), предназначенная для определения интересов, потребностей и запросов родителей, воспитывающих детей в неполной семье;
- консультирование и беседа, используемые для обсуждения и реализации логических рассуждений в рамках обучающих занятий;
- информационная лекция (лекция-беседа, лекция-дискуссия), направленная на изложение материала в дисциплинарной логике, осуществляемое преимущественно вербальными средствами;
- семинар-дискуссия, применяемый для коллективного обсуждения какого-либо спорного вопроса, проблемы, выявления мнений в группе (межгрупповой диалог, дискуссия как спор-диалог).

Также важно, что одним из направлений содержания реализации социально-педагогических технологий является досуговое направление, которое позволяет на практике скорректировать и гармонизировать детско-родительские отношения.

Работа над проектом осуществлялась в несколько этапов.

На первом этапе была определена рабочая группа проекта и целевая группа: неполные семьи – получатели услуг БФ «Металлург» г. Магнитогорска. Было определено, что реализация проекта будет осуществляться на базе центра «Материнство» БФ «Металлург». К реализации проекта были привлечены преподаватели и студенты кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования МГТУ им. Г.И. Носова в качестве волонтеров.

На втором этапе были организованы и реализованы мероприятия для неполных семей (15 семей), которые посещали занятия и индивидуальные консультации социального педагога и психолога. Наглядно мероприятия проекта представлены в таблице 1.

Таблица 1. Мероприятия проекта

Тема мероприятия	Результаты
Беседа «Взаимоотношения в вашей семье»	Получение необходимых знаний о взаимоотношениях между родителем и ребенком, методах, которые применяют родители по воспитанию, навыках, которые способствуют улучшению взаимоотношений.

Тема мероприятия	Результаты
Лекция-дискуссия «Детская любовь»	Родители рассмотрели ряд последствий, если ребенок не получает достаточное количество внимания и заботы. Поделились личным опытом из детства, как их родители относились к ним. Провели работу по развитию навыка общения с бывшим/ бывшей супругом/супругой.
Социально-педагогическое консультирование «Семейный совет»	Построение психологического портрета всех членов семьи, психологическая консультация по проблемам семейных отношений, проведение методики «недописанный тезис», цель которого выявить уровень тревожности родителя.
Социально-педагогическое консультирование «Родитель–ребенок»	Получены результаты психолого-педагогической диагностики детско-родительских отношений.
Беседа «Работа – важная часть»	Развитие понимания у детей о том, что работа родителя – это неотъемлемая часть жизни, благодаря которой, семья может существовать.
Тренинг «Досуг семьи»	Получение знаний и навыков в планировании совместного досуга и формах организации детского отдыха.
Лекция для родителей: «Я и мой ребенок – поиск выхода из конфликтных ситуаций»	Получение необходимой информации о том, как правильно выходить из конфликтных ситуаций.
Консультирование «Папа и я»	Обсудили то, насколько важен второй родитель в жизни ребенка. Провели технику «пустой стул».
Лекция «Взрослый ребенок»	Изучение вопросов о том, какие кризисы переживает ребенок, как с ними справляться и правильно выходить.
«Ярмарка сладостей»	Каждая пара из родителя и ребенка приготовила к занятию сладкое угощение, которое они готовили вместе. Провели чаепитие и обсудили то, как провели совместную деятельность.
«Семейный портрет»	Каждая семья составила свой портрет, поделились с группой, обсудили свои ощущения от работы.
Лекция «Семейные традиции»	Родители узнали о важности и нужности семейных традиций. Поделились теми, которые уже существуют и составили новые.
Родительское собрание на тему «Детский суицид»	Обсуждение с родителями причины детского суицида, переживания с которыми сталкивается ребенок, как помочь и как не навредить.
Лекция «Агрессивный ребенок в семье»	Изучение причин появления детской агрессии, составление портрета агрессивного ребенка, получение рекомендаций
Выставка «Моя семья»	Семьи организуют и проводят выставку с различными поделками, где изображены члены семьи.
Круглый стол	Подведение итогов проекта

Таким образом, представленная работа с неполными семьями включала в себя образовательный (получение знаний), психолого-педагогический (коррекция детско-родительских отношений) и социальный (формирование активности путем включения в творческую деятельность компоненты

Заключение

Динамичность современной культуры, особенности функционирования человека в обществе, социальные проблемы общества привели к тому, что институт семьи и брака переживает длительный и глубокий кризис. Неумение, а иногда нежелание трудиться над созданием и сохранением семьи ведет к росту количества неполных семей, смерть одно из супругов – лишь небольшая доля образования неполной семьи. Более всего страдают в этой ситуации дети, которые переживают психологическую травму при распаде семьи, страдает и качество социализации таких детей. Следовательно, поиск новых путей обеспечения благополучия всех членов неполной семьи является важной социальной, психологической и педагогической задачей.

Участие в проекте позволило сформировать у родителей компетенции в области построения гармоничных детско-родительских отношений, успешно преодолеть проблемы, возникающие на разных этапах формирования личности ребенка.

Литература

1. Антипова Е.И., Анфёрова М.Е. Значение социокультурной деятельности в социальной работе с неполными семьями // *Инновационная наука*. 2016. № 11–3. С. 158–161.
2. Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В. Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики семейного неблагополучия // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С. 147–154.
3. Безенкова Т.А., Олейник Е.В., Андрусак Н.Ю., Плугина Н.А. Социальные технологии сопровождения и поддержки неполной семьи: проектный подход // *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 9. С. 155–159.
4. Гига А.Р. Социально-педагогическая коррекция детско-родительских отношений в неполной семье // *Актуальные проблемы современной науки*. 2015. № 5 (84). С. 71–73.
5. Капиева К.Р. Негативные факторы воспитания в неполных семьях // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. 2014. № 2. С. 42–45.
6. Кузьминский Е.Г., Редков Д.А., Побокин П.А. Исследование эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в неполных семьях // *Ярославский психологический вестник*. 2020. № 2 (47). С. 22–24.
7. Леонтьева А.С. Неполные семьи как фактор социализации личности // *Инновации. Наука. Образование*. 2020. № 15. С. 439–442.

8. Николаев М.В. Региональные технологии и программы по формированию социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях // *Aspectus*. 2015. № 3. С. 20–24.
9. Носова С.Ф., Гударева Е.С. Проблемы неполных семей в Российской Федерации // *Научная дискуссия: вопросы социологии, политологии, философии, истории*. 2016. № 1 (41). С. 92–95.
10. Олейник Е.В., Безенкова Т.А. Информационные технологии в социальной работе с семьей: проблемы и перспективы внедрения. Новосибирск, 2016. 76 с.
11. Салпагаров А.А. Организация социально-педагогической помощи неполной семье в воспитании детей // *Science Time*. 2015. № 6 (18). С. 441–445.
12. Юнусова Г. Особенности взаимоотношений родителей с детьми-подростками в полных и неполных семьях // *Молодой ученый*. 2015. № 13 (93). С. 757–760.

IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS RAISING CHILDREN IN SINGLE-PARENT FAMILIES

Bezenkova T.A., Oleynik E.V., Bezenkov K. Ye., Rusina A.A.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

In modern conditions, the need for the formation of the socio-pedagogical competence of parents is increasing. To study the problems of an incomplete family, the peculiarities of its functioning in society and the specifics of parent-child relations, a study was carried out, as a result of which it turned out that most families have not only everyday and material problems, but also psychological and pedagogical problems. To solve these problems, a project was developed using modern educational technologies and aimed at developing the socio-pedagogical competence of parents raising children in single-parent families. As a result of the study, participation in the project allowed parents to form competencies in the field of building harmonious parent-child relationships, to successfully overcome the problems that arise at different stages of the formation of the child's personality.

Keywords: incomplete family, child-parent relations, educational technologies, social and pedagogical competence, project.

References

1. Antipova E. I., Anferova M.E. The significance of socio-cultural activity in social work with incomplete families. 2016. No. 11–3. pp. 158–161.
2. Bezenkova T. A., Ispulova S.N., Oleinik E.V. Mentoring as a social and pedagogical technology for preventing family problems // *Prospects of science and education*. 2018. No. 6 (36). pp. 147–154.
3. Bezenkova T. A., Oleynik E.V., Andrusyak N. Yu., Plugina N.A. Social technologies of support and support of an incomplete family: a project approach. 2018. No. 9. pp. 155–159.
4. Giga A.R. Socio-pedagogical correction of child-parent relations in an incomplete family // *Actual problems of modern science*. 2015. No. 5 (84). pp. 71–73.
5. Kapieva K.R. Negative factors of education in incomplete families // *Family and personality: problems of interaction*. 2014. No. 2. pp. 42–45.
6. Kuzminsky E. G., Redkov D.A., Pobokin P.A. Research of the emotional sphere of adolescents brought up in incomplete families // *Yaroslavl Psychological Bulletin*. 2020. No. 2 (47). pp. 22–24.
7. Leontieva A.S. Incomplete families as a factor of personality socialization. *The science. Education*. 2020. No. 15. P. 439–442.

8. Nikolaev M.V. Regional technologies and programmes for the formation of socio-pedagogical competence of parents, vospityva-ing children in single-parent families // the Aspectus. 2015. No. 3. S. 20–24.
9. Nosova S. F., E.S. Gubareva Problems of single-parent families in the Russian Federation // the Scientific debate: the issue of sociology, political science, philosophy, history. 2016. No. 1 (41). pp. 92–95.
10. Oleynik E. V., Bezenkova T.A. Information technologies in social work with the family: problems and prospects of implementation. Novosibirsk, 2016. 76 p.
11. Salpagarov A.A. Organization of socio-pedagogical assistance to incomplete families in the upbringing of children. 2015. No. 6 (18). pp. 441–445.
12. Yunusova G. Features of the relationship of parents with adolescent children in full and incomplete families. 2015. No. 13 (93). pp. 757–760.

Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на факультативе «Изучаем мир, играя»

Мамедова Лариса Викторовна,

канд. педагогических наук, зав. кафедрой ПИМНО ТИ(ф)
СВФУ
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Мирзаянова Рената Рустемовна

студент кафедры педагогики и методики начального обучения
ТИ(ф) СВФУ
E-mail: mirrenru14@inbox.ru

В практике современной образовательной системы все чаще замечается повышенное внимание, как отдельных образовательных организаций, так и самих учителей к вопросам активизации познавательных способностей и их деятельности у учащихся различных возрастных категорий. Данную проблему можно отнести к числу наиболее важных и значимых на сегодняшний день. Реализация дидактического принципа активности в обучении имеет определенное значение, которое отражается в требованиях к организации его процесса таким образом, чтобы он способствовал проявлению и воспитанию у учащихся познавательной активности и имел впоследствии качественные результаты. Для решения данной проблемы нами было проведено исследование на базе МОУ «Гимназия № 1» г. Нерюнгри. Исследование было направлено на определение уровней развития, как самой познавательной деятельности, так и отдельных ее компонентов, а также заинтересованности учащихся в получении дополнительных знаний во внеурочное время, что позволило нам дать обоснование поставленной перед нами цели по активизации познавательной деятельности учащихся, которая осуществлялась на факультативе «Изучаем мир, играя» посредством использования дидактических игр. В исследовании приняли участие ученики 3Б класса в количестве 24 человек. Комплексная диагностика всецело подтвердила наши предположения и ожидания от проводимой педагогической программы, что в свою очередь дало подтверждение выдвинутой гипотезе.

Ключевые слова: дидактическая игра, факультатив, познавательная деятельность, педагогическая программа, младшие школьники.

Актуальность выбранной темы работы обуславливается стремлением педагогических работников обеспечить целостное и всестороннее развитие каждого ученика, их самостоятельности в изучении как отдельных, так и конкретных областей научного знания, характеризующееся не только обязательным овладением определенных ЗУНов, которые предусматривает современная система образования, но и умением «выходить за рамки» не по принуждению, а по желанию. Это является приоритетным направлением работы по решению проблемы активизации познавательной деятельности учащихся.

Одним из важнейших аспектов данной проблемы можно назвать следующие вопросы: «Каким образом активизировать учащихся на уроке?»; «Какие методы и приемы использовать для того, чтобы повысить учебную и познавательную активность учащихся на уроке и во внеурочное время?». Ответы на них содержатся не только в специализированной научной литературе, но и профессиональной практической деятельности. В первую очередь стоит рассмотреть то, что влияет на повышение интереса учеников к учебному процессу, а затем выбрать ту форму обучения, которая в последствии даст положительный результат, опираясь на индивидуально-личностные качества каждого ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения прописаны основные требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (г. 2), которые характеризуют проблему активизации познавательной деятельности младших школьников. Так основными ориентирами в профессиональной деятельности педагога, который ставит перед собой цель – развитие познания у учащихся младшего школьного звена, будут являться метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, прописанные во второй главе п. 11: «освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии» (п.п. 5); «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» (п.п. 7); «использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета» (п.п. 8); «овладение базовы-

ми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами» (п.п. 15) и т.д. [4].

В Положении о посещении необязательных занятий (об элективных курсах, факультативных и индивидуально-групповых занятиях), разработанном разработано в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в г. 2 п. 1 факультативные занятия рассматриваются, как «одна из форм учебно-воспитательного процесса в школе», которая, согласно п. 2, имеет следующую цель: «углубление и расширение общеобразовательных знаний, образовательных компонентов инвариантной части (обязательной части) учебного плана организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также создание условий для наиболее полного удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся, совершенствования их способов учебной деятельности, формирования разного рода компетенций. Их деятельность дает обучающимся возможность: дополнить, углубить свои знания и умения по предмету; развивать универсальные учебные действия: умение самостоятельно приобретать, применять знания, наблюдать и объяснять природные и общественные явления; развивать творческие способности; подготовиться к продолжению образования и сознательному выбору профессии» [3].

Говоря об эффективных способах активизации познания у детей младшего школьного звена, следует отметить, что особая роль отводится дидактическим играм, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на все составляющие познавательной деятельности: интерес, самостоятельность, продуктивность и т.д. В результате их систематического использования в учебном процессе у детей развивается гибкость и подвижность ума, формируются такие процессы мышления, как анализ, синтез, умозаключение.

Изучение проблемы активизации познавательной деятельности у обучающихся начальной школы путем применения дидактических игр и поисков ее решения наиболее необходимо для построения такой системы обучения детей, где опорой будет служить, как было сказано ранее, стремление к самостоятельному изучению нового, а также расширению кругозора. Педагогические и психологические исследования показывают, что сущность и способы активизации познавательной деятельности всегда интересовали педагогов и психологов, среди которых Г.И. Щукина, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Тыльзина, Ш.А. Амонашвили, М.П. Барболин, Н.А. Половникова, В.А. Слостенин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Б.И. Коротяев, Л.П. Аристова, Л.И. Божович, В.Г. Разумовский, А.В. Усова и др.

Анализируя вышеизложенную информацию, можно сделать вывод, что проблема активизации учения детей с младшего школьного возраста как рассматривалась, так и рассматривается достаточно обширно. Все приведенные доводы позво-

лили нам достаточно точно сформулировать цель нашего исследования, которая заключается в изучении теоретических и практических аспектов в работе по активизации познавательной деятельности младших школьников на факультативных занятиях цикла «Изучаем мир, играя» с применением дидактических игр.

По результатам данного исследования, полученных посредством применения диагностических материалов мы сможем подтвердить поставленную перед нами гипотезу: применение различных дидактических игр (словесные, настольно-печатные, игры с предметами) на факультативе «Изучаем мир, играя» способствуют активизации познавательной деятельности у учащихся младшего школьного звена.

Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 1» г. Нерюнгри – класс 3Б, количество испытуемых: 24.

Рассмотрим и проанализируем результаты по задействованным на констатирующем и формирующем этапе исследования методикам.

1. Диагностика познавательной активности младшего школьника по А.А. Горчинской (в адаптации) [2].

Цель диагностики: выявление заинтересованности младших школьников в посещении различных факультативных занятий, а также их самостоятельности в изучении дополнительного материала/литературы как по изучаемым темам, так и вне их.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников 24 (100%) – у 16 (67%) учеников познавательная активность проявляется на среднем уровне (недостаточная заинтересованность в изучении материала по дополнительной литературе и получении новых знаний в урочное время, а также на факультативных/внеурочных занятиях; показывают средний уровень сообразительности), 5 (21%) учеников показывают высокий уровень познавательной активности (часто заинтересованы в изучении нового, его обсуждении и получении знаний во внеурочное время на факультативных занятиях; показывают высокий уровень сообразительности), 3 (12%) ученика демонстрируют низкий уровень познавательной активности (не заинтересованы в изучении нового познавательного материала и посещении дополнительных занятий; показывают низкий уровень сообразительности).

2. Диагностика выявления оценки уровня познавательной активности младших школьников по А.Ф. Авдюшиной [1].

Цель диагностики: определение уровня познавательной активности младшего школьника и интерпретация в соответствии с критериями его определения.

Результаты исследования показывают, что из общего числа учеников – 24 (100%) – у 12 (50%) наблюдается средний уровень познавательной активности (интерпретирующая активность), который характеризуется стремлением учащего-

ся к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. 11 (46%) учеников демонстрируют высокий уровень познавательной активности (творческий), характеризующийся интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. 1 (4%) ученик показывает низкий уровень познавательной активности (воспроизводящая активность), которая определяется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу.

3. *Диагностика по методике, направленной на определение познавательной самостоятельности младших школьников по А.А. Горчинской (в адаптации) [2].*

Цель диагностики: определение уровня познавательной самостоятельности младшего школьника.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников 24 (100%) – у 12 (50%) познавательная самостоятельность находится на достаточно высоком уровне (заинтересованность в поиске дополнительной информации по теме урока/факультативного занятия; способность отстаивать свою точку зрения), 10 (42%) учеников показывают средний уровень познавательной самостоятельности (недостаточная заинтересованность в поиске дополнительной информации по теме урока/факультативного занятия и стремление расширять свои знания), 2 (8%) ученика демонстрируют слабое проявление познавательной самостоятельности (абсолютная незаинтересованность в расширении своих знаний путем самостоятельного изучения дополнительного материала).

По результатам диагностических данных уровень проявления познавательных составляющих деятельности у учеников младших классов была составлена программа факультативного курса «Изучаем мир, играя», которая служила в качестве катализатора, способствующего активизации познавательной деятельности младших школьников посредством использования дидактических игр, а также на повышению интеллектуального уровня обучающихся через изучение нового материала по различным областям научного знания.

Ожидаемые результаты:

1) активизация познавательной деятельности младших школьников, формирование устойчивого интереса к изучению нового материала и поиска дополнительного по ранее пройденному;

2) формирование инициативности, самостоятельности, ответственности младших школьников;

3) оптимизация межличностных отношений среди младших школьников, формирование благоприятного психологического климата, установление дружеских отношений, атмосферы взаимопонимания, доверия, поддержки.

Основная программа проводится в три этапа, разделенных на три блока.

1 блок – краткая история Вселенной (6 занятий).

Краткое содержание. Данный блок занятий направлен на формирование представления об устройстве Вселенной, этапах ее зарождения; знакомство со звездным миром; изучение планет Солнечной системы и процессов, происходящих в ней.

2 блок – краткая история Земли (6 занятий).

Краткое содержание. Второй блок занятий направлен на изучение теоретического материала по теме: океаны и их происхождение; полезные ископаемые и история их возникновения; рассмотрение различных процессов, происходящих в природе.

3 блок – краткая история цивилизации (6 занятий).

Краткое содержание. Блок «Краткая история цивилизации» направлен на знакомство учащихся с историей возникновения цивилизации, включающей в себя все этапы: начиная с возникновения различных веяний искусства, заканчивая открытием научных знаний.

Тематическое планирование факультативного курса «Изучаем мир, играя» представлено в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование факультатива «Изучаем мир, играя»

№	Тема занятия	Дидактические игры
Блок 1. Краткая история Вселенной		
1	Вводное занятие. «Наша Вселенная. Мир глазами астронома»	1. Дидактическая игра (с предметами) «Собери ракету». 2. Дидактическая игра (словесная) «Всезнайка».
2	«Как устроена Вселенная?»	Дидактическая игра (словесная) «Назови планету по описанию»
3	«Теория Большого взрыва: как зародилась Вселенная?»	Дидактическая игра (с предметами) «Интересные факты о Теории Большого взрыва».
4	«Первое знакомство со звездами»	Подвижная игра «Звезды и созвездия».
5	«Планеты солнечной системы»	1. Дидактическая игра (словесная) «Найди лишнее». 2. Дидактическая игра (словесная) «Почему планеты имеют такие названия?».
6	Заключительное занятие. «Просто космос» – тест по пройденному материалу.	Дидактическая игра (словесная) «Просто космос: покажи свои знания».
Блок 2. Краткая история Земли		
1	Вводное занятие. «Мы и окружающий нас мир»	Дидактическая игра (словесная) «Факты, которые я знаю».
2	«Океаны земли: происхождение»	Дидактическая игра (с предметами) «Путешествие по карте мира».

№	Тема занятия	Дидактические игры
3	«Почему идет дождь и дует ветер?»	1. Дидактическая игра (словесная) «Аукцион знаний о Луне». 2. Дидактическая игра-опыт «Почему идет дождь?».
4	«Почему тает лед? Свойства воды в твердом состоянии»	Дидактическая игра-опыт (с предметами) «Свойства воды».
5	«Полезные ископаемые: откуда они взялись?» + настольно-печатная игра «Вперед, юный геолог!»	Дидактическая игра (настольно-печатная) «Вперед, юный геолог!».
6	Заключительное занятие. «Своя игра: жизнь на Земле»	Дидактическая игра (словесная) «Своя игра: жизнь на Земле».
Блок 3. Краткая история цивилизации		
1	Вводное занятие. «Палеолитическое искусство: украшения, пещерная музыка и живопись»	Дидактическая игра (с предметами) «Найди лишнее».
2	«Появление языка: почему Ното начали разговаривать»	Дидактическая игра (с предметами) «5 фактов о речи».
3	«Почему люди стали разговаривать?»	Дидактическая игра (с предметами) «Способы древней коммуникации».
4	«Как появилась наука?»	Дидактическая игра (с предметами) «Соотнеси предмет и науку, которая его изучает».
5	«Как появилась цивилизация?»	Дидактическая игра (с предметами) «Тихая охота».
6	Заключительное занятие. Интерактивная	Дидактическая игра (настольно-печатная) «Новая Цивилизация».

Все занятия в коллективной форме были направлены на активизацию познавательной деятельности младших школьников посредством использования различных видов дидактических игр, где каждый из них выполнял свою задачу.

1. Словесные игры. Данный вид дидактических игр способствует развитию речи; пополнению и активизации словарного запаса; развитию умения правильно выражать свои мысли; устный поиск доступной информации извне с помощью навыка общения со сверстниками и педагогом.

Рассмотрим некоторые из них.

1. На вводном занятии по теме «Наша Вселенная. Мир глазами астронома» применялась игра «Всезнайка», целью которой была проверка имеющихся знаний у учащихся о космических фактах, явлениях и выдающихся личностях; выявление недостающих знаний по теме. Игра включает в себя 11 вопросов, где каждый из них проверяет ту или иную область научного знания учеников в Космологии, например, «Какой прибор используется для исследования звездного неба? (Телескоп)»; «Как звали первого космонавта – назовите ФИО. (Юрий Алексеевич Гагарин)» и т.д.

2. Целью дидактической игры «Аукцион знаний о Луне» была проверка изученной ранее информации о Луне. Она использовалась в рамках занятия «Почему идет дождь и дует ветер?», включенным во второй блок, посвященный Краткой истории Земли. Данная игра применялась на втором этапе занятия в качестве небольшой интеллектуальной разминки и содержала в себе 12 вопросов, каждый из которых был составлен на основе ранее изученной информации по предыдущему блоку – Краткая история Вселенной, например, «Что такое Луна? (Спутник Земли)»; «Какую форму имеет Луна? (Форму шара)»; «Что больше: Земля или Луна? (Земля (она больше Луны в 6 раз)» и т.д.

2. Игры с предметами. Данные игры ставят перед собой следующие цели: знакомство с предметами, их признаками и свойствами; развитие умения сравнивать, устанавливать сходство, различие; формирование умения строить логические умозаключения исходя из перечисляемых свойств различных предметов с целью пополнения имеющихся знаний о них.

Рассмотрим дидактическую игру-опыт «Свойства воды», которая применялась на занятии «Почему тает лед? Свойства воды в твердом состоянии». Ее целью являлось знакомство учащихся со свойствами воды в твердом состоянии.

Игра включает в себя 4 опыта:

- 1) «что происходит со льдом, который находится в теплой комнате?»;
- 2) «изменяет ли вода в твердом состоянии свою форму?»;
- 3) «тонет ли лед в воде или плавает?»;
- 4) «можно ли через тонкую пластинку льда увидеть помещенный за ней цветной карандаш?».

В каждом опыте используются различные предметы: лед, тарелки, карандаши и т.д.

3. Настольно-печатные игры. Данный вид дидактических игр вырабатывает умение вести коллективную деятельность в группе; развивает логическое мышление; активизирует мыслительные процессы; закрепляет знания о предметах, их назначении, видовых различиях; развивает быстроту реакции, наблюдательность.

Дидактическая игра «Вперед, юный геолог!» применялась на занятии «Полезные ископаемые: откуда они взялись?», целью которой было знакомство с обширной территорией Республики Саха (Якутии) и разнообразием полезных ископаемых, скрытых в глубинах подземных кладовых нашей области.

Настольная игра «Вперед, Геолог!» состоит из игрового поля, 20 карточек с изображением полезных ископаемых, списка их условных обозначений, списка районов области, правил игры с краткими характеристиками полезных ископаемых и жетонов для поощрения игроков.

В игре могут принимать участие игроки в возрасте от 10 лет и старше в количестве от 2 до 10 человек. В игре требуется ведущий, который будет следить за ходом игры и подтверждать правиль-

ность прочитанного или рассказанного о полезном ископаемом материала.

Первый игрок берет карточку, называет его по изображению или по условному обозначению, читает его характеристику и отдает карточку ведущему, который кладет ее на игровое поле к месту добычи и дает игроку жетон за правильный ответ.

Ход игры передается следующему игроку по часовой стрелке. Игра продолжается до тех пор, пока не будут разобраны и охарактеризованы все карточки.

В ходе изучения характеристик полезных ископаемых предлагается усложнение игры: игрок, взяв карточку с изображением полезного ископаемого, называет и сам характеризует, а затем кладет карточку на игровое поле в соответствии с месторождением, где добывают это полезное ископаемое.

Можно также сначала характеризовать карточки с полезными ископаемыми магматического и метаморфического, а потом осадочного и особого происхождения или по месту их распространения: в материковой или островной части, в том или ином районе Республики Саха (Якутия).

После апробации программы факультативного курса «Изучаем мир, играя» была проведена итоговая диагностика, направленная на выявление динамики составляющих познавательной деятельности младших школьников.

Результаты диагностики до и после проведения программы факультатива «Изучаем мир, играя» в целом по группе детей представлена далее.

1. *Диагностика познавательной активности младшего школьника по А.А. Горчинской (в адаптации) [2] (рис. 1).*

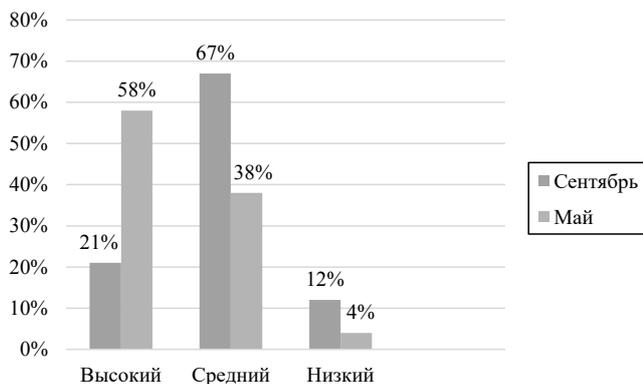


Рис. 1. Динамика результатов диагностики познавательной активности младших школьников до и после проведения педагогической программы «Изучаем мир, играя», проведенная по методике А.А. Горчинской

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня познавательной активности группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали неизменность результатов диагностики по исследованию уровня познавательной активности младшего школьника.

2. *Диагностика выявления оценки уровня познавательной активности младших школьников по А.Ф. Авдюшиной [1] (рис. 2).*

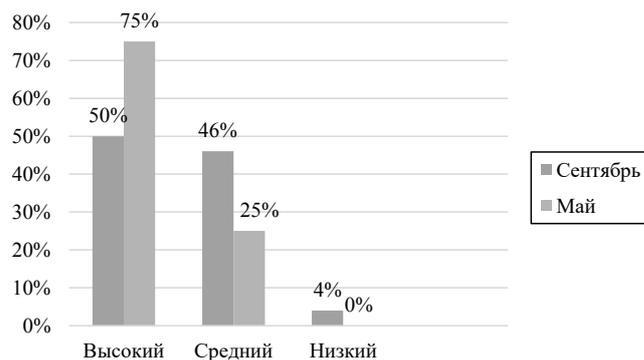


Рис. 2. Динамика результатов диагностики познавательной активности младших школьников до и после применения педагогической программы «Изучаем мир, играя», проведенная по методике А.Ф. Авдюшиной

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня познавательной активности группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что сумма рангов нетипичных сдвигов в данном случае равняется 0. Все отклонения по обеим выборкам являются типичными.

3. *Диагностика по методике, направленной на определение познавательной самостоятельности младших школьников по А.А. Горчинской (в адаптации) [2] (рис. 3).*

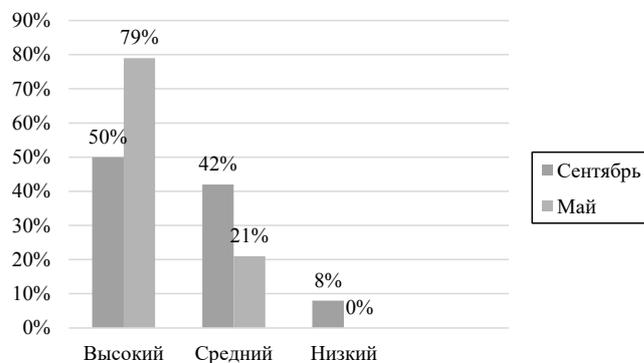


Рис. 3. Динамика результатов диагностики познавательной активности младших школьников до и после применения педагогической программы «Изучаем мир, играя», проведенная по методике А.Ф. Авдюшиной

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня познавательной активности группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что сумма рангов нетипичных сдвигов в данном случае равняется 0. Все отклонения по обеим выборкам являются типичными.

После проведенных исследований на формирующем этапе нами было замечено следующие положительные изменения: многие учащиеся стали испытывать непрерывную потребность в самостоятельном получении новых знаний, начали выра-

жать свои мысли более конструктивно, правильно при этом выражая и формулируя свою мысль. Нельзя не обратить внимание и на то, что уровень интеллектуального фона в классе вырос в разы в сравнении с первым этапом диагностики. Это характеризуется более активным проявлением своих познавательных интересов как в урочное, так и во внеурочное время. Ученики часто во время проведения факультативных занятий, так и после задавали вопросы по теме, генерировали новые идеи и активно участвовали в проводимых играх.

Таким образом, гипотеза нашего исследования была подтверждена. Применение различных дидактических игр (словесные, настольно-печатные, игры с предметами) на факультативе «Изучаем мир, играя» способствуют активизации познавательной деятельности младших школьников.

Литература

1. Авдюшина Н.Ф. Диагностические мероприятия по определению уровня познавательной активности младших школьников. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://hrushevka48.ru/storage/app/media/Региональная%20площадка/Диагностика%20познавательная%20сфера.pdf> (Дата обращения: 06.04.2021).
2. Диагностика познавательной активности младшего школьника (Горчинская А.А.). – 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://infopedia.su/17x11d74.html> (Дата обращения: 06.04.2021).
3. Положение о посещении необязательных занятий (об элективных курсах, факультативных и индивидуально-групповых занятиях). – 2011. [Электронный ресурс] URL: <https://ohrana-tryda.com/node/1896> (Дата обращения: 06.04.2021).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE ELECTIVE COURSE «LEARNING THE WORLD BY PLAYING»

Mamedova L.V., Mirzayanova R.R.

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungri

In the practice of the modern educational system, an increased attention is increasingly noticed, both by individual educational organizations and by teachers themselves, to the issues of activating cognitive abilities and their activities in students of various age categories. This problem can be attributed to one of the most important and significant to date. The implementation of the didactic principle of activity in learning has a certain significance, which is reflected in the requirements for the organization of its process in such a way that it contributes to the manifestation and education of cognitive activity in students and subsequently has qualitative results. To solve this problem, we conducted a study on the basis of the MOE "Gymnasium No. 1" in Neryungri. The study was aimed at determining the levels of development of both the cognitive activity itself and its individual components, as well as the interest of students in obtaining additional knowledge in extracurricular time, which allowed us to justify the goal set for us to activate the cognitive activity of students, which was carried out on the elective "Learning the world by playing" through the use of didactic games. The study involved students of class 3B in the number of 24 people. Comprehensive diagnostics fully confirmed our assumptions and expectations from the ongoing educational program, which in turn confirmed the hypothesis put forward.

Keywords: didactic game, elective, cognitive activity, pedagogical program, primary school students.

References

1. Avdyushina N.F. Diagnostic measures to determine the level of cognitive activity of younger schoolchildren. – 2017. [Electronic resource] URL: <https://hrushevka48.ru/storage/app/media/Региональная%20площадка/Диагностика%20познавательная%20сфера.pdf> (Accessed: 06.04.2021).
2. Diagnostics of cognitive activity of a junior school student (Gorchinskaya A.A.). – 2016. [Electronic resource] URL: <https://infopedia.su/17x11d74.html> (Accessed: 06.04.2021).
3. Regulations on attendance of optional classes (elective courses, elective and individual-group classes). – 2011. [Electronic resource] URL: <https://ohrana-tryda.com/node/1896> (Accessed: 06.04.2021).
4. Federal state educational standard of primary general education [Text] / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Moscow: Prosveshchenie, 2010. – 31 p. – (Standards of the second generation).

К вопросу профессионального психологического отбора граждан подлежащих призыву на военную службу в войска национальной гвардии Российской Федерации

Краснов Иван Васильевич,

начальник отделения профессионального психологического отбора (для ГУРЛС Росгвардии) Главного центра обеспечения деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации

E-mail: krasnov_i.v@mail.ru

В данной статье рассматривается вопрос об имеющихся расхождениях в оценке профессиональной психологической пригодности граждан, поступающих на комплектование в войска национальной гвардии в период призывных кампаний, с подходами изучения в военных комиссариатах Минобороны России. Рассматривается современная система изучения и психодиагностического обследования военнослужащих, поступивших на пополнение в воинские части войск национальной гвардии. Исследуется вопрос применяемых в войсках национальной гвардии для углубленного социально-психологического изучения военнослужащих по призыву, с целью получения достоверной и полной информации о индивидуально-психологических особенностях нового пополнения для их рационального распределения на воинские должности, оптимизации процесса адаптации к условиям военной службы и выявления среди них лиц с признаками отклоняющегося поведения. В заключении работы описываются параметры и особенности изучения, а также приводится анализ результатов социально-психологического исследования военнослужащих, прибывших на пополнение в округа войск национальной гвардии, при проведении учебных сборов в апреле-июле и октябре-декабре 2020 года.

Ключевые слова: профессиональный психологический отбор; войска национальной гвардии; военно-учетная специальность; анализ документов; психологическое обследование; социально-психологическое изучение; индивидуальная беседа; нервно-психическая устойчивость; отклоняющиеся поведение; военно-профессиональная направленность.

В современных условиях повышенного внимания российского общества к облику Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – войск), а также укреплению и поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в воинских частях (подразделениях), возрастает роль профессионального психологического отбора будущих росгвардейцев. К военнотружущим войска национальной гвардии предъявляется высокий уровень требований, обусловленный характером и особенностями служебно-боевой (служебной) деятельности. В связи с этим, в центре внимания стоит проблема углубленного изучения военнотружущих прибывающих на пополнение в войска и выявления среди них лиц с признаками отклоняющегося поведения. Это вызвано ухудшением морально-деловых, нравственных качеств молодого поколения, а также их физического и психологического здоровья, пристрастием многих подростков к наркотическим веществам и алкоголю, ростом числа суицидов среди молодежи.

Беспокойство командования войска национальной гвардии вызывает то что, многие призывники, имеющие высокие и хорошие показатели по результатам проведенного профотбора в военных комиссариатах, прибывая в подразделения воинских частей для прохождения военной службы, начинают демонстрировать склонность к различным видам отклоняющегося поведения такими как: совершение суицидальных действий, проявление неуставных взаимоотношений, неподчинению указаниям командиров и начальников, демонстративно-шантажные действия, уклонение от прохождения военной службы.

Рассмотрим детально имеющиеся расхождения в оценке профессиональной психологической пригодности граждан, поступающих на комплектование в войска, в период призывных кампаний, по результатам их изучения в военных комиссариатах Минобороны России и воинских частях войска национальной гвардии.

Порядок призыва граждан на военную службу определяется Федеральным законом от 28.03.1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе». При организации отбора граждан основными регламентирующими документами по психопрофилактической работе являются постановление Правительства Российской Федерации от 04.07.2013 г. № 565 «Об утверждении Положения о военно-врачебной экспертизе», приказ Министерства обороны Российской Феде-

рации от 31.10.2019 г. № 640 «Об утверждении Инструкции об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооружённых Силах Российской Федерации».

Призыв граждан на военную службу организуют военные комиссариаты через свои структурные подразделения и осуществляют призывные комиссии. Переход на годичный срок военной службы по призыву привёл к значительному повышению требований к качеству подготовки граждан, подлежащих призыву на военную службу. Тем не менее, выявление лиц с психическими заболеваниями и психическими расстройствами, а также лиц, страдающих наркотической и алкогольной зависимостью, остается особой проблемой в Вооружённых Силах Российской Федерации [1].

Профессионально психологический отбор граждан на военную службу по призыву в военных комиссариатах проводятся путём социально-психологического изучения и психологического обследования с применением автоматизированного рабочего места военного психолога. При психологическом обследовании используют следующие методики: «S-тест», «Краткий ориентировочный тест (КОТ)», «Опросник военно-профессиональной пригодности (ВПП)», «Прогноз – 2», «Методика общих познавательных способностей (ОПС)». Данные методики направлены на определение у призывников уровня развития личностных и профессиональных качеств, познавательных способностей, которые являются критериями для определения категорий их профессиональной психологической пригодности и позволяют прогнозировать успешность военно-профессиональной деятельности.

При вынесении заключений о профпригодности должно обращать внимание на уровень нервно-психической устойчивости граждан, которая оценивается как «высокая», «хорошая», «удовлетворительная» и «неудовлетворительная» [5].

По результатам проводимого комплекса мероприятий по профессиональному психологическому отбору выносится заключение о профессиональной пригодности кандидата к военно-учетным специальностям (командным, операторским, водительским, связи и наблюдение, специального назначения, техническим): 1 категория – «рекомендован в первую очередь», 2 категория – «рекомендован», 3 категория – «рекомендован условно», 4 категория – «не рекомендован». По результатам психодиагностического изучения на каждого призывника оформляется карта профессионального психологического отбора.

Подобный комплекс аппаратных и программных средств используется и в войсках национальной гвардии. Однако, мероприятия профессионального психологического отбора проводятся только в отношении кандидатов, поступающих на военную службу по контракту из числа граждан и военнослужащих, уже проходящих военную службу по призыву в войсках и на обучение в об-

разовательные организации высшего образования войск национальной гвардии.

Психологическое обследование военнослужащих, поступивших на пополнение в воинские части войск национальной гвардии, проводятся в целях изучения индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей военнослужащих. При проведении психологического обследования военнослужащих, офицерами-психологами используются следующий рекомендованный набор тестов:

для изучения психологических особенностей, адаптационных способностей и уровня нервно-психической устойчивости (далее – НПУ): «МЛО – Адаптивность» и «Прогноз – 2»;

для выявления признаков отклоняющегося поведения: тест «Индивидуально-типологический опросник (ИТО)» и экспресс-оценка склонностей к суицидальным реакциям – тест «ССР»;

для изучения актуальных психических состояний и настроения «Методика определения доминирующего состояния (Л.В. Куликова)», «Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (опросник САН)».

Кроме этого, по прибытию из военных комиссариатов в войска новое пополнение подлежит углубленному социально-психологическому изучению психологами воинских частей. Социально-психологическое изучение подразумевает анализ условий воспитания и развития личности, особенности общения и поведения в воинском коллективе, оценку морально-деловых качеств, организаторских способностей, образовательной и профессиональной подготовленности, изучение военно-профессиональной направленности, граждан, призываемых на военную службу. Цель, проводимых мероприятий – получение достоверной и полной информации о индивидуально-психологических особенностях нового пополнения для их рационального распределения на воинские должности и оптимизации процесса адаптации к условиям военной службы.

Для социально-психологического изучения используют такие методы, как, анализ документов, психодиагностика, индивидуальная беседа. Анализ документов подразумевает изучение личного дела, содержащее учётные карты призывника, информацию о биографических данных, состоянии здоровья, справку об образовании, характеристику с места учёбы или работы, данные о привлечении к уголовной ответственности, сведения о профессиональной пригодности к подготовке и службе на воинских должностях.

При оценки морально-деловых качеств военнослужащих обращают внимание на положительно характеризующий моральный облик, сведения о котором отражаются в материалах личного дела. О наличии положительных качеств свидетельствуют следующие признаки: воспитывался в полной трудовой семье, хорошая успеваемость в учёбе, положительная характеристика с места учёбы или работы, спортивные достижения и разряды,

активное участие в общественной жизни, наличие профессиональной квалификации.

С научной точки зрения существует некоторая предрасположенность личностных особенностей от генетических факторов. Так было установлено, что стремление к лидерству передаётся на 61%, отрицательное отношение к нововведению – на 60%, эмоциональная неустойчивость к стрессам – на 55%, оптимистическое отношение к жизни – на 54%, психологическая уравновешенность и сдержанность – на 51%, агрессия и враждебное отношение к окружающим – на 48%, осторожность в принятии решений, рационализм – на 43%, эмоциональная и социальная открытость – на 33%. На основе этих данных специалист имеет понимание об особенностях характера и поведения обследуемого призывника в динамике [3].

К числу признаков, характеризующих призывника негативно, можно отнести воспитание в неблагополучной семье, плохая успеваемость, отсутствие интересов и увлечений, отрицательная характеристика с места учёбы или работы, приводы в полицию, наличие судимости у близких родственников, злоупотребление алкоголем, опыт употребления наркотических и психотропных веществ, попытки совершения суицидальных действий, наличие родственников с нервно-психическими заболеваниями, наличие родственников и покончившими жизнь самоубийством.

О выраженной военно-профессиональной направленности свидетельствует следующее: воспитывался в семье военнослужащего, увлекался военно-прикладными видами спорта, мечтает поступить в военно-учебное заведение.

В процессе изучения личностных качеств призывника, характеризующие его поведение и отношения в коллективе, обращается внимание на имеющуюся информацию в характеристике о сложившихся взаимоотношениях с одноклассниками и педагогами. Наличие фраз в характеристике, «пользуется авторитетом у товарищей», «принимал активное участие в различных общественных и культурных мероприятиях», говорят о лидерских качествах новобранца. О положительных качествах характера, так же свидетельствуют наличие следующих черт: доброжелательность, отзывчивость, вежливость, толерантность. Совокупность этих черт характера гарантируют уравновешенность и отсутствие как социальных, так и внутриличностных конфликтов.

В процессе индивидуальной беседы, продолжается наблюдение за поведением юноши, его мимикой, жестикой, правильностью и выразительностью речи, её темпом, скоростью и логичностью ответов на вопросы. По этим наблюдениям можно составить достаточно полное представление о его индивидуальных особенностях [4].

При проведении учебных сборов в апреле-июле и октябре-декабре 2020 года офицерами психологической службы проведён анализ социально-психологических характеристик граждан, прибывших на пополнение в округа и воинские части,

непосредственно подчиненные директору Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главнокомандующему войсками национальной гвардии Российской Федерации.

Результаты психодиагностического обследования в 2020 г. показывают, что по сравнению с призванными в 2019 г. увеличилось количество военнослужащих, имеющих низкие адаптационные способности (с 5,5% до 6,7%). Эти военнослужащие испытывали трудности в адаптации к условиям военной службы, нуждались в психологической помощи и дополнительном психолого-педагогическом внимании со стороны должностных лиц.

Увеличилось количество военнослужащих, имеющих низкий уровень НПУ (с 4,6% до 5,1%). У данных военнослужащих был затруднен процесс адаптации к условиям военной службы, случаи отклоняющегося поведения, повышенной конфликтности в воинских коллективах.

Из 5458 граждан, призванных в одно из соединений войск национальной гвардии в 2020 г., в ходе обследования в военных комиссариатах не выявлено ни одного призывника, имеющего низкую НПУ. При этом, по результатам опроса 30 000 учеников старших классов образовательных учреждений Московской области, проведенного Министерством здравоохранения Российской Федерации с апреля по май 2020 г., период самоизоляции и дистанционное обучение отразились на психическом состоянии 83,8% обучающихся и выражались в неблагоприятных психических реакциях пограничного уровня: депрессивные состояния выявлены у 42,2%, астенические состояния – у 41,6%, обсессивно-фобические состояния – у 37,2% опрошенных.

Незначительно уменьшилось количество военнослужащих, имеющих признаки депрессивного состояния и суицидального риска (с 2,5% до 2,1%), где особое внимание уделялось работе по профилактике суицидальных происшествий.

Психологами воинских частей в ходе изучения на учебном сборе выявлены 676 (2,6%) военнослужащих, имевшие приводы в полицию за различные административные правонарушения, 313 (1,2%) – имели судимых родственников, у 100 (0,4%) – родственники покончили жизнь самоубийством, а также 14 (0,05%) военнослужащих совершали попытки суицида до призыва. 458 (1,8%) военнослужащих, призванных в 2020 г., до военной службы имели опыт наркопотребления.

В марте 2021 г. в войсках совершено самоубийство рядовым К., призванным на военную службу в июне 2020 г. военным комиссариатом Красноярского края. По итогам психологического обследования в военном комиссариате у военнослужащего установлена удовлетворительная НПУ, «рекомендован в первую очередь для службы в ВС на должностях связи».

При этом, по результатам изучения и психодиагностического обследования в июле 2020 г.

на учебном сборе воинской части, установлено, что родители рядового К. злоупотребляли алкогольными напитками, родной брат отца повесился, у отца было 3 попытки суицида, военнослужащий имел опыт употребления наркотических средств. Рядовой К. показал низкие адаптационные способности, склонность к дезадаптивным состояниям и неудовлетворительную НПУ, включен в группу психолого-педагогического внимания.

По результатам психодиагностического обследования и изучения военнослужащих, прибывших на пополнение в 2020 г., выявлено 3186 (12,5%) военнослужащих с признаками отклоняющегося поведения, которые были включены в группу психолого-педагогического внимания и с ними проводились различные психокоррекционные мероприятия.

Вместе с тем качество профессионально-психологического отбора при призыве граждан на военную службу в военных комиссариатах находится на крайне низком уровне. Так, согласно медицинских данных, у 33% военнослужащих по призыву выявляются различные формы девиантного поведения, суицидальных наклонностей и др. [2].

Расхождение результатов психологического обследования граждан, подлежащих призыву на военную службу в военных комиссариатах и психодиагностического обследования на учебных сборах воинских частей войск национальной гвардии обусловлено прежде всего:

- Различными целями и задачами проведения психологического обследования граждан в военных комиссариатах и военнослужащих, призванных в войска национальной гвардии. В военных комиссариатах определяется профессиональная психологическая пригодность призывников, оценивается их готовность выполнять обязанности по военно-учетной специальности. В воинских частях войск национальной гвардии проводится изучение психологических свойств и качеств личности призывника, прогнозирование отклонений в его поведении, успешности адаптации к условиям военной службы, готовятся рекомендации по служебно-боевому применению.
- Спецификой воздействия на обследуемых граждан (военнослужащих) условий внешней среды при проведении мероприятий психологического обследования. В военных комиссариатах психологическое обследование граждан проводится в привычных для них социальных условиях, не связанных со значительными психофизиологическими стрессовыми нагрузками. В тоже время, на актуальное психологическое состояние военнослужащих, прибывших в воинскую часть, оказывают существенное влияние дезадаптирующие стрессовые факторы, обусловленные военной службой (изменение социальной среды и окружения, необходимость соблюдения распорядка дня, физические нагрузки и т.п.).

- Разными тестами и методиками, применяемыми при психологическом обследовании. Так, при проведении осенней призывной кампании 2020 г. в военных комиссариатах использовались методики, разработанные более 10 лет назад. В воинских частях войск национальной гвардии используются автоматизированные методики и тесты, прошедшие апробацию в 2020 г., что позволяет повышать достоверность получаемых результатов.

Таким образом, анализ результатов психологического обследования военнослужащих, поступивших в войска национальной гвардии в 2020 г., свидетельствует о необходимости более критичного отношения к представляемым сведениям из военных комиссариатов, отраженных в картах профессионального психологического отбора призывников. Учитывать результаты, полученные в военных комиссариатах о профессиональной пригодности кандидата к военно-учетным специальностям при подготовке психологических характеристик, рекомендаций и предложений по служебному применению военнослужащих, а также организации с ним индивидуальной воспитательной работы. Необходимости организации взаимодействия с военными комиссариатами в целях проработки вопроса определения единых подходов к психодиагностическому обследованию призывников в военных комиссариатах и на учебных сборах в воинских частях войск национальной гвардии.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р «Об утверждении Концепции федеральной программы подготовки граждан к военной службе до 2020 года» // Российская газета от 12 февраля 2010 г. № 5109.
2. Куликов В.В., Ядчук В.Н., Столяров Г.Б. // Психические расстройства у призывников и военнослужащих, проходящих военную службу по призыву // Военно-медицинский журнал. – 2006. – № 6. – с. 12–14.
3. Селиванова М.Н. Особенности проведения психологического отбора среди призывников [Электронный ресурс] // Психологическая газета: Мы и Мир. (№ 7[119]2006)//URL: <http://www.gazetamim.ru/opinion/opinion/voenkomat.htm>
4. Титова Е.Г. Организация работы психолога на этапе призыва в Вооруженные Силы Российской Федерации [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – № 3. – с. 134–138 //URL: <http://medicine.science-review.ru/ru/article/view?id=899>
5. Фисун А.Я., Калачёв О.В., Редькин Е.Е. // Перспективное планирование деятельности медицинской службы Вооружённых сил Российской Федерации на 2016–2020 гг. // Военно-медицинский журнал. – 2016. – № 4. – с. 4–10.

ON THE ISSUE OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF CITIZENS SUBJECT TO CONSCRIPTION FOR MILITARY SERVICE IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION

Krasnov I.V.

Main center for insuring the activities of the national guard troops of the Russian Federation

This article examines the issue of the existing discrepancies in the assessment of the professional psychological suitability of citizens entering the National Guard troops during the period of conscription campaigns, with the approaches to study in the military commissariats of the Russian Ministry of Defense. The modern system of study and psychodiagnostic examination of servicemen who entered the military units of the National Guard troops is considered. The issue of those used in the troops of the National Guard for in-depth socio-psychological study of conscripts is investigated in order to obtain reliable and complete information about the individual psychological characteristics of the new recruits for their rational distribution to military positions, optimizing the process of adaptation to the conditions of military service and identifying among them persons with signs of deviant behavior. In the conclusion of the work, the parameters and features of the study are described, as well as an analysis of the results of a socio-psychological study of servicemen who arrived to replenish the districts of the National Guard troops during training camps in April-July and October-December 2020.

Keywords: professional psychological selection; national guard troops; military accounting specialty; document analysis; psychological examination; socio-psychological study; individual conversation; neuropsychiatric stability; deviant behavior; military-professional orientation.

References

1. The government of the Russian Federation dated February 3, 2010 № 134-R «On approval of the Concept of the Federal program for the training of citizens for military service until 2020» // Russian newspaper of 12 February 2010 № 5109.
2. Kulikov, V. and Adcock, V. and Stolyarov, G. // Mental disorder in recruits and soldiers performing military conscription // Military medical journal. – 2006. – No. 6. – p. 12–14.
3. Selivanova, M. Features of conducting psychological selection among conscripts [Electronic resource] // Psychological newspaper: We and the World. – (№ 7[119]2006)//URL: <http://www.gazetamim.ru/opinion/opinion/voenkomat.htm>
4. Titova, E. Organization of the work of a psychologist at the stage of conscription into the Armed Forces of the Russian Federation [Electronic resource] // Scientific review. Medical Sciences.-2016. – No. 3. – p. 134–138// URL: <http://medicine.science-review.ru/ru/article/view?id=899>
5. Fisun, A. and Kalachev, O. and Redkin, E. // Perspective planning of the activity of the medical service of the Armed Forces of the Russian Federation for 2016–2020 // Military Medical Journal. – 2016. – No. 4. – pp. 4–10.

Лях Юлия Анатольевна,

доктор педагогической наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики образования, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (ОАНО ВО «МПСУ») E-mail: pani.lyah@gmail.com

В данной статье рассматриваются особенности и преимущества персонализированного ориентированного на развитие определенных навыков. Автор уделяет внимание истории персонализированного обучения и обозначает некоторые подходы к нему. Отмечается, что в настоящее время персонализированное обучение предлагает альтернативу универсальному подходу. Эта индивидуальная модель построена на основе индивидуальных планов обучения, которые ставят целью то, что интересы, сильные и слабые стороны учащихся учитываются и что они могут взять на себя ответственность за свой собственный прогресс в обучении. Но при этом автор полагает, что даже персонализированное обучение должно соответствовать стандартизированным критериям, чтобы получить признанную квалификацию. В статье говорится также о том, что ориентация на индивидуализированное образование определенных навыков при персонализированном обучении широко применяется не только в традиционном образовании, но и в корпоративных тренингах и профессиональном обучении, что дает отличные результаты. Автор приходит к выводу о том, что при рассмотренном подходе учащиеся сами решают, какие навыки им необходимо развивать, а образовательные организации при этом стараются найти новые пути персонализировать учебный контент с целью соответствия групповым и индивидуальным запросам обучающихся. Кроме того, данный тренд имеет и экономическую целесообразность.

Ключевые слова: обучение, профессиональное обучение, развитие навыков, персонализированное обучение.

Ориентация на формирование определенных навыков предполагает персонализацию в обучении, которая становится исходным ожиданием во время революции цифрового образования, особенно среди основной целевой аудитории высшего и дополнительного профессионального образования. Университеты и колледжи находятся под воздействием необходимости адаптироваться как к реалиям общества, так и к будущим рабочим местам своих выпускников.

История персонализированного обучения начинается еще в XX веке.

У движения за персонализированное обучение есть два основных направления. «Инженерная модель» персонализированного обучения подчеркивает эффективное владение академическим содержанием. Идея состоит в том, что эксперты могут составить карту того, что каждому обучающемуся нужно выучить, что из этого каждый уже знает, а затем создать для него оптимальный путь, чтобы освоить остальное.

Другие подходы к персонализированному обучению уходят корнями в традиции прогрессивного образования. Это направления движения основывается на позициях того, что обучение происходит, когда преподаватели обращаются к интересам и увлечениям учащихся, давая им индивидуальные возможности задавать вопросы, исследовать и рисковать.

Первый подход восходит, по крайней мере, к 1950-м годам, когда психолог Б.Ф. Скиннер экспериментировал с «обучающими машинами», предназначенными для того, чтобы студенты могли отвечать на вопросы и получать обратную связь в их собственном темпе [1]. Последнее восходит к исследованиям Джона Дьюи начала 20 века. Сегодня это часто можно увидеть в ВУЗах и тренинговых группах, которые уделяют больше внимания проектному обучению.

В обоих случаях новшеством является то, как технологии – от больших данных до инструментов онлайн-сотрудничества и социальных сетей – используются для расширения методов обучения.

Самый простой подход к персонализации на основе данных в контексте группы – это группировка способностей – группировка учащихся с аналогичными способностями либо в разных группах, либо внутри группы для представления различных материалов, для ориентации на развитие определенных навыков [3]. Результативность этих методов заключается в их практичности. В своем исследовании индивидуализированного обучения математике еще Славин и Карвайт в 1985 году обнаружили явное преимущество группировки способностей по сравнению с обычным обуче-

нием всей группы и явное преимущество полностью персонализированной модели по сравнению с группировкой способностей в отношении достижений учащихся [4].

В настоящее время персонализированное обучение предлагает альтернативу устаревшему универсальному подходу. Эта индивидуальная модель построена на основе индивидуальных планов обучения, которые гарантируют, что интересы, сильные и слабые стороны учащихся учитываются и что они могут взять на себя ответственность за свой собственный прогресс в обучении.

Одной из наиболее распространенных форм персонализации в среде цифрового обучения является адаптация учебных материалов к «стилю обучения» учащегося [2; 5].

Существуют различные подходы к персонализированному обучению. Они могут быть нацелены на предоставление возможности обучения в соответствии с выбранными профилями. При этом ориентацию на формирование и развитие определенных навыков позволяет учащимся согласовать свой учебный опыт со своими способностями, интересами и целями, ставит во главу угла потребность учащихся как отдельных лиц при разработке учебных программ и материалов.

Независимо от того, какую форму принимает персонализированное обучение с фокусом на прокачке определенных навыков, очевидно, что оно подразумевает смену соответствующих ролей преподавателей. Очевидно, что сейчас роли лектора разнообразны и выходят за рамки предметной программы, например, для обучения критическому мышлению или применения теории на практике. Нередко преподаватели и лекторы принимают более целенаправленные меры по поддержке учащихся там, где это необходимо, преподаются сложные темы в понятной форме и направляя учащихся в процессе обучения, что чаще всего становится похоже на тренерское или фокусированное обучение. Это приводит к более личным отношениям между преподавателем и учащимися.

Даже персонализированное обучение должно соответствовать стандартизованным критериям, чтобы получить признанную квалификацию. Поэтому любые настройки должны быть хорошо продуманы и реализованы. Это включает в себя обеспечение широко распространенных социальных навыков, несмотря на возможную большую зависимость от цифровых материалов. Потенциальная гибкость расписания по-прежнему должна обеспечивать достаточную структуру и не становиться препятствием для тех форматов обучения, которые требуют присутствия всех учащихся. Кроме того, преподаватели должны иметь возможность постоянно следить за своими учащимися, если они хотят оказать им адекватную поддержку. Таким образом, успешная персонализация целенаправленного развития определенных навыков учащихся зависит от тщательного баланса фрагментации и согласованности.

Достижение этого требует включения различных возможностей обучения в настраиваемые модули, такие как задания на основе проектов, которые дают учащимся свободу выбора своих собственных тем. Это может быть далеко идущее решение, как разработка различных способов обучения, ведущих к одной и той же квалификации, предложение альтернативных модулей, стажировок, связанных с карьерой.

Можно попросить учащихся высказать свое мнение о различных форматах занятий и внести свои идеи в разработку учебной программы. Самооценка может использоваться как средство для рефлексии и метапознания, давая учащимся платформу для высказывания своих собственных идей для улучшения закрепления знаний. Цифровые инструменты могут использоваться для повышения эффективности и результативности – например, как часть среды смешанного обучения, объединяющей очное обучение и целевые цифровые материалы.

Фокус на прокачке определенных навыков при персонализированном обучении широко применяется в корпоративных тренингах и профессиональном обучении.

Потребность в улучшении корпоративного и профессионального обучения и развития сегодня как никогда высока, и это обусловлено многими факторами, в том числе наиболее важным фактором являются появляющиеся новые технологии, которые делают ненужными некоторые текущие навыки. Они требуют быстрой переподготовки сотрудников. Чтобы добиться успеха в этой высококонкурентной глобальной экономике, сотрудники должны полностью соответствовать бизнес-целям. Это также требует постоянных усилий по обучению (а также наставничеству и коучингу). У учащихся разные интересы, стремления и стили обучения, и тренинги должны учитывать эти различия.

Преподаватели должны выбирать стратегии обучения, которые могут предоставить учебный опыт, чтобы помочь сотрудникам быстро и эффективно повышать квалификацию или проходить переподготовку.

Персонализированное обучение для развития сотрудников позволяет согласовывать программы с бизнес-целями, повышать квалификацию или переподготовку гораздо более эффективно по сравнению с обычным обучением.

Сила персонализированного обучения для развития сотрудников с фокусом на прокачке определенных их навыков заключается в способности предложить учащимся индивидуальный подход, который соответствует их интересам, уровням готовности, сильным сторонам, текущим уровням квалификации и учитывает их будущие потребности.

Такие занятия способствуют более высокому интересу, большему вовлечению и побуждению активно использовать учебные ресурсы.

Персонализированное обучение может применяться для удовлетворения потребностей в обучении сотрудников на различных уровнях: для практики и оттачивания навыков для лучшего управления текущей работой; для развития конкретных навыков, соответствующих бизнес-целям; для новых навыков или навыков для развития в организации; а также для развития лидерских качеств.

Рассмотрим основные преимущества персонализированного обучения с фокусом на прокачке определенных навыков для развития сотрудников.

Персонализированное обучение – это подход, ориентированный на обучение, который разработан с учетом конкретных потребностей, интересов и стремлений учащегося. В нем предусмотрены индивидуальные или персонализированные схемы обучения, которые могут быть разработаны с использованием основных методов, таких как предварительное тестирование (на основе проверки квалификации, рекомендуется индивидуальный путь обучения) или опрос (на основе интересов или стремлений учащегося, предлагается индивидуальный путь обучения). Некоторые подходы используют искусственный интеллект и машинное обучение.

Ключевые преимущества персонализированного обучения для развития сотрудников заключаются в следующем:

- Персонализированный опыт обучения обеспечивает более высокий коэффициент вовлеченности, поскольку он носит личный характер и актуален для учащихся.
 - Индивидуальный подход к обучению способствует развитию навыков в рамках индивидуальной программы обучения, основанной на текущем уровне знаний учащихся, желаемых уровнях знаний или интересах и стремлениях.
 - Персонализированный опыт обучения помогает сотрудникам соответствовать своим текущим, а также будущим целям. Они могут восполнить пробелы в своих навыках или выбрать новые навыки, которые помогут им развиваться.
 - Индивидуальный подход к обучению – отличный способ привлечь и удержать таланты, поскольку такой подход помогает учащимся быстрее и эффективнее достигать своих целей.
 - Персонализированный опыт обучения создает более заинтересованный персонал, что приводит к большому количеству сотрудников, которые практикуют непрерывное обучение, поскольку оно основано на опыте и актуальности.
- Персонализация обучения с фокусом на прокачке определенных навыков может сыграть очень важную роль в создании культуры непрерывного обучения.

Но, рассуждая о том, заменит ли педагогов персонализированное обучение, следует отметить, что многочисленные примеры показывают, что учителя, тренеры, коучеры, лекторы и т.п. остаются важнейшим элементом в преподавании

сегодня и в будущем. Персонализированное обучение, ориентированное на прокачку определенных навыков, не только не делает преподавателей устаревшими, но и требует от них расширенного набора навыков, еще большей отзывчивости к меняющимся интересам и потребностям учащихся. Например, чтобы помочь учащимся достичь своих целей в обучении, педагогам необходимо изучить широкий спектр ресурсов и сопоставить их с уровнем навыков каждого учащегося.

В деловом мире аналогичную инициативу называют «редизайном бизнес-процессов». Акцент делается на процессе. Основной вопрос, который задают: «Каков наиболее эффективный способ достижения цели?» Для переработанного процесса вполне может потребоваться программное обеспечение, но важен сам процесс. В персонализированном обучении процесс, который мы модернизируем, заключается в том, чтобы обучать отдельных учащихся тому, что им нужно выучить в аудитории, в группе как можно более эффективно.

При рассмотренном нами подходе учащиеся сами решают, какие навыки им необходимо развивать. Образовательные организации уже сейчас активно стараются найти новые пути персонализировать учебный контент, перестроить академическую и карьерную поддержку, чтобы она соответствовала групповым и индивидуальным запросам обучающихся.

Данный тренд имеет и экономическую целесообразность: чем больше предметов будет предложено учащимся для осознанного выбора, тем меньше будет человек, приходящихся на одного педагога, а чем больше в учебном плане появится внеурочных семинаров и занятий, самостоятельно выбранных обучающимися, тем выше будет степень их удовлетворенности образовательным процессом.

Литература

1. Торопов П.Б. Формирование поведения: практическое применение идей бихевиоризма // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 11. С. 81–85.
2. Kumar, A., & Ahuja, N. J. (2020). An adaptive framework of learner model using learner characteristics for intelligent tutoring systems. *Adv. Intell. Syst. Comput.*, 989, 425–433.
3. Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293–336.
4. Slavin, R. E., & Karweit, N. L. (1985). Effects of whole class, ability grouped, and individualized instruction on mathematics achievement. In *American Educational Research Journal* Fall, 22.
5. Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, 1185–1193.

FOCUS ON LEVELING UP CERTAIN SKILLS

Lyakh Yu.A.

OANO VO "Moscow Psychological and Social University" (OANO VO "MPSU")

This article explores the features and benefits of personalized development-oriented skills. The author pays attention to the history of personalized learning and outlines some approaches to it. It is noted that personalized learning currently offers an alternative to the one-size-fits-all approach. This individualized model is built around individual learning plans that aim to ensure that the interests, strengths and weaknesses of learners are taken into account and that they can take responsibility for their own learning progress. But at the same time, the author believes that even personalized training must meet standardized criteria in order to obtain a recognized qualification. The article also states that the focus on the individualized education of certain skills in personalized learning is widely used not only in traditional education, but also in corporate training and vocational training, which gives excellent results. The author concludes that with the approach considered, students themselves decide what skills they need to develop, while educational organizations are trying to find new ways to personalize educational content in order to meet the group and individual needs of students. In addition, this trend has economic feasibility.

Keywords: training, vocational training, skill development, personalized training.

References

1. Toropov P.B. Formation of behavior: practical application of the ideas of behaviorism // Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. 2011. Issue 11. pp. 81–85.
2. Kumar, A., & Ahuja, N. J. (2020). An adaptive framework of learner model using learner characteristics for intelligent tutoring systems. *Adv. Intell. Syst. Comput.*, 989, 425–433.
3. Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293–336.
4. Slavin, R. E., & Karweit, N. L. (1985). Effects of whole class, ability grouped, and individualized instruction on mathematics achievement. In *American Educational Research Journal* Fall, 22.
5. Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, 1185–1193.

Внедрение научных разработок в образовательный процесс: возможности и ограничения

Мартьянова Дарья Антоновна,

учитель-логопед, аспирант кафедры педагогики и психологии,
Смоленский государственный университет
E-mail: martyanovadasha@bk.ru

В работе показано, что положения педагогики начинают оказывать все большее влияние на развитие научной мысли. Странники различных научных направлений настаивают на их органической преемственности по отношению к педологии. В статье феномен педологии рассмотрен в логике своего исторического развития. Анализ зарубежных научных публикаций позволил заключить, что научные достижения советских педологов-исследователей являются значимым вкладом в мировую научную сферу в области образования. Рассмотрены такие динамично прогрессирующие в настоящее время научные направления, как «детские исследования», «психологическое диагностирование», «психологическая антропология». Показано, что генезис психолого-педагогической диагностики, педагогической антропологии, детских исследований, как отдельных научных направлений, ускорился в настоящее время. Сделан вывод: рассматриваемые научные направления являются новыми самостоятельными «научными движениями», тесно связанными с особенностями научной, социально-политической, культурной реальностей в современных России и мире.

Ключевые слова: современное образование, педология, педагогика, психология, детские исследования, психологическое диагностирование, психологическая антропология, педагогические технологии.

Развитие научного знания о человеке на рубеже XIX–XX вв. закономерно привело к «появлению в европейской и американской психологической и педагогической науках нового феномена, получившего название «childhood studies». Позже он был определен термином «педология» (в одном из переводах с греческого – «наука о детях»), используемым до настоящего времени в России» [10, с. 59].

Характерно, что исследователи данного научного направления указывают в качестве его основателей ученых, работавших в различных сферах научного знания. Среди них помимо известных педагогов и психологов называют также физиолога Г. Прейера, врача Д. Тидемана, и др.

Основатель первой педологической лаборатории и института детской психологии при Кларкском университете психолог из США Стенли Холл «впервые высказал суждение о том, что педагогическая наука должна основываться на изучении закономерностей развития личностей детей, их индивидуальности, неповторимости. В центр организации деятельности школы должен быть непосредственно помещен сам учащийся с его личными мотивами, потребностями, запросами, и т.д. Содержание школьных программ и требований к методам обучения необходимо соотносить с процессом развития учащихся, а не наоборот» [13, с. 39].

Термин «педология» в контексте данной научной статьи будем использовать в первичной авторской трактовке американского исследователя Оскара Крисмена (Oscar Chrisman), предложенной в 1893 году, несмотря на то, что в настоящее время термин официально считается устаревшим [4; 5; 11; 12; 19]. Данная трактовка определяет область научного знания, которая «соединяет в себе знания всех «смежных наук о детях». Таким образом, педология, как наука представляет собой объединение разнообразных данных о ребенке, накопленных психологами, физиологами, социологами, врачами, педагогами и юристами, что способствовало разработке наиболее полной картины возрастного развития ребенка» [10, с. 60].

Так, исследователь в области истории педагогики Ф.А. Фрадкин, изучая периодизацию становления понятия «педология», утверждал: «Новый век требовал принципиально новых человеческих качеств. Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подго-

товки его к жизни. Отдельные науки – медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография – каждая подходила к ребенку со своих позиций. Не синтезированные в единое целое фрагменты знаний трудно было использовать в учебно-воспитательной работе... Поэтому создание новой науки – педологии, – исследующей ребенка целостно на разных возрастных этапах, было встречено с воодушевлением» [21, с. 6].

Что касается вклада, внесенного в педологию отечественными учеными, следует обратить особое внимание на научные работы А.П. Нечаева. Согласно мнения А.А. Романова, «именно его инициативе, энергии, вдохновенной работе было обязано стремительное развитие экспериментальной педагогической психологии» [16, с. 17].

Ученый Румянцев полагал, что используя инструментарий педологии вполне реально выделить отдельную «науку о воспитании». «Нужда в такой новой, научной теории воспитания, – писал он, – особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы. Попытки организации школы на новых началах показывают, что в деле обновления школы одних благих намерений недостаточно. Действительно новою школою может быть только та, которая существует для учеников, основывается на изучении их психофизиологической природы, особенностей их развития, имеет преподавателей, способных исследовать учащихся, преподавателей психологически образованных» [17, с. 80–81].

Научные позиции, которые занимали педологи начала XX в., в значительной степени коррелируют с методологическими подходами Константина Ушинского, считавшегося основателем педагогической антропологии [10; 13; 20]. Согласно им ребенка следует изучать как «предмет воспитания, получать знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, изучать статистику, психологию, историю педологии и педагогики, т.е. основы наук, которые К.Д. Ушинский назвал антропологическими» [10, с. 61].

Предметом воспитания и, следовательно, также предметом педагогической науки Константин Ушинский определял, как «правильное развитие человеческого организма во всей его сложности, при этом воспитатель, чтобы ориентироваться в безграничном выборе средств воспитательного влияния, должен прежде всего узнать во всех отношениях своего воспитанника» [13, с. 40–41].

Другой отечественный педагог Н.Е. Румянцев предлагал «считать изучение физической и ментальной природы детей и подростков задачей педологии как науки об объекте воспитания – человеке: собрать, систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить периоды развития» [17, с. 29].

Неоценимый вклад в периодизацию обучения детей внес убежденный сторонник отечественной педологии П.П. Блонский.

В рамках множества научных исследований заявляется невозможность рассмотрения полного комплекса проблем, связанных с развитием педологии, рассматриваемой в качестве отдельной самостоятельной науки. Поэтому, чаще всего педология рассматривается не в качестве самостоятельной научной отрасли, но в качестве учебного предмета. В дополнение, такой подход предоставляет возможность ограничить объект исследования только анализом учебной литературы соответствующих лет публикации и архивными документами.

В качестве архивных источников использованы учебники и учебные программы по дисциплине «педология» для институтов, статьи из журнала «Педология», издававшегося с 1928 по 1932 гг., научные публикации исследователей – педологов, в том числе одного из основателей отечественной педологии в СССР, П.П. Блонского, который является автором 3 учебных пособий по педологии. Еще один учебник остался неизданным при его жизни [8, с. 1–19]. В 1930-х гг. этот ученый был занят разработкой теоретических основ педологии, а также совершенствованием педагогических технологий ее преподавания.

П.П. Блонский так пояснял свои мотивы: «С 1924 г. я считаю себя не педагогом, а педологом. Когда я очень остро почувствовал, что стал исписываться, что педагогические статьи мои становятся все бессодержательнее и примитивнее, я решил обратиться, как к живому источнику, к педологии. Для меня это было вполне естественно, так как к педагогике я пришел от психологии и теперь отходил как бы на прежние позиции. Когда я отдался педологии, то многие порицали меня за отход от педагогики. Но бывшей зимой Всесоюзный педологический съезд показал мне, как своевременен был мой отход. Буквально с каждым месяцем все больше и больше педагогов обращаются к педологии, и я этому только радуюсь. Изучение детского возраста, бесспорно, даст педагогам много новых сил и много нового содержания. Выражаясь парадоксально, я ушел из педагогики, чтобы не потерять окончательно педагогики» [7, с. 44].

Н.Н. Сухова привлекает наше внимание к стремлению автора (П.П. Блонского в своей работе [6, с. 156]) «дать дифференцированную характеристику недоразвитого и очень развитого ученика, дезорганизатора (термин того времени – Н.С.) и ленивого ребенка» [18, с. 50].

Считается, что научные достижения педологии не оценены: «Например, в мировом психологическом сообществе широко известны эксперименты И.П. Павлова [1; 2], концепции Л.С. Выготского [9], но не выдающиеся достижения советских психологов (в терминах того времени – ученых педологов)» [1, с. 4].

Вместе с этим, подробный анализ зарубежных научных публикаций позволяет прийти к выводу, относительно того, что достижения советских ученых-педологов объективно обогатили мировую

научную сферу в области просвещения. В частности, именно результаты их исследований позволили ведущим ученым вплотную подойти к научному обоснованию целесообразности создания такого нового (в свое время) института, как «психологическая служба».

В аспекте развития теории образовательной сферы в контексте настоящей статьи целесообразно рассмотреть некоторые динамично развивающиеся в настоящее время (в т.ч. в России) научные направления. Это в первую очередь: «психологическое диагностирование», «психологическая антропология» и так называемые «детские исследования» («childhood studies» [3; 22; 23]). Это совершенно разные направления, но их объединяет (во всяком случае декларируемая) взаимосвязь с тем, что раньше называлось «педологией».

Сторонники «педагогической антропологии» прежде всего стремятся подчеркнуть научное наследие Ушинского, при этом следует скорее признать влияние «синергетических» и «гуманистических» идей Выготского, привнесенных им в сферу педологии.

В отличие от этого, «психологическая диагностика» (зарождение которой относится к ранним 1980-м) неизменно апеллирует в качестве «родовой травмы» к сталинскому запрету использования тестирования в образовательных целях (1936-го года).

«Исследования детства» («childhood studies») формально относятся к педологии в смыслах ориентированности на личность ребенка и «междисциплинарности». Справедливости ради следует признать, что педология конца XIX – начала XX вв. действительно проявляла (декларировала) интерес к ребенку, как «объекту» антропологических и социальных исследований [18]. При этом также необходимо подчеркнуть, что в фокусе внимания современных детских исследований находится ребенок, выступающий в роли «субъекта».

Дальнейший генезис психолого-педагогической диагностики, педагогической антропологии, детских исследований, как отдельных научных направлений, в свою очередь является объектом нашего наблюдения. Важно, что в рамках всех перечисленных направлений присутствует стремление их сторонников обосновать наличие своих исторических корней, а именно педологии 20–30-х годов прошлого века, что должно обеспечить некую «легитимность» за счет предъявления соответствующих «исторических оснований».

В этой связи гораздо более важно понимать, что рассматриваемые направления, являясь по сути новыми самостоятельными «научными движениями», более тесно связаны с особенностями научной, социально-политической, культурной реальностей в современных России и мире.

Литература

1. Артемьева О.А., Синева О.В. Исследовательская и практическая психология в Рос-

сии первой половины XX В.: анализ публикационной активности лидеров научно-практических течений // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. № . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-prakticheskaya-psihologiya-v-rossii-pervoy-poloviny-xx-v-analiz-publikatsionnoy-aktivnosti-liderov-nauchno> (дата обращения: 19.06.2021).

2. Артемьева О.А. Социальная биография советской педологии: история развития // Вестник ЗабГУ. 2011. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-biografiya-sovetskoj-pedologii-istoriya-razvitiya> (дата обращения: 19.06.2021).
3. Байфорд Э. Загробная жизнь «Науки» педологии: к вопросу о значении «Научных движений» (и их истории) для современной педагогики // Преподаватель XXI век. 2013. № 1. С. 43–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zagrobnaia-zhizn-nauki-pedologii-k-voprosu-o-znachenii-nauchnyh-dvizheniy-i-ih-istorii-dlya-sovremennoj-pedagogiki1> (дата обращения: 21.06.2021).
4. Басов М.Я. Общие основы педологии. М.; Л.: ГИЗ, 1928 и 1931.
5. Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // Педология. 1931. № 5–6. С. 3–28.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. 695 с.
7. Блонский П.П. Как я стал педагогом // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 31–38.
8. Блонский П.П. Педология: учебник для высш. пед. учебных заведений. М., 1934. 334 с.
9. Выготский Л.С. Педология школьного возраста (1928), Педология подростка (в 3 ч., 1929–1931) и др.
10. Ильяшенко Е.Г. Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 17. История педагогики, педагогическая антропология. М., 2002.
11. Ковалева А.И., Степанова М.А. Педология // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya> (дата обращения: 19.06.2021).
12. Мещерякова И.А. Педология // Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 381–383.
13. Наумов Н.Д. Психолого-педагогические основы развития педологии в контексте педагогической антропологии // Вестник НВГУ. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-pedologii-v-kontekste-pedagogicheskoy-antropologii> (дата обращения: 19.06.2021).
14. Никольская А.А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред.

В.В. Давыдов. Т. 2. М.: Науч. изд-во «Большая Рос. энцикл.», 1999. С. 132–134.

15. Программы педагогических институтов: Педагогика. Вып. 5. М., 1933. 19 с.
16. Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М., 1996.
17. Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб., 1910.
18. Сухова Н.Н. Формирование педологии как учебного предмета для педагогических учебных заведений в 30–40-е годы XX столетия // Вестник РМАТ. 2016. № 4. С. 50.
19. Шалаева С.Л. Педология в России: историческая судьба и упущенные возможности (социально-философский аспект) // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2014. № 5 (169). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya-v-rossii-istoricheskaya-sudba-i-upuschennye-vozmozhnosti-sotsialno-filosofskiy-aspekt> (дата обращения: 19.06.2021).
20. Шалаева С.Л. Педология в России: сущность и историческая судьба / С.Л. Шалаева // Интеграция образования. – 2014. – № 3 (76). – С. 140–147.
21. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991.
22. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2019. 119 p.
23. Byford A. Childhood Studies: Russia // Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies. – New York: Oxford University Press, 2021. – URL: <http://www.oxfordbibliographies.com/>

THE INTRODUCTION OF SCIENTIFIC DEVELOPMENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Martianova D.A.

Smolensk State University

The work shows that the provisions of pedagogy begin to exert an increasing influence on the development of scientific thought. Supporters of various scientific directions insist on their organic continuity in relation to pedology. The article considers the phenomenon of pedology in the logic of its historical development. The analysis of foreign scientific publications made it possible to conclude that the scientific achievements of Soviet pedagogical researchers are a significant contribution to the world scientific sphere in the field of education. Such dynamically progressing scientific directions as “children’s research”, “psychological diagnostics”, “psychological anthropology” are considered. It is shown that the genesis of psychological and pedagogical diagnostics, pedagogical anthropology, children’s research, as separate scientific areas, has accelerated at the present time. The conclusion is drawn: the considered scientific directions are new independent “scientific movements” closely related to the peculiarities of scientific, socio-political, cultural realities in modern Russia and the world.

Keywords: modern education, pedology, pedagogy, psychology, children’s research, psychological diagnostics, psychological anthropology, pedagogical technologies.

References

1. Artemyeva O. A., Sineva O.V. Research and practical psychology in Russia in the first half of the XX century: analysis of the publication activity of leaders of scientific and practical trends // News of the Irkutsk State University. Series: Psychology. 2018. No. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-prakticheskaya-psihologiya-v-rossii-pervoy-poloviny-xx-v-analiz-publikatsionnoy-aktivnosti-liderov-nauchno> (accessed: 19.06.2021).
2. Artemyeva O.A. Social biography of Soviet pedology: the history of development // Bulletin of ZabGU. 2011. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-biografiya-sovetskoy-pedologii-istoriya-razvitiya> (accessed: 19.06.2021).
3. Byford E. Afterlife the science of Pedology: the question of the meaning of “Scientific movements” (and their stories) for modern pedagogy // Teacher of the XXI century. 2013. No. 1. C. 43–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zagrobnaya-zhizn-naukipedologii-k-voprosu-o-znachenii-nauchnyh-dvizheniy-i-istorii-dlya-sovremennoy-pedagogiki1> (accessed: 21.06.2021).
4. Bass mA General principles of Pedology. Moscow; Leningrad: GIZ, 1928 and 1931.
5. Bass MA About some tasks of the upcoming restructuring of pedology // Pedology. 1931. No. 5–6. pp. 3–28.
6. P. P. Blonsky Selected pedagogical works. M., 1961. 695 p.
7. P. P. Blonsky How I became a teacher // Selected pedagogical and psychological works: in 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1979. S. 31–38.
8. Blonsky, p. P. Pedology: a textbook for high. PED. educational institutions. M., 1934. 334 p.
9. Vygotsky L.S. Pedology of school age (1928), Pedology of a teenager (in 3 hours, 1929–1931), etc.
10. Ilyashenko E.G. Domestic pedology in the context of the development of pedagogical anthropology (the first third of the twentieth century) // Proceedings of the Department of Pedagogy, History of Education and Pedagogical Anthropology. Vol. 17. History of pedagogy, pedagogical anthropology. M., 2002.
11. Kovaleva A. I., Stepanova M.A. Pedologiya // Knowledge. Understanding. Skill. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya> (date of reference: 19.06.2021).
12. Meshcheryakova I.A. Pedologiya // Big psychological dictionary / edited by B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. M.: Prime-EUROZNAK, 2003. pp. 381–383.
13. Naumov N.D. Psychological and pedagogical foundations of the development of pedology in the context of pedagogical anthropology // Vestnik NVSU. 2012. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-pedologii-v-kontekste-pedagogicheskoy-antropologii> (date of reference: 19.06.2021).
14. Nikolskaya A.A. Pedology // The Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vols. / gl. ed. V.V. Davydov. Vol. 2. M.: Scientific publishing house “Big Russian Encyclopedia”, 1999. pp. 132–134.
15. Programs of pedagogical institutes: Pedagogy. Issue 5. Moscow, 1933. 19 p.
16. Romanov A. A. A.P. Nechaev: at the origins of experimental pedagogy. Moscow, 1996.
17. Romyantsev N.E. Pedology, its emergence, development and attitude to pedagogy. St. Petersburg, 1910.
18. Sukhova N.N. The formation of pedology as an educational subject for pedagogical educational institutions in the 30–40s of the twentieth century // Bulletin of the RMAТ. 2016. No. 4. p. 50.
19. Shalaeva S.L. Pedology in Russia: historical fate and missed opportunities (socio-philosophical aspect) // Trudy BSTU. Series 6: History, Philosophy. 2014. No. 5 (169). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya-v-rossii-istoricheskaya-sudba-i-upuschennye-vozmozhnosti-sotsialno-filosofskiy-aspekt> (date of reference: 19.06.2021).
20. Shalaeva S.L. Pedology in Russia: the essence and historical fate / S.L. Shalaeva // Integration of education. – 2014. – № 3 (76). – Pp. 140–147.
21. Fradkin F.A. Pedology: myths and reality. Moscow, 1991.
22. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2019. 119 p.
23. Byford A. Childhood Studies: Russia // Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies. – New York: Oxford University Press, 2021. – URL: <http://www.oxfordbibliographies.com/>

Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в вузе

Сарманов Нурияды,

магистрант, кафедра «Мировые языки и культуры» Донского государственного технического университета
E-mail: nuricksarman97@gmail.com

В статье рассматриваются основные слагаемые интерактивного обучения, анализируются подходы к определению концепта, форм реализации и видов интерактивных технологий. Особенно выделяются роль активной формы процесса обучения в развитии творческой активности обучающихся и соответствующие для этой цели технологии введения уроков иностранного языка в вузе. Также, подробно описываются требования к деятельности преподавателя на уроке и рекомендации по оптимизации эффективности обучения. В работе приведены результаты исследований других ученых, которые обосновывают актуальность и выбор направления данного исследования. Перечислены главные отличия интерактивного обучения от традиционной формы, их преимущества, интеграция с другими педагогическими технологиями и подходами, такими как: личностно-ориентированный подход, коммуникативно-деятельностный подход и диалоговое обучение. Предлагается детальное описание реализации технологии «Дискуссия» в иноязычном обучении в вузах.

Ключевые слова: интерактив, активное обучение, интерактивный подход, интерактивные технологии, высшее образование.

В области современных условиях глобализации и информатизации общества динамизм социально-экономического развития требует новые стратегии успешной деятельности, что в первую очередь затрагивает систему образования, поскольку она является одним из основных катализаторов развития социума. Одним из последних нововведений в области педагогики являются образовательные технологии. Существуют много видов технологий обучения, один из которых – технологии интерактивного обучения – направлен на улучшение памяти и проявления большей инициативы обучающимися, и тем самым развивая их творческие способности и мотивацию. [9] В конце 1950-х годов бразилец Фрейре разработал программу обучения грамотности – португальскому языку – для неграмотных взрослых, живущих в трущобах и сельской местности. Члены группы Фрейре проводили время в общинах, вовлекая взрослых в диалоги о проблемах в их жизни. На основе этих диалогов члены команды составили списки слов, которые были важны для людей в этих сообществах. Некоторые из этих слов превратились в генеративные слова (*generative words*), которые использовались для обучения базовым навыкам декодирования и кодирования, что стало первым шагом на пути к грамотности. [13]

По результатам многочисленных психологических исследований взрослые (студенты) намного крепче чем дети ориентируются на жизненные позиции, опыт, ценности и деятельностные стереотипы. Они не уступают свои ценности и не готовы менять свои привычки до тех пор, пока на практике не осознают эффективности и не чувствуют необходимости в таких изменениях. Интерактивное обучение предлагает возможность формирования у студентов навыков критической самооценки деятельности с помощью обмена опытом и знаниями.

Категория «интерактив» означает взаимодействие, а интерактивность, по мнению А.Г. Наджарян и Е.К. Самсонова, представляет собой сотрудничество путем ведения диалога с кем-либо. [4]

По словам С.Б. Ступиной **интеракция в педагогике** – это форма деятельности обучающихся на занятии, которая основана на совместных усилиях получения знаний – это может реализоваться в качестве взаимодействия и студентов и преподавателя при решении ситуационных речевых проблем, Взаимодействие предполагает не только обмен информации, но оценка своих поведений и поведений своих одноклассников. [8]

Активное обучение включает творческие задания, поисковые работы, решения проблемных заданий – процесс познания, который требует активного участия, где студент, в диалог с преподавателем

лем, рассматривается как субъект образовательного процесса. Основными чертами активного обучения считаются:

- Психологическое влияние на обучающихся, форсированная активизация мышления, вынужденная активность независимо от желания студента;
- Долгое, в течении всего занятия, продолжение активного участия и концентрации на динамике урока, в отличие от традиционного эпизодического включения студентов в процесс урока;
- Личностно-ориентированный подход к каждому участнику, основываясь на личностные характеристики;
- Повышенная мотивация за счет высокой эмоциональности и самостоятельности;
- Непосредственная связь между педагогом и обучающимися. Технологии интерактивного обучения предназначены для классно-урочной формы уроков, поскольку помогают ведущему сэкономить время путем объединения языковой теории и практики. Это создает благоприятную атмосферу для большей вовлеченности в учебный процесс и проявления инициативы со стороны студентов.

«Интерактивные технологии обучения – это такая организация учебного процесса, при реализации которой невозможно не принять участие студенту в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников в процессе общего познания» (Н.С. Леонова). [3, с. 9]

Интерактивное обучение основано на взаимодействии учителя и обучающихся посредством диалога и полилогического общения. Пользу диалога в обучении в целом В.С. Библер приписывает к его свойствам универсальности в процессе познания и всеобщности в человеческих сознаниях. В своей работе о концепциях диалогической культуры он четко разделяет два феномена – объяснение и понимание – следующим образом: «При объяснении есть только одно сознание, один субъект, монолог; в понимании – два участника, два сознания, взаимопонимание, общение. Объяснение – это всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании» (В.С. Библер) [1, с. 35] Человек как личность стремится к общению с другим человеком, и насколько бы он не был неподатливым в своих взглядах, он проявляет открытость в диалоге. Это явление В.С. Библер определяет как «диалогичность личности».

Л.Х. Шарипова в своей работе отмечает, что процесс обучения в рамках этого подхода идет от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. [10]. Иностранный язык – это средство, спектр, через которого они видят мир, получают ценную информацию и опыт, развивают личностные и профессиональные компетенции. Следовательно, обучение должно быть основано на профессиональной деятельности или максимально приближенным к ре-

альным ситуациям из жизни. Имея определенный опыт, взаимодействуя на занятиях иностранного языка, студенты обязаны чувствовать переживания настоящих жизненных случаев. Самостоятельная критическая оценка ситуаций развивает критическую обоснованную оценку и собственной практики, что считается одним из основных составляющих креативного мышления.

В рамках такого процесса образования преподаватель принимает новую роль – роль организатора условий и наблюдателя за соблюдением установленных правил. Как было упомянуто выше успешное взаимодействие между преподавателем и обучающимися требует личностно-ориентированный подход (субъект-субъектное отношение) и коллективный труд. Вместе с этим интерактивное обучение основано на Content-based Learning, подкатегория коммуникативного подхода, где контент вытекает из собственного опыта студентов (подробнее на стр. 8), что обеспечивает интерес, прямую связь с личной жизнью, личными взглядами и увлечениями. [2]

В связи с этим в рамках данных технологий **новизна и индивидуальность** выступают как неотъемлемая часть образовательного процесса. Первое поддерживает высокий уровень заинтересованности и проявляется, в первую очередь, в подборе материала и форме организации уроков. Смена партнера, темы или условий задач также гарантируют повышение эффективности процесса обучения. Индивидуализация – личностная ориентация организации работы в аудитории. В группе каждый студент является носителем уникальных свойств, способностей, опыта, чувств и предпочтений.

Все вышеперечисленные особенности данного вида технологий определяют задачи преподавателя-ведущего следующим образом:

- Поддержка процесса и обмена информацией путем его направления;
- Привлекая внимание студентов на многообразие точек зрения;
- Ориентация на личностные черты и опыты участников;
- Поощрение активности участников через активную поддержку, стимулирование творческих способностей и независимости;
- Сочетание теории и практики;
- Взаимное обогащение опыта участников.

Эффективность работы повышает активное и непосредственное («здесь и сейчас») использование знаний, [5], что одновременно создает благоприятные условия для и диагностики результативности используемой технологии. Показатели прогресса отдельных студентов и учебной группы представлены в таблице 1.

Результаты длительного и частого включение активного обучение в образовательный процесс могут варьироваться от позитивных отношений между наставником и студентами до преодоления страха допустить ошибку на занятиях. При этом основным преимуществом считается приобрете-

ния такого навыка, как продуктивное усвоение информации и повышенная инициатива. [6] Признаками проявления инициативы студентами на уроке выступают такие элементы, как:

- Уточнение какой-либо непонятной ситуации с помощью вопросов;
- Критичность, когда учащийся не только соглашается со своими ошибками, но и требуют объяснения;
- Сотрудничество и поддержка друг друга, исправление речевых ошибок и дополнение чужих высказываний;
- Свободное составление личной траектории выполнения задания, подбора ресурсов и обработки данных;
- Контроль своих достижений: знаний, умений, навыков – и оценок.

Таблица 1. Индикаторы для диагностики прогресса в интерактивном обучении

Результат для конкретного обучающегося	Результат для учебной группы
Активное содержание обучения в сочетании с образовательной средой.	Навыки общения и взаимодействия в малой группе.
Развитие личной рефлексии.	Ценностно-ориентационное единство группы.
Овладение новым опытом учебного взаимодействия, переживаний.	Гибкая смена социальных ролей в зависимости от ситуации.
Развитие толерантности.	Развитие навыков анализа и самоанализа в групповой рефлексии.
	Разрешение конфликтов и умение группы найти компромисс.

Технологии интерактивного обучения применяются, как и на лекциях, где большая доля обсуждения, так и практических занятиях. На сегодняшний день преподаватели пользуются обилием данных технологий, реализуемых в малых группах меняющегося состава, куда можно отнести: дискуссии, ролевые игры, беседы, и т.д.

По форме организации работы со студентами на занятиях интерактивные технологии можно разделить на четыре подгруппы:

Технологии коллективно-группового обучения. К этой группе Н.С. Леонова относит интерактивные технологии, предполагающие одновременную совместную (фронтальную) работу всей группы: «Микрофон», «Незаконченные предложения», «Мозговой штурм», «Ажурная пила», «Дерево решений», анализ и решение проблемной ситуации.

Технологии ситуационного моделирования. Модель обучения в игре – это построение процесса обучения путем вовлечения учащихся в игру. Арсенал интерактивных игр состоит из стимулирующих или имитационных игр: «Судебные и публичные слушания», ролевая игра, проигрывание сцены. [11] Студенты получают максимальную свободу интеллектуальной деятельности, которую

ограничивают лишь установленные правила игры. Педагог в игре выступает в качестве судьи, тренера или председателя, ведущего инструктора.

Технологии обработки дискуссионных вопросов способствуют развитию практического мышления, позволяют определить собственную позицию, формируют умения отстаивать свою позицию, углубляют знания обсуждаемой проблемы: «ПОПС (PRES)», «Займите позицию», «Смените позицию», «Бесконечная цепочка», дискуссия, обсуждение в стиле телевизионного ток-шоу, дебаты.

Вышеупомянутые критерии и требования к организации урока и поведению преподавателя универсальны и важны для успешной реализации всех интерактивных технологий. Тем не менее, в данной статье мы предлагаем более подробное описание организации определенной технологии – технологии «Дискуссия», которая потенциально может стимулировать у студентов креативное мышление и творческую активность, что является одним из основных целей высшего образования.

Дискуссия – это метод подготовки, повышения интенсивности и эффективности процесса обучения путем активного включения студентов в коллективный поиск истины (только в рамках учебного процесса) и восполнить пробелы в знаниях.

Темой дискуссии могут послужить только те проблемы, которые позволяют рассматривать более чем одну интерпретацию или одного решения. Более того, они должны обладать личной значимостью, нравственной и социальной, для студентов. Таксономия содержания «Значительного обучения (Significant Learning)», призванного мотивировать и заинтересовать студентов, по исследованиям Д. Белла и Дж. Кахрхоффа выглядит следующим образом:

- Как правильно учиться и развиваться как студент;
- Фундаментальные знания – понимание и запоминание информации и идей;
- Нравственность – чувства, интересы и ценности.
- Применение навыков управления (проектом) и мышления – критического, практического и креативного.
- Интеграция идей, людей и сфер жизни.
- Изучение себя и остальных (окружающих). [12]

При подготовке урока, составлении плана действий, важно учитывать следующие основные составляющие интерактивных технологий:

- Желание студентов участвовать в дискуссии, высказывать свои мнения, задавать вопросы друг другу;
- Владение необходимой информацией, предмет обсуждения и проблемный вопросы по нему;
- Умение обучающихся работать в команде, вести спор, поддержка своей позиции;
- Личные потребности и отношения к данной проблеме).

Приемы введения студентов в дискуссию по определенной теме:

- Изложение проблемной ситуации;
- При возможности предоставить аутентичные источники проблемы (например, статья из журнала или видеоматериалы известных телепрограмм);
- Ролевая игра, в случае если это частые реальные случаи из жизни;
- Рассмотрение нескольких экспертных взглядов на проблему от специалистов данной области, выбор между альтернативными решениями.

Для успешного усвоения знаний и навыков необходимо, чтобы участники кратко, но исчерпывающе излагали собственную позицию по проблемной ситуации. Каждому студенту предлагается написать и подготовить устно ответ (не менее 4 предложений), отражающий четыре момента: его позиция, объяснение (или обоснование) этой позиции, пример и вывод или следствие. Этот прием широко распространен за рубежом и в России, часто применяется для творческого развития продуктивных видов речевой деятельности: письма и говорения.

Ответы участников дискуссии оцениваются по двум аспектам: языковые способности (употребление лексики данного урока, грамматические, синтаксические ошибки) и достижение задачи (task achievement). Последнее заключается в том, чтобы все выступающие выразили свою позицию четко и ясно, ссылаясь на всеобщие ценности, принципы и законы. Альтернативным показателем успешного выполнения задачи можно считать убедительное аргументирование, поддерживаемое ссылками на примеры из личного опыта, журналов или мнений специалистов. В проблемах требующий в ответе определенные решения должны быть предложены несколько путей решения. [7]

Приемы улучшения эффективности групповой дискуссии:

- Влечение студентов в более четкой аргументации своих позиций с помощью вопросов: «What do you mean by...?», «How can you prove your point?»;
- Иносказание – повторение заявлений спикеров, чтобы побудить желание переосмыслить сказанное: «So you are stating that...», «As far as I understand you think...»;
- Просьба участникам объяснить свои утверждения – «I am afraid, I don't fully understand. Could you elaborate, please»;
- Исключение слабо аргументированных позиций путем подвергания к сомнению со стороны группы и преподавателя «Do you imply that...?», «Are you sure about your statement...?»;
- Предложение альтернативного решения, с уточнением будет ли участник рассматривать такой подход: «What about...?», «Would you consider...?».
- Вызов активной реакции группы с помощью неожиданных, иногда неприемлемых, идей по проблемной ситуации.

Таким образом, интерактивные технологии помогают не только успешно усвоить учебный мате-

риал, но и повысить инициативу и мотивацию всех студентов на уроках иностранного языка. Активное обучение обеспечивает максимальную свободу обучающимся, тем самым способствуя развитию самостоятельности, креативного, логического и критического мышления.

Литература

1. Библер В.С. Культура: Диалог культур /В.С. Библер //Вопросы философии. 1989. – № 6.
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. Леонова Н.С. Интерактивные технологии обучения как средство реализации творческих способностей учащихся // Педагогическая мастерская (Основа). – 2016. – № 6. – С. 9–15.
4. Наджарян А. Г., Самсонова Е.К. Использование интерактивных технологий в процессе обучения студентов педагогического высшего учебного заведения // НАУКОВЕДЕНИЕ. – 2015. – № 3 (май – июнь), Том 7. – 9 с.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
6. Рафикова Р.С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2007. – 206 с.
7. Старченко Д.В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам // Труды БГТУ. – 2014. – серия 6: История, философия. – С. 165–167.
8. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
9. Фахрутдинова Р.А. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов // Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин). Материалы II (второй) международной научной конференции, 1–2 декабря 2011 года. – Витебск: ВФ УО ФПБ 'Международный университет 'МИТСО', 2011. – С. 437–440.
10. Шарипова Л.Х. Интерактивные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в образовательном учреждении // Вестник Казгуки. – 2016. – № 2. – С. 133–135.
11. Яковлев, Е.В. Интерактивные методы обучения в современном вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62.
12. Bell D., Kahrhoff J. Active learning handbook. Louis, Missouri: Copyright Webster University. – 2006. P. – 8.

13. Larsen-Freeman, D. *Techniques & Principles in Language Teaching*. – 3rd edition. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 318 p.

INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Sarmanov N.

Don State Technical University

The article examines the focal components of interactive learning, analyzes different approaches of defining the concept, implementation forms and types of interactive technologies. The paper especially highlights the role of the active learning process in students' creative thinking skills development, as well as the corresponding technologies for an active foreign language teaching process at university. In addition, the requirements for teacher's in-class activities and recommendations for optimizing the effectiveness of education are described in detail. The paper presents the results of researches by other scientists, which substantiate the relevance and choice of the trajectory of this research. The main differences between interactive learning and the traditional teaching methods are listed, in order with their advantages, integration with other pedagogical technologies and approaches, such as: personality-oriented approach, communicative-activity-based approach and dialogue-based learning. A more detailed description of the implementation of the technology "Discussion" in foreign language teaching at universities is offered.

Keywords: interactive, active learning, participatory approach, interactive teaching techniques, higher education.

References

1. Bibler B.C. *Culture: Dialogue of Cultures* / V.S. Bibler // *Questions of Philosophy*. 1989. – No. 6.
2. Gushchin Yu.V. Interactive teaching methods in higher education // *Psychological journal "Dubna"*. – 2012. – No. 2. – S. 1–18.

3. Leonova NS Interactive teaching technologies as a means of realizing the creative abilities of students // *Pedagogical workshop (Basis)*. – 2016. – No. 6. – P. 9–15.
4. Nadzharyan A. G., Samsonova E.K. The use of interactive technologies in the process of teaching students of a pedagogical higher educational institution // *SCIENCE*. – 2015. – No. 3 (May – June), Volume 7. – 9 p.
5. Panina TS Modern ways of enhancing learning: a tutorial / TS Panina, LN Vavilova; ed. T.S. Panina. – 4th ed., Erased. – M.: Publishing Center "Academy", 2008. – 176 p.
6. Rafikova RS Interactive teaching technologies as a means of developing students' creative abilities: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. – Kazan, 2007. – 206 p.
7. Starchenko DV Interactive technologies in teaching foreign languages // *Proceedings of BSTU*. – 2014. – Series 6: History, Philosophy. – S. 165–167.
8. Stupina S.B. Interactive learning technologies in higher education: Study guide. – Saratov: Publishing Center "Science", 2009. – 52 p.
9. Fakhruudinova R.A. Interactive teaching technologies as a means of developing students' creative abilities // *Actual problems in the study and teaching of social sciences (disciplines). Materials of the II (second) international scientific conference, December 1–2, 2011*. – Vitebsk: VF UO FPB 'International University' MITSO', 2011. – pp. 437–440.
10. Sharipova L. Kh. Interactive technologies in professionally oriented teaching of a foreign language in an educational institution // *Bulletin of Kazguki*. – 2016. – No. 2. – S. 133–135.
11. Yakovlev, EV Interactive teaching methods in a modern university // *Modern higher school: an innovative aspect*. – 2011. – No. 3. – S. 56–62.
12. Bell D., Kahrhoff J. *Active learning handbook*. Louis, Missouri: Copyright Webster University. – 2006. P. – 8.
13. Larsen-Freeman, D. *Techniques & Principles in Language Teaching*. – 3rd edition. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 318 p.

Развитие физических качеств детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры посредством применения подвижно-спортивных игр

Мамедова Лариса Викторовна,

канд. педагогических наук, зав. кафедрой ПИМНО ТИ(ф)
СВФУ
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Лапаев Никита Сергеевич,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения
ТИ (ф) СВФУ
E-mail: lapaev99_11number@mail.ru

В настоящее время в современной образовательной системе все чаще замечается повышенное внимание к вопросам физического воспитания учащихся младшего школьного возраста, а именно к развитию их физических качеств. Данную проблему можно отнести к числу наиболее значимых на сегодняшний момент. Реализация игрового принципа на уроках физической культуры имеет определенное значение, которое отражается в требованиях к организации его процесса таким образом, чтобы он способствовал проявлению и развитию у учащихся младшего школьного возраста их физических качеств и имел впоследствии качественные изменения. Для решения данной проблемы нами было проведено исследование на базе СОШ № 2 им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри. Исследование было направлено на определение уровня развития всех основных физических качеств: скорости, силы, выносливости, гибкости и ловкости, что позволило нам дать обоснование поставленной перед нами цели по развитию физических качеств детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры, которая осуществлялась посредством применения комплекса подвижно-спортивных игр. В исследовании приняли участие учащиеся 4 «В» класса в количестве 26 человек. Диагностика полностью подтвердила наши предположения и ожидания от проводимого комплекса подвижно-спортивных игр на уроках физической культуры, что, в свою очередь, дало подтверждение выдвинутой гипотезе.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, физические качества, подвижно-спортивные игры, младшие школьники.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена тем, что воспитание физически полноценных детей имеет огромное значение и является одной из важных задач каждого образовательного учреждения. В период младшего школьного возраста у детей закладываются основы гармонического физического развития. Правильно организованное физическое воспитание способствует формированию хорошего телосложения, профилактике заболеваний, улучшению деятельности внутренних органов и систем детского организма.

Современные требования к физическому воспитанию детей младшего школьного возраста определяются в первую очередь «Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования и Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом «Готов к труду и обороне» (ГТО)» [3].

Одной из главных задач физического воспитания является формирование здорового, всесторонне физически развитого, социально активного и морально стойкого молодого поколения.

В настоящее время назрела острая проблемная ситуация, связанная с ростом заболеваемости, ухудшением физического развития и физической подготовленности детей младшего школьного возраста. По данным Роспотребнадзора «за последние десять лет число абсолютно здоровых детей в России не превышает 12%, более чем у половины школьников есть хронические заболевания» [2].

Жизнедеятельность человека подвержена влиянию генетических, экологических и социальных факторов. В результате образ жизни большинства современных детей, которые привязаны к виртуальной информационной среде, стал характеризоваться недостаточной двигательной активностью.

Таким образом, ухудшение состояния здоровья и физического развития современных детей младшего школьного возраста обусловлено неблагоприятными факторами.

Эффективность развития физических качеств определяется выбором оптимальных средств, методов, форм физического воспитания младших школьников. Одним из таких средств являются подвижные и спортивные игры.

Проблематикой развития физических качеств детей младшего школьного возраста посредством применения различных подвижно-спортивных игр занимались многие ученые: П.Ф. Лесгафт, Н.В. Зимкин, Е.Д. Грязева, Ю.И. Данько, Г.В. Ильина, Ю.Г. Коджаспиров, И.М. Коротков и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что одним из важнейших основных задач на уроках физической культуры является развитие физических качеств у младших школьников. Эффективным средством развития физических качеств младших школьников является метод с использованием спортивных и подвижных игр. Это обстоятельство связано с тем, что особенности развития и функционирования основных систем организма детей младшего школьного возраста в наибольшей степени привыкают к игровой деятельности. Физические качества во время подвижно-спортивных игр развиваются в комплексе. Выводы, к которым мы пришли, позволили нам достаточно точно сформулировать цель нашего исследования, которая заключается в изучении теоретических и практических аспектов в работе по развитию физических качеств детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры посредством применения комплекса подвижно-спортивных игр.

По результатам данного исследования, полученных посредством диагностик, мы сможем подтвердить поставленную перед нами гипотезу: комплекс занятий с использованием спортивно-подвижных игр на уроках физической культуры будет способствовать повышению уровня физической подготовленности и физических качеств детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе СОШ № 2 им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри в 4 «В» классе, количество испытуемых – 26.

Рассмотрим и проанализируем результаты по задействованной на констатирующем и формирующем этапе исследования методике контрольных испытаний по В.И. Ляху, которая включает в себя упражнения: челночный бег (3x10 м, сек), подтягивания в висе на низкой/высокой перекладине (кол-во раз), бег (30 м., сек), наклон вперед (см), бег (6 минут, м) [1].

1. Для определения уровня развития координационных способностей, учащиеся выполняли контрольное упражнение – челночный бег (3 отрезка по 10 метров).

Цель диагностики: выявление уровня развития координационных способностей младших школьников.

Критериями определения показателей диагностики будут являться высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни развития координационных способностей учащихся.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников 12 учащихся (46%) имеют низкий результат, 2 учащихся (8%) показали результат ниже среднего, 9 учащихся (35%) показали средний результат, результат выше среднего показали 2 учащихся (8%) и лишь 1 учащийся (4%) показал высокий результат.

2. Для определения уровня развития силовых способностей, учащиеся выполняли контрольное упражнение – подтягивание из виса на перекладине.

Цель диагностики: выявление уровня развития силовых способностей младших школьников.

Критериями определения показателей диагностики будут являться высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни развития силовых способностей учащихся.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников низкий результат имеют 9 учащихся (35%), 5 учащихся (19%) показали результат ниже среднего, также 5 учащихся (19%) показали и средний результат, результат выше среднего показали 2 учащихся (8%) и высокий результат показали 5 учащихся (19%).

3. Для определения уровня развития скоростных способностей детей младшего школьного возраста, учащиеся выполняли контрольное упражнение – бег на 30 метров.

Цель диагностики: выявление уровня развития скоростных способностей младших школьников.

Критериями определения показателей диагностики будут являться высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни развития скоростных способностей учащихся.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников низкий результат имеют 11 учащихся (42%), результат ниже среднего показали 6 учащихся (23%), такое же количество учащихся (23%) показали и средний результат, результат выше среднего показали 2 учащихся (8%) и лишь 1 учащийся показал высокий результат (4%).

4. Для определения уровня развития активной гибкости детей младшего школьного возраста, учащиеся выполняли контрольное упражнение – наклон туловища вперед из положения стоя.

Цель диагностики: выявление уровня развития активной гибкости младших школьников.

Критериями определения показателей диагностики будут являться высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни развития активной гибкости учащихся.

Результаты диагностики показывают, что из общего количества учеников низкий результат имеют 3 учащихся (12%), 10 учащихся (38%) показали результат ниже среднего, такое же количество учащихся (38%) показали средний результат, результат выше среднего показали 3 учащихся (12%) и ни один испытуемый не показал высокий результат (0%).

5. Для определения уровня развития общей выносливости детей младшего школьного возраста, учащиеся выполняли контрольное упражнение – бег с фиксированной длительностью 6 минут.

Цель диагностики: выявление уровня развития общей выносливости младших школьников.

Критериями определения показателей диагностики будут являться высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни развития общей выносливости учащихся.

Результаты диагностики показали, что 16 учащихся (62%) имеют низкий результат, 2 учащихся (8%) показали результат ниже среднего, 4 учащих-

ся (15%) показали средний результат, такое же количество учащихся показали результат выше среднего (15%) и ни один учащийся не показал высокий результат (0%).

По результатам диагностических данных уровня развития физических качеств у детей младшего школьного возраста был составлен комплекс подвижно-спортивных игр, который используется для повышения уровня развития физических качеств младших школьников на уроках физической культуры.

Планируемые результаты:

1) повышение уровня развития физических качеств детей посредством использования подвижно-спортивных игр;

2) организация и проведение подвижно-спортивных игр и элементов соревнований;

3) бережное обращение с инвентарем и оборудованием, соблюдение техники безопасности.

Комплекс подвижно-спортивных игр состоит из 24 занятий, разделенных на 7 блоков:

1 блок. Развитие скоростно-силовых качеств (3 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Кто дальше?», «Встречная эстафета с набивными мячами», «Пожарные научения», «Перепрыгни ручеек», «Спутанные кони», «Альпинисты», в данных играх скоростно-силовые качества проявляются в двигательных действиях, в которых наряду со значительной силой мышц требуется и значительная быстрота движений;

2 блок. Развитие силовых качеств (4 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Бой петухов», «Перетягивание», «Толкание ядра», «Кто сильнее?», «Бег на руках», «Дойди до середины», «Перетягивание каната». В играх, способствующих развитию силы, занимающиеся преодолевают вес отягощения, собственный вес, сопротивление противника;

3 блок. Развитие ловкости, меткости и глазомера (4 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Охотники и утки», «Вышибалы», «Чей мяч дальше?», «Снайперы», «Бросить и поймать», «Мяч сквозь обруч», «Кто самый меткий?», «Плоский камень и мяч». В данных играх ловкость проявляется в способности быстро ориентироваться, а также выполнять сложно координированные действия;

4 блок. Развитие скорости и быстроты (3 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Возьми набивной мяч», «Самые быстрые», «Перелет птиц», «Не давай мяч водящему!», «Ловля бабочек», «Вызов номеров». В данных играх выполнять все упражнения следует в максимально быстром темпе;

5 блок. Развитие ловкости и координации (4 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Удочка», «Караси и щука», «Передал мяч – беги», «Чье звено соберется быстрее», «Волк во рву», «Кружева» «Охотник и зайцы», «С кочки на кочку». В данных играх ловкость проявляется в умении быстро перестраиваться в соответствии с меняющейся обстановкой;

6 блок. Развитие выносливости (3 занятия). Подвижно-спортивные игры: «День и ночь», «Посадка картофеля», «Сумей догнать», «Дедушка – рожок», «Шишки, желуди и орехи». В данных играх выносливость проявляется в динамических условиях работы, когда чередуются моменты напряжения и расслабления;

7 блок. Развитие активной гибкости младших школьников (3 занятия). Подвижно-спортивные игры: «Кот и мостик», «Сложная гонка», «Кто быстрее?», «Скамейка над головой», «Эстафета с лазаньем и перелезанием». В данных играх гибкость проявляется при выполнении гимнастических элементов.

Тематическое планирование уроков физической культуры с применением комплекса подвижно-спортивных игр представлено в таблице 1.

Тематическое планирование факультативного курса «Изучаем мир, играя» представлено в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование факультатива «Изучаем мир, играя»

№	Тема занятия	Цель
Блок 1. Развитие скоростно-силовых качеств		
1	Спортивно-подвижные игры: «Кто дальше?», «Встречная эстафета с набивными мячами»	Развитие у обучающихся скоростно-силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
2	Спортивно-подвижные игры: «Пожарные поручения», «Перепрыгни ручеек»	Развитие у обучающихся скоростно-силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
3	Спортивно-подвижные игры: «Спутанные кони», «Альпинисты»	Развитие у обучающихся скоростно-силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
Блок 2. Развитие силовых качеств		
1	Спортивно-подвижные игры: «Бой петухов», «Перетягивание»	Развитие у обучающихся силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
2	Спортивно-подвижные игры: «Толкание ядра», «Кто сильнее»	Развитие у обучающихся силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
3	Спортивно-подвижные игры: «Бег на руках», «Дойди до середины»	Развитие у обучающихся силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
4	Спортивно-подвижные игры: «Перетягивание каната»	Развитие у обучающихся силовых качеств посредством подвижно-спортивных игр.
Блок 3. Развитие ловкости, меткости и глазомера		
1	Спортивно-подвижные игры: «Охотники и утки», «Вышибалы»	Развитие у обучающихся ловкости, меткости и глазомера посредством подвижно-спортивных игр.
2	Спортивно-подвижные игры: «Чей мяч дальше?», «Снайперы»	Развитие у обучающихся ловкости, меткости и глазомера посредством подвижно-спортивных игр.

№	Тема занятия	Цель
3	Спортивно-подвижные игры: «Бросить и поймать», «Мяч сквозь обруч»	Развитие у обучающихся ловкости, меткости и глазомера посредством подвижно-спортивных игр.
4	Спортивно-подвижные игры: «Кто самый меткий?», «Плоский камень и мяч»	Развитие у обучающихся ловкости, меткости и глазомера посредством подвижно-спортивных игр.

Блок 4. Развитие скорости и быстроты

1	Спортивно-подвижные игры: «Возьми набивной мяч!», «Самые быстрые»	Развитие у обучающихся быстроты посредством подвижно-спортивных игр.
2	Спортивно-подвижные игры: «Перелет птиц», «Не давай мяч водящему!»	Развитие у обучающихся быстроты посредством подвижно-спортивных игр.
3	Спортивно-подвижные игры: «Ловля бабочек», «Вызов номеров»	Развитие у обучающихся быстроты посредством подвижно-спортивных игр.
4	Заключительное занятие. Интерактивная	Дидактическая игра (настольно-печатная) «Новая Цивилизация».

Блок 5. Развитие ловкости и координации

1	Спортивно-подвижные игры: «Удочка», «Караси и щука»	Развитие у обучающихся ловкости, координации движений посредством подвижно-спортивных игр
2	Спортивно-подвижные игры: «Передал мяч-беги», «Чье звено соберется скорее?»	Развитие у обучающихся ловкости, координации движений посредством подвижно-спортивных игр
№	Тема занятия	Цель
3	Спортивно-подвижные игры: «Волк во рву», «Кружева»	Развитие у обучающихся ловкости, координации движений посредством подвижно-спортивных игр
4	Спортивно-подвижные игры: «Охотник и зайцы», «С кочки на кочку»	Развитие у обучающихся ловкости, координации движений посредством подвижно-спортивных игр

Блок 6. Развитие выносливости

1	Спортивно-подвижные игры: «День и ночь», «Посадка картофеля»	Развитие у обучающихся выносливости, быстроты реакции посредством подвижно-спортивных игр
2	Спортивно-подвижные игры: «Сумей догнать»	Развитие у обучающихся выносливости, быстроты реакции посредством подвижно-спортивных игр
3	Спортивно-подвижные игры: «Дедушка-рожок», «Шишки, желуди и орехи»	Развитие у обучающихся выносливости, быстроты реакции посредством подвижно-спортивных игр

Блок 7. Развитие активной гибкости

1	Спортивно-подвижные игры: «Кот и мостик», «Сложная гонка»	Развитие у обучающихся гибкости посредством подвижно-спортивных игр
---	---	---

№	Тема занятия	Цель
2	Спортивно-подвижные игры: «Кто быстрее?», «Скамейка над головой»	Развитие у обучающихся гибкости посредством подвижно-спортивных игр
3	Спортивно-подвижные игры: «Эстафета с лазанием и перелезанием»	Развитие у обучающихся гибкости посредством подвижно-спортивных игр

Также следует отметить, что в основной образовательной программе учебного предмета «Физическая культура» выделяется раздел под названием «Национально-региональный компонент», который посвящен традиционным видам спорта и подвижным играм Республики Саха (Якутия). Национальные подвижные игры Республики Саха (Якутия) не только развивают физические качества, но и знакомят с национальной физической культурой, связанной с коренными условиями жизни, национальными особенностями каждого народа, проживающего на территории РС (Я). Следовательно, в составленный нами комплекс подвижно-спортивных игр также входят национальные игры народов РС (Я).

Структура урока физической культуры с использованием подвижно-спортивных игр ничем не отличается от структуры традиционного урока (за исключением основного этапа) и содержит в себе три этапа:

- I. Подготовительный этап (построение, приветствие, отработка строевых упражнений, разминка, построение для выполнения общеразвивающих упражнений на месте);
- II. Основной этап (знакомство с подвижно-спортивными играми, организация и проведение подвижно-спортивных игр);
- III. Заключительный этап (выполнение дыхательных упражнений, построение, анализ выполненной работы, организованный выход из зала).

Следует отметить, что наибольшей популярностью среди учащихся пользовались командные игры, так как командные подвижно-спортивные игры отличаются наибольшей сложностью, где наряду с совершенством владения двигательными навыками необходима высокоорганизованная тактика действий целого коллектива.

Форма проведения занятий является коллективной. Продолжительность занятия составляет 40 минут. Количество занятий в неделю – 3.

Для проведения игр использовалось следующее оборудование: канат, обручи, теннисные мячи, фанерный щит, волейбольные мячи и сетка, набивные мячи, гимнастическая скамейка, гимнастические маты, стойки, конусы, кубики, скакалка.

В данном комплексе использовались следующие формы работы: фронтальная форма, индивидуальная форма, групповая форма, парная форма.

Следовательно, комплекс подвижно-спортивных игр должен не только способствовать повышению уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста, но и способ-

ствовать развитию личности ребенка, его инициативности, самостоятельности и дисциплинированности.

После апробации комплекса подвижно-спортивных игр была проведена итоговая диагностика, направленная на выявление динамики уровня развития физических качеств детей младшего школьного возраста.

Результаты диагностики до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр представлены далее.

1. Контрольное упражнение – челночный бег (3 отрезка по 10 метров) (рис. 1).

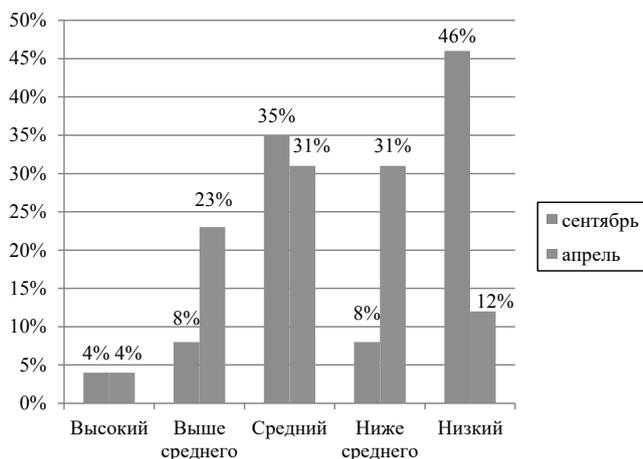


Рис. 1. Динамика результатов диагностики уровня развития координационных качеств младших школьников до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня развития координационных способностей группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали повышение времени, которое показал учащийся при выполнении данного испытания.

2. Контрольное упражнение – подтягивание из виса на перекладине (рис. 2).

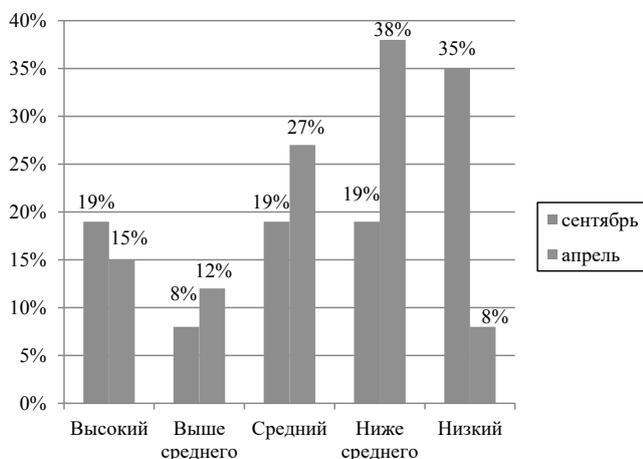


Рис. 2. Динамика результатов диагностики уровня развития силовых качеств младших школьников до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня развития силовых способностей группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали уменьшение количества подтягиваний, которое показал учащийся при выполнении данного испытания.

3. Контрольное упражнение – бег на 30 метров (рис. 3).

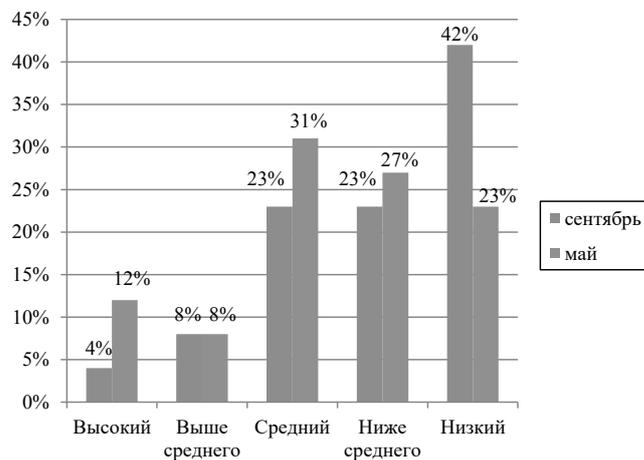


Рис. 3. Динамика результатов диагностики уровня развития скоростных качеств младших школьников до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня развития скоростных способностей группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали неизменность времени, которое показал учащийся при выполнении данного испытания.

4. Контрольное упражнение – наклон туловища вперед из положения стоя (рис. 4).

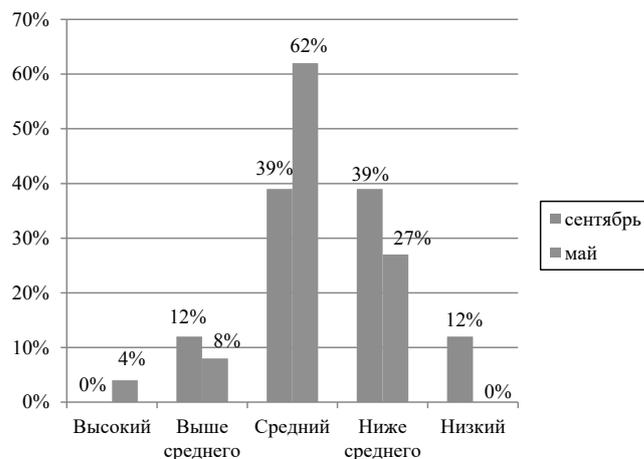


Рис. 4. Динамика результатов диагностики уровня развития активной гибкости младших школьников до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$,

то есть оценка уровня развития активной гибкости группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали уменьшение показателей учащих при выполнении данного испытания.

5. Контрольное упражнение – бег с фиксированной длительностью 6 минут (рис. 5).

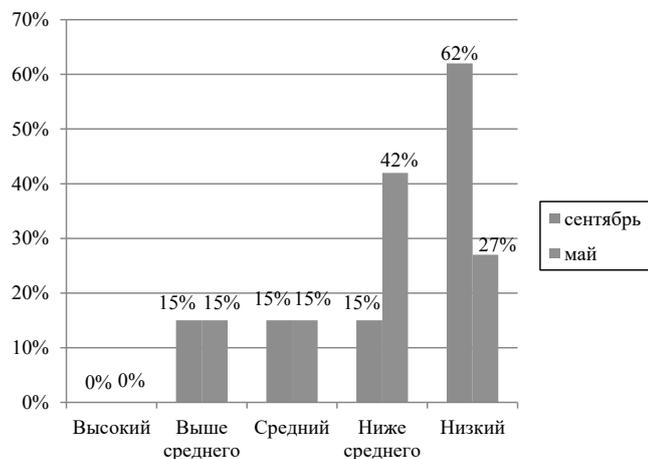


Рис. 5. Динамика результатов диагностики уровня развития выносливости младших школьников до и после проведения комплекса подвижно-спортивных игр

Проверяя значимость по Т-критерию Вилкоксона нам удалось выяснить, что $T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$, то есть оценка уровня развития выносливости группы испытуемых является статистически значимой со степенью вероятности 1%, с условием того, что за нетипичное отклонение мы принимали уменьшение расстояния, которое пробежал учащийся при выполнении данного испытания. В данном расчете динамика с нетипичными показателями отсутствует.

После проведенных исследований на формирующем этапе нами были замечены следующие положительные изменения: увеличение показателей у детей младшего школьного возраста в контрольных испытаниях, по сравнению с первичной диагностикой, произошло по абсолютному большинству тестов.

Таким образом, гипотеза нашего исследования была подтверждена. Комплекс занятий с использованием спортивно-подвижных игр на уроках физической культуры действительно способствует повышению уровня физической подготовленности и физических качеств детей младшего школьного возраста. Отсюда следует, что подвижно-спортивные игры имеют огромное значение в формировании и развитии физических качеств детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Лях В.И. Физическая культура. Методические рекомендации. 1–4 классы: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2021. – 175 с.
2. Статистика хронических заболеваний среди детей. Официальный сайт Федеральной службы по надзору в сфере защиты и прав потребителей и благополучия человека Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rospotrebnadzor.ru/> (Дата обращения: 22.04.2021).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fgos.ru> (Дата обращения: 22.04.2021).

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES THROUGH THE USE OF MOBILE SPORTS GAMES

Mamedova L.V., Lapaev N.S.

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungri

At present, the modern educational system is increasingly noticing increased attention to the issues of physical education of primary school-age students, namely, the development of their physical qualities. This problem can be attributed to one of the most significant at the moment. The implementation of the game principle in physical education lessons has a certain significance, which is reflected in the requirements for the organization of its process in such a way that it contributes to the manifestation and development of their physical qualities in primary school students and subsequently has qualitative changes. To solve this problem, we conducted a study on the basis of M.K. Ammosov Secondary School No. 2 in Neryungri. The study was aimed at determining the level of development of all the basic physical qualities: speed, strength, endurance, flexibility and agility, which allowed us to justify the goal set for us to develop the physical qualities of primary school children in physical education classes, which was carried out through the use of mobile sports games. The study involved students of the 4th "B" class in the number of 26 people. The diagnosis fully confirmed our assumptions and expectations from the ongoing complex of mobile sports games in physical education classes, which, in turn, confirmed the hypothesis put forward.

Keywords: physical culture, physical education, physical qualities, mobile sports games, primary school students.

References

1. Lyakh V.I. Physical culture. Methodological recommendations. Grades 1–4: Textbook for general education organizations. – Moscow: Prosveshchenie, 2021–175 p.
2. Statistics of chronic diseases among children. Official website of the Federal Service for Supervision of Consumer Protection and Rights and Human Welfare of the Russian Federation. [Electronic resource]. URL: <https://www.rospotrebnadzor.ru/> (Accessed: 22.04.2021).
3. The Federal state educational standard of primary general education, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 06.10.2009 [Electronic resource]. URL: <https://www.fgos.ru> (Accessed 22.04.2021).

Особенности суицидального поведения подростков: мотивы, причины и факторы

Шахмалова Ирина Жаповна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»
E-mail: irinashachmaiova@mail.ru

Некрасова Мария Викторовна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) в г. Нерюнгри, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»
E-mail: lawginmari@mail.ru

В данной статье авторы рассматривают особенности суицидального поведения подростков. В последние десятилетия рост самоубийств в подростковом возрасте внушает серьезные опасения среди педагогов, психологов, медиков и общественности. Подростковый возраст является одним из сложных, противоречивых, но в тоже время важных периодов формирования личности. Поэтому изучение особенностей и закономерностей суицидального поведения является как никогда актуальной и востребованной. Авторами проведена попытка изучения теоретического материала о проблеме суицида среди подрастающего поколения. Кроме того, проанализирован психолого-педагогический материал об особенностях подросткового возраста. Также рассмотрена классификация основных суицидальных мотивов, факторы суицидального поведения подростков, причины. Авторами статьи предложены рекомендации по профилактике суицидального поведения детей подросткового возраста.

Ключевые слова: подростковый возраст, суицид, суицидальное поведение, профилактика.

Суицид представляет собой многогранную, сложную, неоднозначную, проблему современного общества. Согласно самому общему определению, под суицидом понимается преднамеренное, добровольное нанесение вреда своему здоровью, повлекшее смерть, и в переводе с латинского «sui caedere» означает убивать себя.

Принято считать, что слово «суицид» впервые было введено в 1641 году английским врачом и философом Томасом Брауном [1]. В русском языке первое упоминание термина «самоубийство» появилось в 1704 г. в книге Федора Поликарпова-Орлова [2].

Изучением проблем суицида занимались многие ученые отечественной и зарубежной психологии, педагогики и суицидологии. Такие как: Э. Дюркгейм, А. Амбрумова, В. Тихоненко, Ю.А. Клейберг, Г.И. Макарычева, А.Е. Личко и др.

Основоположником суицидологии принято считать Э. Дюркгейма, рассматривавшего в качестве суицида: «каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах. Покушение на самоубийство -это вполне однородное действие, но только не доведенное до конца» [3].

Отечественные ученые В. Тихоненко и А. Амбрумова определяли самоубийство как акт намеренного лишения себя жизни.

Особенно значительна статистика самоубийств среди подростков. Россия находится в тройке «государств-лидеров» с самыми высокими показателями самоубийств среди детей 11–15 лет.

Так, например, в 2019 году уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка А. Кузнецова заявила, что «число детских самоубийств в России за год выросло почти на 14%» [4]. По данным комиссии по делам несовершеннолетних Нерюнгринского района, в сравнении 2019 и 2020 годов был выявлен прирост подросткового суицида на 50%.

Для того чтобы исследовать причину резкого изменения, необходимо более подробно рассмотреть особенности подросткового возраста, выявить основные закономерности развития суицидального поведения среди подрастающего поколения.

Многие ученые, занимающиеся изучением возрастных особенностей развития и становления личности сходятся во мнении, что подростковый возраст является самым сложным, нестабильным, опасным, противоречивым и критическим периодом в жизни человека. В это время помимо быстрого физического развития, происходит форми-

рование личности, психологическое и социальное становление.

Божович Л.И. утверждала, что кризис подросткового возраста отличается не только своей продолжительностью, но и несет в себе особо важную функцию перехода от детства к взрослости. Кризис приводит к формированию жизненной позиции, новому отношению к окружающим людям и миру с которыми молодой человек вступает в самостоятельную жизнь.

По мнению Л.С. Выготского главным новообразованием подросткового возраста является развитие самосознания, самоидентификация себя как взрослого [1]. Подросток больше не хочет, чтобы его считали «ребенком», у него появляется огромная потребность в признании его взрослости окружающими. К. Юнг считал, что кризисный момент подросткового возраста происходит, когда молодой человек сталкивается с требованиями реальной жизни, не соответствующие его собственным представлениям, и именно в этот момент происходит распад «детской веры и оптимизма» [6].

Ведущим мотивом поведения подростка становится стремление найти своё место среди сверстников и взрослых. Если такой возможности нет, то наблюдается социальная дезадаптация, что иногда приводит к девиантному поведению, например, к правонарушениям, уходу из дома, употреблению алкоголя и психотропных веществ или даже к попыткам совершения суицида. И именно в этот момент огромную роль в жизни и развитии личности подростка играют детско-родительские отношения. Куликова Т.А. отмечала: «Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения детей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или прошлом» [7].

По мнению А.Е. Личко существует три основных типа подросткового суицидального поведения, такие как: демонстративное, аффективное и истинное [8].

Для демонстративного поведения характерно не столько истинное желание умереть, а лишь изображение попытки свести счеты с жизнью. Зачастую такое поведение вызвано стремлением привлечь внимание к своей персоне и проблемам, избежать неприятных последствий за какие-либо поступки, вызвать сочувствие, напугать обидчика, выказать протест. Однако, подросток не всегда может осознавать опасности своих поступков и их последствий, что несомненно может привести к летальному исходу.

Аффективное суицидальное поведение – это действия, совершаемые в состоянии аффекта, на фоне развития психопатий или как следствие остаточных явлений органического поражения головного мозга. При таком типе поведения, решение совершить суицидальную попытку происходит спонтанно, и может носить черты «театрализованной постановки». В том случае если попытка суицида не завершилась летальным исходом, подростки, испытывая, чувство стыда стараются скрыть свой поступок.

И наконец, третий тип: истинный. Данное поведение отличается длительным вынашиванием плана, озабоченностью тем, чтобы никто не смог помешать его осуществлению. Нередко тщательно составляется записка, в которой отражены мотивы, субъективная оценка обстоятельств, возможны самообвинения. Обычно истинное суицидальное поведение проявляется в следствие длительной психической травматизации, при депрессиях.

Наши соотечественники Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. разработали классификацию основных суицидальных мотивов:

- 1) лично-семейные;
- 2) состояние здоровья;
- 3) конфликты, связанные с антисоциальным поведением;
- 4) конфликты, связанные с учебой;
- 5) материально-бытовые трудности;
- 6) другие мотивы [9].

Риск суицида у подростков может быть спровоцирован рядом факторов. Например по мнению Ю.А. Клейберга, Г.И. Макарычевой, к таким факторам можно отнести:

1. Детство, проходящее в неблагополучных семьях: алкогольная или наркотическая зависимость родителей, болезнь или смерть близких родственников и т.д.
2. Детство, протекающее в психологически разрушенных семьях: газлайтинг, гиперопека, неадекватный подход к воспитанию и общению с ребенком, жестокость по отношению к ребенку.
3. Невозможность нормальной социализации, отвержение, насмешки со стороны сверстников, буллинг, отсутствие друзей.
4. Психологическая неустойчивость на фоне гормональных изменений пубертатного периода [10, 11].

Итак, исходя из всего выше сказанного, к причинам подросткового суицидального поведения можно отнести следующие:

1. Неадекватное отношение к смерти (связано с несформированностью представлений о последствиях и необратимости смерти, из-за незрелости суждений и отсутствия жизненного опыта).
2. Неблагоприятную обстановку в семье (отсутствие доверительных отношений между родителями и детьми, психологическое или физическое насилие в семье, алкогольная или наркотическая зависимость, газлайтинг и т.д.)
3. Реакция протеста (социальные, семейные, школьные конфликты, в т.ч. буллинг).
4. Генетические факторы (воспитание в семье, где были случаи суицида).
5. Заболевания различной этимологии (хронические соматические и неврологические).
6. Депрессия.
7. Отсутствие информационной безопасности и защищенности от негативного влияния в интернете и социальных сетях.

Хотелось бы отметить, что подростковый возраст является довольно сложным, противоречивым и важным в процессе формирования лично-

сти. Мы думаем, что профилактику суицидального поведения у подростков нужно проводить в комплексе, работая не только со школьной средой, самим ребенком, но и очень важно учитывать семью, детско-родительские отношения. Важно всестороннее воспитание ребенка, внимательное отношение взрослых. необходимо вносить разнообразие в обыденную жизнь, давать подростку возможность брать на себя обязанности взрослого, и иметь такие же права.

В качестве рекомендаций для педагогов и родителей по профилактике суицидального поведения детей подросткового возраста можно выделить следующие. Необходимо:

1) оказывать социально-психологическую поддержку, направленную на предотвращение неблагоприятной обстановки в семье;

2) проявлять внимательное отношение к подростку (эмоциональному и психическому состоянию);

3) проводить профилактику депрессивных состояний;

4) вселять в подростка уверенность в своих силах, оптимизм;

5) осуществлять мониторинг соблюдения режима сна, приучать к занятиям спортом, соблюдать режима труда(учебы) и отдыха;

6) проводить педагогическую работу с подростками для предотвращения буллинга и социальной дезадаптации одного или нескольких членов группы;

7) регулировать на административном уровне влияние социальных сетей и интернета.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что в профилактике суицидального поведения подростков колоссальную роль играет семья, психолого-педагогическая поддержка и правильное окружение.

Литература

1. Венгер А.Л. Клиническая психология развития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. – 312 с.
2. Поликарпов-Орлов, Федор Поликарпович. Лексикон трехязычный. сиречь речений славенских, еллиногреческих и латинских сокровище. Москва: 1704. – 403 л.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/пер, с фр. с сокр.; под ред. В.А. Базарова. – Москва: Мысль, 1994. – 399 с.
4. <https://ria.ru/20190423/1552967532.html> [Электронный ресурс]
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 1, Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Юнг К.Г. Психология бессознательного. Москва: Когито-Центр, 2010. – 352 с.
7. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. –Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт Петербург: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2010. – 256 с.
9. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. Предупреждение самоубийств. Изучение и проведение предупредительных мер. Москва, 1980. – 164 с.
10. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для среднего профессионального образования. Ю.А. Клейберг. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2018. – 290 с.
11. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – Санкт Петербург: Речь, 2007. – 368 с.
12. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч., т. 4, Москва, 1984. – 268 с.
13. Возрастная и педагогическая психология // Под ред. А.В. Петровского. М., 1980. – 288 с.

FEATURES OF SUICIDAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS: MOTIVES, CAUSES AND FACTORS

Shakhmalova I. Zh., Nekrasova M.V.

North-Eastern Federal University, Technical Institute (Branch)

In this article, the authors examine the features of adolescent suicidal behavior. In recent decades, the rise in adolescent suicide has raised serious concerns among educators, psychologists, medical professionals and the public. Adolescence is one of the most difficult, contradictory, but at the same time important periods of personality formation. Therefore, the study of the features and patterns of suicidal behavior is more relevant and in demand than ever. The authors made an attempt to study theoretical material on the problem of suicide among the younger generation. In addition, psychological and pedagogical material about the characteristics of adolescence has been analyzed. The classification of the main suicidal motives, factors of adolescent suicidal behavior, reasons are also considered. The authors of the article proposed recommendations for the prevention of suicidal behavior in adolescent children.

Keywords: adolescence, suicide, suicidal behavior, prevention.

References

1. Venger A.L. Clinical developmental psychology: a textbook and a practical course for bachelor's and master's degrees. Moscow: Yurayt, 2019. – 312 p.
2. Polikarpov-Orlov, Fyodor Polikarpovich. The lexicon is multilingual. in other words, the speeches of Slavonic, Hellenic Greek and Latin treasures. Moscow, 1704. – 403 p.
3. Durkheim E. Suicide: A sociological etude / trans, from the French with a summary; edited by V.A. Bazarov. – Moscow: Mysl, 1994–399 p.
4. <https://ria.ru/20190423/1552967532.html> [Electronic resource]
5. Vygotsky L.S. Collected works. Vol. 1, Moscow: Pedagogika, 1983. – 368 p.
6. Jung K.G. Psychology of the unconscious. Moscow: Kogito-Center, 2010. – 352 p.
7. Kulikova T.A. Family pedagogy and home education. – Moscow: Publishing center "Academy", 1999. – 232 p.
8. Lichko A.E. Psychopathy and accentuation of character in adolescents. St. Petersburg: St. Petersburg NIPNI named after V.M. Bekhterev, 2010. – 256 p.
9. Ambrumova A. G., Borodin S.V., Mikhlin A.S. Suicide prevention. Study and implementation of preventive measures. Moscow, 1980–164 p.
10. Kleiberg, Yu.A. Psychology of deviant behavior: a textbook and a practical course for secondary vocational education. Yu.A. Kleiberg. 5th ed., reprint. and add. Moscow: Yurayt, 2018–290 p.
11. Makartycheva G.I. Correction of deviant behavior. Trainings for teenagers and their parents. – St. Petersburg: Speech, 2007. – 368 p.
12. Vygotsky L.S. The problem of age. Sobr. soch., vol. 4, Moscow, 1984–268 p.
13. Age and educational psychology // Edited by A.V. Petrovsky. M., 1980 – – 288 p.

Педагогические условия развития познавательной активности у старшеклассников в процессе обучения математике

Шонин Максим Юрьевич,

аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы
Московского гуманитарного университета
E-mail: st_max_92@mail.ru

Современная действительность предъявляет выпускникам серьезные требования по вопросам жизненного и профессионального самоопределения, разрешение которых обеспечивается, в том числе устойчивыми познавательными умениями и связано с проявлением высокой степени их познавательной активности. В настоящей статье автор обосновывает зависимость эффективности развития познавательной активности старшеклассников в процессе обучения математике от выполнения комплекса педагогических условий, а именно: на основе метода исследования контент-анализа осуществляется фиксация единиц содержания феномена познавательной активности, позволяющая квантифицировать выявленную совокупность ее существенных признаков; осуществляется систематический научно обоснованный отбор учебно-познавательных математических задач, направленных на последовательное развитие существенных признаков в их определенной взаимосвязи и логике; используется комплексное применение дидактических приемов, обеспечивающих разнообразие учебных заданий и педагогических способов их предъявления, а также педагогическую поддержку развития выявленных существенных признаков познавательной активности старшеклассников.

Ключевые слова: познавательная активность, существенные признаки познавательной активности, педагогические условия развития познавательной активности, старшеклассник.

В современной социокультурной ситуации педагогическое образование все чаще ориентировано на развитие личностных качеств старшеклассников. В первую очередь это обусловлено переходом будущих выпускников на новый уровень образования и вступлением во взрослую жизнь. С этой позиции определяется цель настоящего исследования – теоретически обосновать педагогические условия развития познавательной активности у старшеклассников, проверить их эффективность в процессе обучения математике.

Термин «условие» определяется как внутренняя или внешняя причина, которая влияет на динамику и конечные результаты развития человека [9]. В научной литературе существуют различные подходы к определению данного понятия.

В философской литературе оно выражает «существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого следует существование данного явления» [14, с. 707]. Условия составляют ту среду или обстановку, в которой оно возникает, существует и развивается.

В психологии данное понятие представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [9].

В педагогической трактовке «условие» рассматривается как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [10, с. 436]. С точки зрения практической науки, педагогические условия должны ускорить и улучшить получаемый результат, а не представлять собой параллельный, трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий, как со стороны педагога, так и обучающихся. Так еще Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева определили педагогические условия как «совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности» [19, с. 158].

В ходе проведенного исследования проблемы на методологическом и психолого-педагогическом уровнях нами была разработана модель развития познавательной активности старшеклассников в процессе обучения математике, эффективное внедрение в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения которой требует соз-

дания и обоснования специальных педагогических условий. К ним были отнесены:

- 1) на основе метода исследования контент-анализа осуществляется фиксация единиц содержания феномена познавательной активности, позволяющая квантифицировать выявленную совокупность ее существенных признаков;
- 2) осуществляется систематический научно обоснованный отбор учебно-познавательных математических задач, направленных на последовательное развитие существенных признаков в их определенной взаимосвязи и логике;
- 3) используется комплексное применение дидактических приемов, обеспечивающих разнообразии учебных заданий и педагогических способов их предъявления, а также педагогическую поддержку развития выявленных существенных признаков познавательной активности старшеклассников.

Рассмотрим более подробно каждое из вышеперечисленных условий.

Термин «контент-анализ» дословно означает «анализ содержания». Более точно его можно трактовать как «систематическую числовую обработку, оценку и интерпретацию формы и содержания информационного источника» [8, с. 124]. Целесообразность применения данного метода связана его высокой технологичностью, что по-

зволило провести систематический мониторинг больших информационных потоков: монографий, сборников научных трудов и докладов, материалов научно-практических конференций, учебных пособий, диссертаций и т.д.

Для проведения контент-анализа необходимо выбрать единицу анализа, в качестве которой может выступать абзац, слово, фигура и др., относящийся к выделенной категории анализа. В настоящем исследовании единицами анализа выступают фрагменты текстов научных работ, в которых содержатся определения понятия «познавательная активность».

Общие данные проанализированных источников с точки зрения качественных параметров (признаков), отражающих познавательную активность в различных аспектах, представлены следующими дефинициями: решительность, познавательный интерес, воля, настойчивость, коммуникабельность, наблюдательность, целеустремленность, самостоятельность, любопытство, любознательность, инициативность, самоорганизованность, практичность, самоактуализация, самореализация, спокойствие, сосредоточенность, бездействие, вера, образное мышление.

Операция квантификации проводилась с учетом количественной определенности выделенных признаков, ее результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Матрица частоты использования признаков «познавательной активности» (познания) в научной литературе

Признак	Частотность появления в определениях									
	1	2	3	4	...	44	45	46	47	Σ
Инициативность	+	+	+	+	...	-	+	-	-	24
Целеустремленность	+	-	-	+	...	-	+	+	+	22
Познавательный интерес	+	-	-	-	...	+	-	+	+	21
Коммуникабельность	+	-	-	-	...	+	+	-	+	15
Воля	-	-	-	+	...	+	+	+	-	14
Самостоятельность	-	+	-	+	...	-	-	-	-	5
Практичность	-	-	-	-	...	-	-	-	-	4
Решительность	-	+	+	-	...	-	-	-	-	2
Настойчивость	-	-	-	-	...	-	-	-	-	2
Любознательность	-	-	-	-	...	-	-	-	-	2
Самоорганизованность	-	-	-	-	...	-	-	-	-	2
Самореализация	-	-	-	-	...	-	+	-	-	2
Сосредоточенность	+	+	-	-	...	-	-	-	-	2
Наблюдательность	-	-	-	-	...	-	-	-	-	1
Любопытство	-	-	-	-	...	-	-	-	-	1
Самоактуализация	-	-	-	-	...	-	-	-	-	1
Спокойствие	+	-	-	-	...	-	-	-	-	1
Бездействие	-	+	-	-	...	-	-	-	-	1
Вера	-	-	-	-	...	-	-	-	-	1
Образное мышление	-	-	-	-	...	-	-	-	-	1

На основе проведенной квантификации были выявлены существенные признаки: 1) познавательный интерес – источник внутреннего эмоци-

онального восприятия, являющийся важнейшим мотивом познавательной активности; 2) инициативность – деятельное состояние познавательной

активности, проявляющееся в способности ученика к творческому освоению учебного материала; 3) коммуникабельность – организация коллективной познавательной активности, трансляция полученных знаний в процессе взаимодействия; 4) воля – регулятор степени проявления познавательной активности обучающегося; 5) целеустремленность – направленность познавательной активности ученика.

Таким образом, первое педагогическое условие позволило оценить содержательную сторону феномена познавательная активность, поставив ей в соответствие совокупность ее существенных признаков.

Процессуальным продолжением первого условия является развитие познавательной активности, которое в соответствии с системным подходом предусматривает последовательное стимулирование ее признаков средствами специально отобранного дидактического инструментария [17]. Для отбора тематических задач и дидактических приемов осуществлялся анализ психолого-педагогических характеристик выделенных существенных признаков познавательной активности, результаты которого позволяют говорить о том, что:

- познавательный интерес обусловлен положительным отношением обучающихся к учебному предмету (Н.Г. Морозова), направленностью к изучению прикладных аспектов математического знания (О.В. Тараканова). Поэтому его развитие осуществлялось посредством решения занимательных задач – математических софизмов (математические умозаключения, основанные на различных нарушениях законов логики [7]), задач с историческим содержанием – текстовых задач, в процессе решения которых обучающийся получает некоторые сведения о фактах, событиях и объектах прошлого [4]; задач с практическим содержанием – задач, фабула которых раскрывает приложения математики в окружающей нас действительности [15]. Кроме того, в процессе обучения использовались приемы: создание проблемных ситуаций [7], насыщение содержания урока историческим знанием [4].
- инициативность выражается направленностью учеников к поиску проблем и новых способов действий (А.Г. Асмолов), составлению и решению собственных тематических задач (И.А. Петухов), творческому преобразованию действительности (Л.М. Попов, Т.Н. Тищенко). В связи с этим в процессе обучения решались задачи с неопределенным окончанием – «задания, побуждающие учеников задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации необходимой для его решения» [12, с. 101], исследовательские задачи – «задания, вызывающие активную творческую познавательную деятельность, которая направлена на решение познавательных проблем, на самостоятельное открытие, осуществляемое пу-

тем постановки опытов, сбора фактов, анализа и обобщения знаний» [16, с. 22]. Кроме того, использовались приемы составления задач с практическим содержанием, намеренных ошибок [12].

- коммуникабельность связана с умениями и навыками социального взаимодействия (А.В. Петровский), познавательным общением со сверстниками (А.Н. Леонтьев, Е.П. Щербаков). Соответственно, ее развитие происходило в процессе решения задач на готовых чертежах (Н.В. Доброва, Л.Н. Ланда). Еще Л.Н. Ланда указывал, что «наличие чертежа и возможности анализа чертежа при решении геометрических задач является причиной проявления «коммуникативного мышления» [6, с. 130]. Также на этом этапе организовывалась групповая работа [5].
- воля обусловлена владением собственным поведением (Л.С. Выготский), совершением интенсивной мыслительной деятельности (В.К. Калина, В.И. Панченко). Поэтому ее развитие стимулировалось через решение задач повышенной сложности [2], применение приемов свободного выбора задачи [3], постепенного повышения уровня сложности [1], наставления [11].
- целеустремленность связана с умениями постановки цели и формулирования задач, выстраиванием стратегии их последовательного решения и анализа полученных результатов (Е.П. Ильин, К.К. Платонов, Д.В. Горев). Решение проблемы развития целеустремленности осуществлялось с привлечением приема постепенного снижения педагогической помощи [13]. Экспериментальное исследование развития познавательной активности старшеклассников было организовано в муниципальном общеобразовательном учреждении «Петропавловская средняя общеобразовательная школа» в течение учебного года (2018–2019 гг.). На констатирующем этапе эксперимента была установлена «незначимость различий в распределении полученных баллов старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп, что свидетельствует о схожих уровнях развития познавательной активности и ее существенных признаков у обучающихся этих групп» [18, с. 50]. Формирующий этап эксперимента предусматривал активное использование дидактического обеспечения развития выделенных существенных признаков познавательной активности. Его результаты продемонстрированы в таблице 2.
- Позитивная динамика количественных результатов формирующего эксперимента продемонстрировала следующие качественные изменения существенных признаков познавательной активности:
 - познавательный интерес: эмоционально-положительное отношение респондентов экспериментальной группы к изучению математики, ее практических аспектов, желание заниматься математической наукой после окончания школы и т.д.;

Таблица 2. Результаты диагностики развития познавательной активности и ее признаков у старшеклассников в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах на контрольном этапе эксперимента

Существенные признаки познавательной активности	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	К	Э	К	Э	К	Э
Познавательный интерес, чел. (%)	41 (68,3%)	14 (23,3%)	19 (31,7%)	41 (68,3%)	0 (0%)	5 (8,3%)
Инициативность, чел. (%)	49 (81,6%)	22 (36,7%)	11 (18,3%)	31 (51,7%)	0 (0%)	7 (11,7%)
Коммуникабельность, чел. (%)	29 (48,3%)	11 (18,3%)	31 (51,7%)	39 (65%)	0 (0%)	10 (16,7%)
Воля, чел. (%)	24 (40%)	6 (10%)	35 (58,3%)	25 (41,7%)	1 (1,7%)	29 (48,3%)
Целеустремленность, чел. (%)	37 (6,7%)	13 (21,6%)	24 (68,3%)	40 (66,7%)	0 (0%)	7 (11,7%)
Познавательная активность	36 (60%)	8 (13,3%)	24 (40%)	37 (61,7%)	0 (0%)	15 (25%)

- инициативность: активная самостоятельная поисковая деятельность старшеклассников, составление собственных тематических задач и т.д.;
- коммуникабельность: умение начать и грамотно вести диалог на заданную тему, выслушивать собеседника, воздерживаться от категорических суждений при оценке его мнения и т.д.;
- воля: умение регулировать собственную учебную деятельность, выполнять трудные или однотипные тематические задания и т.д.;
- целеустремленность: умение ставить цель и формулировать задачи по ее достижению, поэтапно или комплексно анализировать результаты проделанной работы.

Математическая обработка двух выборок осуществлялась с использованием φ^* – углового преобразования Фишера и T -критерия Уилкоксона и продемонстрировала статистическую значимость полученных результатов.

Таким образом, разработанный на основе идеи личностного развития комплекс педагогических условий позволил эффективно выстроить процесс развития познавательной активности у старшеклассников в процессе обучения математике.

Литература

1. Бабаев В.С., Кулагина М.В., Шкитина Ю.Ю. Определение трудности и сложности физических задач // Физическое образование в вузах. 2005. Т. 1. № 4. С. 93–101.
2. Баканов Е.Н. Исследование генезиса волевого действия: дис. ... канд. псих. наук. М., 1979. 173 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Дюрягина Е.В., Чикунова О.И. Задачи с историческим содержанием как средство развития познавательного интереса школьников к математике // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 8. С. 79–80.
5. Кимеева О.А. Развитие познавательной активности старшеклассников в процессе групповой работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2000. 20 с.
6. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966. 522 с.
7. Мадера А.Г. Математические софизмы: Правдоподобные рассуждения, приводящие к ошибочным утверждениям: Кн. для учащихся 7–11 кл. М., 2003. 112 с.
8. Мангейм Дж. Б., Рич Р. Политология: Методы исследования. М., 1997. 544 с.
9. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. М., 2003. Ч. 2. 352 с.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. 512 с.
11. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал, 1982, Т. 3, № 4, С. 14–25.
12. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Развитие инициативы школьников как фактор демократизации учебно-воспитательного процесса: сборник статей под ред. В.А. Сластенина. М., 1990. С. 99–109.
13. Смирнова И.Ф. Педагогические условия становления жизненных целей старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 1998. 203 с.
14. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983. 840 с.
15. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. М., 1990. 95 с.
16. Шастина А.Е. Теория и технология моделирования педагогических задач: учебное пособие. М., 2020. 55 с.
17. Шонин М.Ю. Развитие познавательной активности у старшеклассников средствами решения математических задач // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 335–336.
18. Шонин М.Ю. Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию познавательной активности старшеклассников в процессе об-

учения математике // Научные труды Московского гуманитарного университета, 2020. № 4. С. 48–55.

19. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с.

PEDAGOGICAL FACTORS FOR DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Shonin M. Yu.

Moscow University for the Humanities

Modern reality imposes serious requirements on graduates on issues of life and professional self-determination, the resolution of which is provided, including stable cognitive skills and is associated with the manifestation of a high degree of their cognitive activity. In this article, the author substantiates the dependence of the effectiveness of the development of cognitive activity of high school students in the process of teaching mathematics on the fulfillment of a set of pedagogical conditions, namely: on the basis of the content analysis research method, the units of the content of the phenomenon of cognitive activity are fixed, which allows quantifying the identified set of its essential features; a systematic, scientifically based selection of educational and cognitive mathematical problems is carried out, aimed at the consistent development of essential features in their specific relationship and logic; a comprehensive application of didactic techniques is used, providing a variety of educational tasks and pedagogical ways of presenting them, as well as pedagogical support for the development of the identified essential features of cognitive activity of high school students.

Keywords: cognitive activity, essential signs of cognitive activity, pedagogical conditions for the development of cognitive activity, student.

References

1. Babaev V.S., Kulagina M.V., Shkitina Yu. Yu. Determination of the difficulty and complexity of physical problems // Physical education in universities. 2005. T. 1. No. 4. S. 93–101.
2. Bakanov E.N. Investigation of the genesis of volitional action: dis. ... Cand. psycho. sciences. M., 1979.173 p.

3. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. М.: Pedagogika, 1991.480 p.
4. Dyuryagina E.V., Chikunova O.I. Problems with historical content as a means of developing the cognitive interest of schoolchildren in mathematics // International Journal of Experimental Education. 2010. No. 8. S. 79–80.
5. Kimeeva O.A. The development of cognitive activity of high school students in the process of group work: author. dis. ... Cand. ped. sciences. Kirov, 2000.20 p.
6. Landa L.N. Algorithmization in teaching. М., 1966.522 p.
7. Madera A.G. Mathematical sophisms: Plausible reasoning leading to erroneous statements: Book. for students 7–11 grades М., 2003.112 p.
8. Mannheim JB, Rich R. Political Science: Research Methods. М., 1997.544 p.
9. Nemov R.S. Psychology: dictionary-reference book: in 2 hours М., 2003. Part 2. 352 p.
10. Polonsky V.M. Dictionary of Education and Pedagogy. М., 2004.512 p.
11. Selivanov V.I. Volitional regulation of personality activity // Psychological journal, 1982, T. 3, No. 4, pp. 14–25.
12. Sitarov V.A., Maralov V.G. Development of the initiative of schoolchildren as a factor in the democratization of the educational process: a collection of articles, ed. V.A. Slasterin. М., 1990.S. 99–109.
13. Smirnova I.F. Pedagogical conditions for the formation of life goals of high school students: dis. ... Cand. ped. sciences. Penza, 1998.203 p.
14. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Ch. edited by L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. М., 1983.840 p.
15. Shapiro I.M. Using tasks with practical content in teaching mathematics. М., 1990.95 p.
16. Shastina A.E. Theory and technology of modeling pedagogical tasks: textbook. М., 2020.55 p.
17. Shonin M. Yu. The development of cognitive activity among high school students by means of solving mathematical problems // World of science, culture, education. 2018. No. 6 (73). S. 335–336.
18. Shonin M. Yu. Results of experimental work on the development of cognitive activity of high school students in the process of teaching mathematics // Scientific works of the Moscow University for the Humanities, 2020. No. 4. S. 48–55.
19. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical concept: methodological aspects of construction. М., 2006.239 p.

Конфликтологическая компетентность и её формирование у подростков на уроках русского языка и литературы

Юдина Анна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

E-mail: anna-yudina@mail.ru

Кудряшова Элла Сергеевна,

студент, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

E-mail: feechkaella26@gmail.com

Работа посвящена рассмотрению проблемы психолого-педагогического сопровождения формированию конфликтологической компетентности, в контексте выявления социально-психологической детерминации этой проблемы. В статье рассматривается природа деструктивного конфликта в подростковой среде. Представлены данные экспериментальной работы по формированию конфликтологической компетентности на уроках русского языка, выделены наиболее оптимальные компоненты, педагогические условия и медиативных подход, инициирующие выбор подростком конструктивных стратегий коммуникаций. Целью нашего исследования было выявление мотивации к конфликтной деятельности у подростков и определение способов превентивной работы в рамках учебной организации образовательного учреждения. Гипотеза нашего исследования: предполагаем, что социально-психологическими детерминантами деструктивных конфликтов выступают несформированные коммуникативные навыки и отсутствие конфликтологической компетентности. Решены следующие задачи: проанализирована конфликтологическая компетентность, выделены ее компоненты и значимые функции.

Ключевые слова: подростки, формирование, конфликтологическая компетентность, информационно-коммуникативная культура.

Конфликты затрудняют любые взаимоотношения, не дают развития деятельности, ведут к несогласованным действиям, ухудшают общение между людьми. В ходе развития современного общества проблема конфликта имеет огромное значение, она стала наиболее важной проблемой общества.

В современном мире необходимо признать неизбежность конфликтов и конфликтных ситуаций, очень часто видны предпосылки конфликта, они прослеживаются в межличностных отношениях. Предпосылки могут быть разными: ограниченность резервов любого вида, психологического, финансового, социального. На базе социального неравенства, финансовых ограничений, психологического состояния людей рождаются конфликты. Предпосылки создают различие во мнениях, идеях и представлениях, разделяют представление и отношение людей к окружающему миру. Из-за возникающего противостояния можно сделать вывод о том, что конфликт в современной жизни неустраним. Для того чтобы более детально изучить проблему конфликтной компетентности, необходимо изучить определение самого конфликта.

По мнению психолога Н.В. Гришиной, понятие «конфликт» имеет несколько значений. Учёный даёт этимологическое толкование данного термина. Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – столкновение и практически в неизменном виде входит в другие языки (*conflict* – англ., *konflikt* – нем., *conflit* – франц.). Первое значение понятия, по мнению психолога, – затяжная борьба, война. Это значение не входит в рамки заданной темы. Следующее значение – дисгармония между людьми, столкновение противоположностей, данное определение близко к определению конфликта между детьми школьного возраста. Третье значение – борьба на фоне неких импульсов, возникающих по каким-либо причинам, желаниям и тенденциям. Последнее толкование – столкновение темпераментов в театральной пьесе. Наиболее близкими к теме нашей работы являются второе и третье толкование. Исходя из определения, мы можем увидеть, что конфликт – это всегда противостояние, столкновение интересов, мнений, идеалов и ценностей.

Вопрос о причинах конфликта, видах поведения субъекта во время спорной ситуации, а также проблема разрешения конфликтов – всё перечисленное всегда вызывало особый интерес со стороны учёных. Проблемой изучения конфликта и типов конфликтов занимались многие учёные-психологи: А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.В. Кар-

пов, Л.М. Митина, В.В. Новиков, А.Н. Сухов. Исследователи изучали особенности социальных конфликтов, характеризовали поведение личности в конфликтных ситуациях, определением конфликтной компетенции занимался Л.С. Выготский, Л.А. Петровская, А.Н. Леонтьев.

Предварительно нами было проведено экспериментальное исследование в школах города Владимира № 5, № 10, № 33, № 39, № 28 Выборка составила 348 – подростков – учеников 7–9 классов.

Нами были использованы: методика изучения личностной агрессивности и конфликтности Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, у подростков, уровень конфликтности и агрессивности не выходят за пределы низких и средних показателей, это свидетельствует о том, что ученики 7–9 классов стараются не проявлять инициативу в спорах, стараются сгладить конфликт и чаще приходят к компромиссу в спорных вопросах.

В тоже время, по методике изучения особенностей реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса мы выявили, что у подростков преобладают стратегии ухода / борьбы, исходя из этого, мы можем сказать, что подростки нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении для выработки коммуникативной культуры и конфликтологической компетенции для выстраивания конструктивного общения путем взаимных уступок. Исходя из полученных нами экспериментальных данных по методике изучения направленности личности Б. Басса, мы видим, что большинство подростков направлены на деятельностные подходы, это позволяет нам говорить о том, что подростки нуждаются в проектно-ориентированном и проблемном обучении, так как выполненные и своевременно оцененные задания формируют важную мотивацию к успеху у учеников, в частности в формировании конструктивных коммуникаций.

Таким образом, социально-психологическая детерминация конфликтов была проанализирована нами методом корреляционного анализа r_s Пирсона, который помог установить прямую взаимосвязь между показателями уровня обидчивости по методике Е.П. Ильина и П.А. Ковалева с уровнем конфликтности ($r=0,312$). Показатели уровня бескомпромиссности взаимосвязаны с стратегией сотрудничества ($r=0,210$) по методике К. Томаса. Отдельно отмечаем, что такие показатели, как направленность на дело, по методике Б. Басса, которая на прямую взаимосвязана с стратегией приспособления ($r=0,262$) по методике К. Томаса и обратная взаимосвязь с показателями приспособления по методике К. Томаса ($r=0,-470$) и стратегией компромиссного поведения ($r=0,-245$).

Анализ результатов экспериментальных данных подтверждает предположение о том, что основными социально-психологическими предпосылками возникновения подростковых конфликтов являются конкуренция, стремление к лидерству. Несбалансированное ролевое взаимодействие. Таким образом, формирование конфликто-

логической компетентности мы определяем, как одну из важных задач в воспитательной работе средней школы для превенции буллинга, агрессии, моббинга и травли.

Конфликтная компетентность – термин, который нуждается в особом толковании. Понятие конфликта было рассмотрено нами выше, однако важно обратить внимание на слово «компетентность», которое ошибочно представляют синонимом к слову «компетенция». Отметим, что «компетенция» – достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений[8]. По мнению А.В. Хуторского, «компетентность» имеет другое значение: владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Таким образом, удаётся установить, что «компетентность» – понятие более широкое, предполагает не только теоретические знания о какой-либо сфере, а также и применение умений на практике, точнее, в конфликтах и после их разрешения.

Конфликтологическая компетентность – это способность субъекта или группы во время настоящего конфликта осуществлять деятельность, которая способствует минимизации деструктивных форм конфликта. Особенно важно формирование конфликтной компетенции у школьников подросткового возраста, так как подростковый возраст принято считать переломным, сложным и непостоянным. Перелом проявляется в физической активности, психическом здоровье, взаимоотношении с родителями, старшими и сверстниками. Он является сложным и важным, связан с переходом из одного этапа в другой, более взрослый и осознанный. В подростковом возрасте личность особенно часто находится в социуме. В связи с этим, в жизни подростка возникает нестабильность, физическая, психологическая и моральная. На любую ситуацию у подростка возникают разнообразные и довольно специфические реакции. Подобные реакции возникают не только в процессе конфликтов, но и в фазе предконфликтной ситуации. Агрессия, депрессивность, озлобленность и эмоциональная нестабильность подростка могут создать конфликтную ситуацию.

Компетентность способна выступить связующим звеном между субъектами во время конфликта, именно она формирует поведение личности во время и после конфликта, в значительной степени помогает его разрешению. Конфликтная компетентность подразумевает подготовленность и способность к управлению конфликтами в школе [2]. Рассмотрим структуру конфликтной компетенции, состоящую из функций и компонентов конфликтологической компетенции. В учебном пособии Богданова Е.Н. и Зазыкина В.Г. определены несколько компонентов конфликтной компетенции: когнитивный, регулятивный и мотивационный. Определим характеристики каждого компонента:

1. Когнитивный компонент состоит из информационного и креативного элементов. Информационный элемент – совокупность знаний субъекта о разных видах конфликтов, а также о моделях поведения в ходе конфликта. Креативный элемент помогает изменить традиционное представление о конфликте, рассмотреть проблему под другим углом, перейти от стандартного взгляда личности на конфликт к осознанию творческой его сущности, определить положительные стороны, которые способствуют развитию личности.

2. Мотивационный компонент отражает поведение личности в конфликте с двух сторон, которые помогают человеку реагировать на противоречия и участвовать в конфликте. Конфликтная компетентность в этом случае должна вдохновлять человека на стремление к успеху, надежду вынести для себя положительный результат после разрешения конфликта. Противопоставлен этому типу мышления другой вид мотивации, то есть неуверенность в собственной позиции, установка на отрицательный исход конфликта.

3. Регулятивный компонент также делится на несколько элементов: рефлексивный, эмоциональный и волевой. Эмоциональный аспект состоит в способности личности выражать чувства и эмоции без унижений и оскорблений другого человека, волевой компонент представляет собой умение человека контролировать своё поведение, правильно и адекватно оценивать конфликтную ситуацию, рефлексивный элемент подразумевает осмыслить результаты и ход конфликта, корректировать своё поведение в процессе столкновения и за его пределами [3].

Таким образом, обозначенные компоненты можно охарактеризовать следующим образом: когнитивная характеристика способствует анализу ситуации, определяет основные её элементы, мотивационная направляет субъект на выход из конфликта, регулятивная характеристика определяет и даёт оценку состоянию личности в период конфликтных и предконфликтных ситуаций. Характеристики структурных элементов конфликтной компетентности связаны с функциями, функций конфликтной компетентности достаточно много: превентивная, конструктивная, коррекционная, рефлексивная, прогностическая. Определим сущность данных функций.

Функции конфликтной компетентности

1. Превентивная функция. Во время взаимодействия данная функция предпринимает меры, которые предупреждают о развитии конфликта.
2. Прогностическая функция. После предупреждения о конфликте, эта функция помогает личности распланировать ход действий и моделей поведения во время конфликта.

3. Конструктивная функция. Помогает личности выбрать способ, который способствует наиболее удачному разрешению конфликта.

4. Рефлексивная функция. Способствует оценке личности своих собственных действий до, во время и после конфликта, а также помогает оценить поведение других участников, составить их психологический блик.

5. Коррекционная функция. Предоставляет возможность личности изменять и корректировать модель поведения во время конфликта.

Мы отметили все функции конфликтной компетентности. М.В. Башкин утверждал: «Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом конфликтной компетентности» [1]. Также необходимо отметить, что первая, превентивная функция, является универсальной, потому что она соединяет в себе все три компонента в структуре конфликтной компетентности.

Итак, функции конфликтной компетентности являются основными средствами для анализа конфликта, а также для определения путей его решения и оптимизации коммуникативной деятельности. Компоненты и функции конфликтной компетентности выделены неслучайно. Понятие компетентности стоит рядом с понятием о межличностных отношениях, в последнем выделяются те же компоненты, но компетентность должна определять особенности взаимоотношений, поэтому в парадигму внесены некоторые изменения, о которых можно узнать выше.

Определив основные структурные элементы конфликтной компетентности, рассмотрим, каким образом можно сформировать конфликтную компетентность у школьников на уроках русского языка и литературы. Русский язык и литература – гуманитарные предметы, изучающие специфику родного языка, культуру речи и общения, красоту и богатство языка. Каким образом можно сформировать конфликтную компетентность на представленных уроках? В первую очередь, показательным примером является педагог. Как указывает Г.С. Бережная: конфликтная компетентность педагога «подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтогенной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения задач обучения, воспитания, развития» [2]. Иными словами, педагог играет ведущую роль в формировании компетентности у школьников, учитель обязан иметь полное представление о данной области конфликтологии и не только разрешить конфликт путём вмешательства, но и показать, научить, предотвратить дальнейшие конфликты.

Формирование компетентности в школе – это всегда взаимодействие между педагогом и учениками, в силу своего волнительного возраста подростки не смогут правильно и самостоятельно сформировать оптимальное поведение во время

конфликта, всегда необходимо, чтобы рядом был педагог. Исследуем, как именно можно сформировать конфликтную компетентность на уроках русского языка и литературы, определим основные способы. Для установления способов мы опираемся на классификацию М.В. Башкина. Ученый говорит о том, что конфликтологическая компетентность формируется тогда, когда применяются активные методы обучения. Активные методы обучения (АМО) представляют собой совокупность способов управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование педагогических ситуаций, характеризующихся активизацией мышления и поведения обучаемых. Некоторые из методов могут быть применены на уроках русского языка и литературы:

1. Групповая дискуссия. Данный метод необходим для того, чтобы участники группы смогли увидеть решение проблемы с разных точек зрения. Метод особенно активно применяется на уроках литературы. Подобное разделение на группы формирует у подростков взаимодействие с партнерами, помогает выслушать и воспринять позицию каждого. Дискуссия, например, часто проводится в рамках изучения произведений, в которых главная тема – конфликт. Конфликт между людьми (произведения А.С. Грибоедова), конфликт с самим собой («Война и мир» Л.Н. Толстого, конфликт в душе каждого героя), конфликт с внешним миром (труды Ф.М. Достоевского). На примере поведения героев во время конфликтных ситуаций у учеников формируется своё понимание конфликта и моделей реагирования на него. Задача учителя – направить это понимание в сторону конфликтологической компетентности, задача группы – обсудить и сделать выводы о главной проблеме произведения. Урок литературы в группах способствует наиболее полному усвоению знаний. Групповая дискуссия, безусловно, формирует конфликтологическую компетентность, так как именно работа в группе воспитывает в учениках терпение, способность слышать и слушать других, грамотно распределять обязанности внутри коллектива, суметь объяснить и доказать свою позицию. Накопленный потенциал, который был усвоен при работе в группах, поможет подросткам минимизировать возникновение конфликтов. У школьников во время подобного метода обучения уже может сформироваться навык принятия чужой точки зрения, умение грамотно и гуманно вести спор, приходиться к какому-либо выводу в результате будущих конфликтов.
2. Ролевая игра. Метод широко применяется на уроках и русского языка, и литературы. чтение по ролям может помочь определить степень конфликтности в классе, ученики не всегда могут распределить роли без помощи учителя, на этой почве часто возникают споры, подростки склонны часто отвлекаться, из-за этого возможна невнимательность при чтении роли, эта рассеянность может вызвать агрессию со сторо-

ны других учеников, участвующих в игре. В данной ситуации педагогу необходимо заранее оценить степень конфликтности между учениками и в предконфликтной ситуации вмешаться. На уроке русского языка распространена игра «учитель-ученик», причём и учитель, и ученик – одноклассники. В процессе игры мы можем наблюдать степень агрессивности, напряжённости и конфликтности между учениками, рассмотреть, насколько лоялен «учитель» к ученикам, насколько бесконфликтно он сможет решить ту или иную ситуацию, понаблюдать, с какой степенью строгости он оценит ученика. Для помощи в процессе игры учитель может ставить учеников в спорные ситуации, задавать наводящие вопросы, предложить ребятам поразмышлять над теми или иными проблемами. Проведение данных игр чрезвычайно важно, через них можно понять, склонен ли подросток к конфликту, к необъективной оценке и агрессии, со стороны педагога (если всё же данные черты характера проявляются) должна быть проведена беседа и классный час на тему конфликтологической компетенции. Учёный достаточно чётко сформулировал функцию ролевой игры в процессе обучения: «Проигрывание ролей и последующее обсуждение результатов ролевой игры позволяет слушателям лучше понять мотивы поведения и того человека, чья роль проигрывается, и мотивы противоположной стороны; помогает увидеть типичные ошибки, допускаемые в ситуациях межличностного взаимодействия, осознать конструктивные и неконструктивные модели поведения; проанализировать те задачи, которые должны быть решены для достижения успеха в данной ситуации (разрешение конфликта, достижение компромисса, убеждение другого человека и т.п.)» [3].

3. Анализ конкретных ситуаций. Данный метод подразумевает оценку опыта других людей, обобщение сказанных фактов, включение творческого мышления. Особенно часто метод используется на уроках литературы. Перед учениками ставятся различного рода вопросы о характере и поступках героев произведения, предлагаются статьи литературных критиков. В ходе урока ученики анализируют конкретные ситуации, возникающие в определённом произведении. Важно приводить в пример те ситуации, которые вызывают возникновение целого ряда проблемных, конфликтных и спорных вопросов. Например: Важнее наука или искусство? («Отцы и дети») Как устроен мир? («Братья Карамазовы») Верна ли теория Раскольникова? («Преступление и наказание»). Прочитав различные точки зрения, выбрав для себя наиболее близкое, подростки и на примере реальных конфликтов смогут наиболее лояльно относиться к многообразию точек зрения на одну ситуацию. Данный метод формирования конфликтной компетенции является одним из способов развития моделей поведения во время

конфликтных ситуаций, подросток сможет применить художественные образы и прототипы в собственной жизни.

4. Коллективная творческая деятельность. Творчество – это деятельность, которая способствует раскрытию потенциала личности, творчество объединяет людей и даёт возможность выразить мысль, сказать что-либо с помощью художественных образов. Чтение и поэзия – особый вид творчества. Подросткам для развития конфликтной компетенции предлагают совместно сочинить какое-либо поэтическое произведение. У школьников работает творческое мышление, выполняя задания, они научатся принимать мнения других людей, так как только с помощью компромисса, согласия и адекватной критики (при возникновении спорных вопросов) можно создать по-настоящему цельное творение. К тому же, такого рода работа формирует ответственность за результат, что тоже имеет большое значение при формировании конфликтологической компетенции.

Приведённые методы педагог может чередовать или использовать несколько в пределах одного урока. Методы могут быть применены в тех случаях, когда чувствуется напряжённость между подростками, когда необходимо обратить особое внимание на такую важную тему, как конфликт. Уроки русского языка и литературы, художественные произведения – это зеркало настоящего мира. В это зеркало смотрят ученики и выбирают то главное, что можно использовать в своей жизни.

Подводя итог, можно обозначить, что конфликтологическая компетенция – сложное понятие, под которой понимается некий свод ценностей и моделей поведения во время и после конфликтной ситуации. Основывается компетентность на уважительном отношении всех субъектов конфликт, осознанных коммуникациях, системном и медиативном подходах.

Подростковый возраст – переломный этап в жизни и развитии личности. Именно в этот период закладываются основные понятия о мире, ценностях и морали. Многие ученые классифицируют поведения подростков в конфликтах, обращая немаловажное внимание на конфликтную компетентность. Можно сделать вывод о том, что подростку довольно трудно сформировать конфликтную компетентность и дать точное понимание о ней, поэтому необходима помощь педагогов, специалистов в области психологии и семьи. Если стать для подростка спутником к гуманному разрешению конфликтов, научить выносить уроки из каждой конфликтной ситуации, уважать и принимать мнение других людей, то это будет способствовать развитию конфликтной компетенции и развитию по-настоящему зрелой личности.

Литература

1. Башкин М.В.. Конфликтная компетентность. Методические указания, Ярославль ЯрГУ 2014.

2. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2009.
3. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: учебное пособие – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
4. Борисенко М.А. Программа профилактики: «Навстречу друг другу» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/konkurs/2018/rodnik_drujby/rodnik-1.pdf
5. Гришина Н.В. Психология конфликта [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/grishina_psy_conf.pdf
6. Клименских М.В, Ершова И.А. Педагогические конфликты в школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elar.ufru.ru/bitstream/10995/33463/1/978-5-7996-1425-6_2015.pdf
7. Колодина Н.И. Программа воспитания на 2021–2025 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://school2.ivedu.ru/files/17.04%20-%20roditelyam.pdf>
8. Теплоухов А.П. Конфликтологическая компетентность учителя: спец. курс для преподавания в пед. вузе Шадринск, 2010.
9. Фортова Л. К., Юдина А.М. Предупреждение негативного влияния применения информационных и коммуникативных технологий на духовное развитие личности студентов // Перспективы науки № 7. (130). 2020. С. 177–179.

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AND ITS FORMATION IN TEENAGERS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Yudina A.M., Kudryashova E.S.

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs

The work is devoted to the consideration of the problem of psychological and pedagogical support for the formation of conflictological competence, in the context of identifying the socio-psychological determination of this problem. The article examines the nature of destructive conflict in adolescence. The data of experimental work on the formation of conflictological competence in the lessons of the Russian language are presented, the most optimal components, pedagogical conditions and a meditative approach that initiate the choice of constructive communication strategies by a teenager are highlighted. The purpose of our study was to identify the motivation for conflict activities in adolescents and to determine the methods of preventive work within the framework of the educational organization of an educational institution. The hypothesis of our research: we assume that the socio-psychological determinants of destructive conflicts are unformed communication skills and the absence of conflictological competence. The following tasks have been solved: conflictological competence has been analyzed, its components and significant functions have been identified.

Keywords: adolescents, formation, conflictological competence, information and communication culture.

References

1. Bashkin M.V. Conflict competence. Methodical instructions, Yaroslavl YarSU 2014.
2. Berezhnaya G.S. Formation of conflictological competence of teachers of secondary schools: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08. – Kaliningrad, 2009.

3. Bogdanov E.N., Zazykin V.G. Personality psychology in conflict: textbook – 2nd ed. SPb.: Peter, 2004.
4. Borisenko M.A. Prevention program: “Towards each other” [Electronic resource]. Access mode: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/konkurs/2018/rodnik_drujby/rodnik-1.pdf
5. Grishina N.V. The psychology of conflict [Electronic resource]. Access mode: http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/grishina_psy_conf.pdf
6. Klimenskikh M.V., Ershova I.A. Pedagogical conflicts in school [Electronic resource]. Access mode: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33463/1/978-5-7996-1425-6_2015.pdf
7. Kolodina N.I. Education program for 2021–2025 [Electronic resource]. Access mode: <http://school2.ivedu.ru/files/17.04%20-%20roditelyam.pdf>
8. Teploukhov A.P. Conflictological competence of a teacher: spec. course for teaching in ped. university Shadrinsk, 2010.
9. Fortova L.K., Yudina A.M. Prevention of the negative impact of the use of information and communication technologies on the spiritual development of the personality of students // Prospects for Science No. 7. (130). 2020. S. 177–179.

Студенческая научно-исследовательская деятельность в контексте повышения качества кадрового потенциала

Ярлова Татьяна Викторовна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра регионального управления и национальной политики, Заместитель научного руководителя Международного института энергетической политики МГИМО МИД России
E-mail: yarovovatatiana@yandex.ru

Сидяков Данила Юрьевич,

студент Международного института энергетической политики МГИМО МИД России
E-mail: sidyakov.d@odin.mgimo.ru

В статье на основе исследования актуальных аспектов развития студенческой научно-исследовательской деятельности проведён анализ, результаты которого указывают на наличие тесной связи между уровнем развития научной деятельности обучающихся высших учебных заведений и качественным совершенствованием кадрового потенциала Российской Федерации. Выявлены основные тенденции и условия, с учётом которых сегодня происходит развитие отечественной образовательной сферы. Обозначена основополагающая роль учреждений высшего образования в процессе подготовки квалифицированных специалистов, которые в будущем во многом будут определять основные направления развития российского государства. Выявлен комплекс навыков и компетенций, который является ключевым в контексте всестороннего развития личности студента. Показано, что одним из таких навыков, приобретаемых в процессе научно-исследовательской деятельности, является умение критически мыслить является одним из основополагающих факторов формирования сознательности индивида. Особо отмечено, что именно студенты играют важную роль в процессе качественного развития кадрового потенциала Российской Федерации.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, кадровый потенциал Российской Федерации, система образования, студенческие научные объединения, укрепление суверенитета Российской Федерации.

В условиях нарастающей неопределённости экономических и иных отношений, сдвига социологической, культурной и образовательной парадигм и влияния научно-технологического прогресса на все сферы жизни общества вопрос обеспечения качественного развития кадрового потенциала любой страны является приоритетным направлением деятельности. В России данный аспект рассматривается на федеральном уровне, так как обеспечение высокого уровня образования граждан является одной из стратегических задач развития Российской Федерации [1].

Учитывая сложившуюся ситуацию, обусловленную высокой степенью конкуренции на рынке труда, а также нестабильную внешнеполитическую обстановку, повышается значимость проблемы подготовки профессионального кадрового резерва для сохранения и укрепления суверенитета Российской Федерации [7]. Исходя из этого, особое внимание уделяется как развитию соответствующих учреждений высшего образования, основной целью которых является подготовка высококвалифицированных и востребованных сотрудников, способных действовать и принимать необходимые решения в условиях крайней степени неопределённости, так и непосредственно студенческой научно-исследовательской деятельности, направленной на всестороннее личностное развитие и обеспечение возможности творчески применять в последующей практической деятельности достижения научно-технологического прогресса [3].

Цель данного исследования заключается в том, чтобы на основе проведённого комплексного анализа выявить приоритетные направления, по которым преимущественно осуществляется развитие студенческой научно-исследовательской деятельности в современном российском обществе, а также обозначить основополагающую роль учреждений высшего образования в контексте качественного совершенствования кадрового потенциала Российской Федерации.

На сегодняшний день, высшие учебные заведения выступают в качестве основных агентов в сфере научно-просветительской деятельности в государстве, во многом определяя его будущее. В связи с этим, очень важным является тот образовательный вектор, который задан руководством соответствующей организации, поскольку именно он определяет ориентир, в соответствии с которым можно объективно оценить вклад, который вносит деятельность учащихся в общенаучную систему. В таком случае, формирование такой обра-

зовательной траектории, создание благоприятной образовательной среды выступает в качестве основного фактора развития современной системы глобальных научных, экономических и общественных отношений.

Помимо этого, система образования должна быть устойчива и самодостаточна, университетам следует становиться самоуправляемыми конкурентоспособными организациями, а знания, должны позволять студентам решать задачи, которые ставит перед ними современное общество [12]. Поэтому необходимо осуществлять мониторинг и выявление тенденций, которые в период перехода к новому технологическому укладу, совершенствования государственных, экономических, политических, научных отношений, цифровизации большинства существующих систем будут играть определяющую роль в становлении нового прогрессивного миропорядка.

В таком случае, действенной мерой может выступить создание межвузовских кластеров, способствующих эффективному обмену знаниями и технологий, модернизации отечественной образовательной системы, дальнейшему распространению процессных инноваций в сфере науки и высшего образования. На текущем этапе развития отечественных образовательных кластеров наблюдаются процессы, связанные с усовершенствованием их деятельности и расширением области применения данной организационной формы. Вместе с этим, требуется подготовить инфраструктурную, институциональную и материально-техническую базу, позволяющую обеспечить гармоничную интеграцию подобного образования с соответствующими российскими структурами. Такое нововведение, по мнению авторов, положительно отразится на большинстве образовательных учреждений, так как позволит своевременно обмениваться опытом и максимально эффективно проводить совместные исследования, а взаимосвязь научных центров и соответствующих отраслевых предприятий будет способствовать реализации практико-ориентированной студенческой деятельности и согласованию потребностей глобального рынка труда со сферой предоставления образовательных услуг [9].

Основные направления развития студенческой исследовательской деятельности должны во многом отвечать существующим вызовам, формировать и развивать необходимые компетенции и учитывать происходящие сегодня изменения. Необходимо научить студентов быть чувствительными к колебаниям в различных сферах как международных, так и внутригосударственных отношений, чтобы в будущем своевременно производить учет рисков и объективно оценивать свои возможности [6]. Более того, вопрос компетентности студентов, будущих управленцев, экономистов, государственных деятелей, также рассматривается как наиболее значимый аспект обеспечения государственной целостности и суверенитета Российской Федерации. Реалии таковы, что большинство

проектов, будь то национальные стратегии развития или план деятельности предприятия на определённый временной период могут быть реализованы с максимальной эффективностью только при условии активного вовлечения в процесс реализации компетентных кадров. Именно поэтому, основная задача высших учебных заведений – обучить студента наиболее важным аспектам профессиональной деятельности с учетом современных тенденций и постоянного совершенствования методологии обучения [11].

Одним из важнейших навыков, на развитии которого необходимо сделать акцент во время студенческой исследовательской деятельности, является умение критически мыслить. В условиях преобладания клипового мышления, наибольшую ценность приобретает умение грамотно и объективно оценивать ситуацию, выявлять риски и угрозы на ранних стадиях, путём принятия грамотных управленческих решений минимизировать негативные последствия кризисных ситуаций [10]. Выработать данное умение можно только путём постоянных тренировок и ментальных практик благодаря проведению обучающимися собственных фундаментальных исследований. В процессе воспитания такого важного качества огромную роль играет деятельность научного руководителя. Перед преподавателем, курирующим научный проект, стоит задача реализации творческих и исследовательских начал студента путём осуществления управленческих функций контроля и мотивации [12].

Ещё одним ценным навыком, который можно получить в результате рассматриваемой в статье деятельности, служит умение мыслить нестандартно. Как уже отмечалось ранее, в современном стремительно меняющемся мире, где высока вероятность возникновения факторов, оказывающих дестабилизирующее воздействие на все структуры общественных отношений, подобного рода умение позволит находить решение в любых ситуациях, даже в условиях крайней степени неопределённости.

Каждая система в отдельности имеет свой собственный набор объектов, категорий, свойств и отношений. Зачастую, во время комплексного, системного анализа определённой проблемы или построения модели необходимо изменить существующий набор для перехода к новому состоянию при помощи доработки уже существующей системы, что и происходит во время научных исследований. Именно поэтому, взаимодействие двух ментальных умений, критического и нестандартного подхода, позволяет обеспечить мультипликативный эффект, что в результате сделает возможным применение комплексного подхода к изучению определённого объекта, процесса или явления. Более того, перечисленные навыки уже являются в достаточной степени существенной базой для приобретения и освоения других умений.

Любое исследование направлено прежде всего на выявление необходимых инструментов для

решения определённой проблемы или удовлетворения соответствующей потребности. В таком случае обязательно должен учитываться критерий не только экономического и инвестиционного, но и социального эффекта. Таким образом, по итогам публикации результатов исследования можно судить об уровне социальной полезности зная уровень положительного влияния результатов на процесс решения общезначимых социальных проблем.

Вместе с этим, наличие сознательности положительно влияет на процесс воспитания человека. В эпоху преобладания цифровых технологий, повсеместной роботизации процессов и использовании информационных новаций, аспект, связанный с личным воспитанием каждого конкретного индивида, оказывается очень значимым.

Помимо вышеперечисленных навыков, активное участие в исследовательских работах позволяет также значительно улучшить когнитивные способности, расширить кругозор, развить память, логическое мышление, умение быстро ориентироваться и принимать волевые решения в ситуациях неопределённости, усовершенствовать умение систематизации знаний, поиска причинно-следственной связи. Для обучающихся развитие всех перечисленных навыков является важной стороной дальнейшей профессиональной деятельности, поэтому и руководство образовательных организаций, и преподаватели уделяют огромное внимание развитию комплекса мер по поддержке студенческих научных инициатив.

Так, в Международном институте энергетической политики Одинцовского филиала МГИМО МИД России организован студенческий научный «Инновационный клуб», целью которого является повышение осведомленности студентов МГИМО о важности процессов инновационного развития в контексте стратегических приоритетов Российской Федерации. Клуб помогает студентам вести разнообразную общественную деятельность при тесном сотрудничестве с Центром стратегических исследований в области инноваций и цифровой экономики МИЭП и кафедрой управления инновациями. Уже с самого начала деятельности активисты клуба имеют публикации в ведущих научных изданиях.

Инновационный клуб МИЭП МГИМО МИД России является одним из организаторов «Газового диалога» в Сколково и ежегодной Инновационной недели при поддержке фонда развития МГИМО, на которую приглашаются руководители ведущих отечественных и зарубежных компаний. Начиная с 2019 года, конференции «MGIMO Innovation Week» посетило более 500 студентов. В качестве спикеров в пленарном заседании приняли участие руководители концерна Eni S.p.A., ГПБ (АО), Одинцовской торгово-промышленной палаты, Тоталь-Россия, представители ПАО «НК Роснефть», «Калашников», ПАО «Промсвязьбанк», компаний «Град», «Литосфера», «Газпром недра», «Газпром межрегионгаз Москва», «Equinor ASA» (Норвегия),

Института проблем нефти и газа Российской академии наук, МГТУ им. Н.Э. Баумана и ряда других крупных отечественных и зарубежных корпораций и научно-исследовательских центров.

Студенты принимают активное участие в международных научных конференциях «Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества», «Энергостарт» с фундаментальными исследованиями и докладами, в том числе и на иностранных языках. Регулярно Инновационный клуб организует мастер-классы специалистов ПАО «Газпром», ГК «Росатом», Российской академии наук, экспертов ООН и других широко известных организаций.

В контексте обеспечения безопасности и стабилизации как внутренних, так и внешних отношений, студенты, будущие квалифицированные специалисты, занимают важное место в системе кадрового потенциала Российской Федерации. Важность стимулирования студенческой научной деятельности регулярно подчеркивается Президентом России Владимиром Владимировичем Путиным [8]. Также, неоднократно в нормативных документах указывается важность совершенствования системы научно-исследовательской работы студентов. В Федеральной программе развития системы образования на период с 2016 по 2020 год среди основных направлений развития образовательной системы отмечены мероприятия, напрямую касающиеся развития научного и творческого потенциала студентов, стимулирования научно-исследовательской деятельности обучающихся, создание специализированных фондов и грантов поддержки студенческих научных разработок. Исходя из этого, можно судить о том, что научно-исследовательская деятельность учащихся высших учебных заведений является объектом повышенного внимания как со стороны руководства учебных центров, так и со стороны федеральных органов власти [2].

Подводя итоги, проведённый в рамках данного исследования анализ свидетельствует о крайней степени важности развития научной деятельности студентов в контексте обеспечения качественного развития кадрового потенциала Российской Федерации. Сегодняшние студенты в ближайшее время во многом будут определять основные направления развития российского государства [4]. Именно поэтому особое внимание уделяется качественной профессиональной подготовке студентов. Будущие управленцы, политики и дипломаты, специалисты в сфере международной энергетики или внутренних экономических и общественных связей должны обладать комплексом навыков и умений, необходимых для эффективной работы на благо российского государства в условиях неопределённости и дестабилизации международных отношений. Умение мыслить нестандартно, применять методы критического анализа, чувствовать тенденции и изменения, происходящие в обществе и приводящие к новому миропорядку – все эти навыки, полученные в результате фундаментальной научной деятельности, являются в совре-

менных условиях необходимыми. Поэтому на протяжении всего периода обучения студентов необходимо системно и целенаправленно осуществлять подготовку будущих специалистов к выполнению научной, общественной и государственной деятельности.

Литература

1. Указ Президента РФ В.В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (ред. от 22.11.2017) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы».
3. Архипова Н.И., Назайкинский С.В. Кадровый потенциал российской экономики: угрозы и возможности // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2019. – № 4. – С. 154–165.
4. Валькович О. Н., Коротких Л.В. Совершенствование кадровой политики государства и предприятия как фактор развития трудового потенциала России // Общество: политика, экономика, право. – 2017. – № 5. – С. 29–31.
5. Григорьев Н. Ю., Чвякин В.А. Социальная эффективность как проблема управленческой деятельности // Социально-гуманитарные знания. – 2020. – № 3. – С. 242–253.
6. Коган Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе // Человеческий капитал. – 2020. – № 8. – С. 179–187.
7. Магомедов К.О. Кадровый потенциал России: социологический анализ проблем формирования и развития // Коммуникология. – 2017. – № 1. – Т. 5. – С. 134–146.
8. ТАСС: Путин поручит своей администрации проработать меры поддержки научных объединений студентов [Электронный ресурс]. URL <https://tass.ru/obschestvo/10540053>
9. Харламова М. В., Бартош Д.К. Международный образовательный кластер как основа реализации сетевых образовательных программ и исследований // Педагогика и психология образования, 2018.
10. Якунина Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – № 4(42). – Т. 18. – С. 21–26.
11. Яровова Т.В. Высшее образование в пространстве глобальной экономики: анализ тенденций развития современного университета // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 84–86.
12. Яровова Т.В. Научно-исследовательская деятельность студентов как основа развития творческого потенциала // European Social Science Journal. – 2018. – № 10. – С. 454–458.

STUDENT RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE QUALITY OF HUMAN RESOURCES

Yarovova T.V., Sidyakov D. Yu.

International Energy Policy Institute MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

In the article, based on the study of the current aspects of the development of student research activities, an analysis is carried out, the results of which indicate the presence of a close connection between the level of development of scientific activities of students of higher educational institutions and the qualitative improvement of the human resources of the Russian Federation. The main trends and conditions are identified, taking into account which the development of the domestic educational sphere is taking place today. The fundamental role of higher education institutions in the process of training qualified specialists, which in the future will largely determine the main directions of development of the Russian state, is outlined. A complex of skills and competencies has been identified, which is key in the context of the comprehensive development of the student's personality. It is shown that one of these skills, acquired in the process of research activities, is the ability to think critically, which is one of the fundamental factors in the formation of an individual's consciousness. It was especially noted that it was students who play an important role in the process of qualitative development of the human resources potential of the Russian Federation.

Keywords: research activity, human resources potential in the Russian Federation, education system, student scientific associations, strengthening sovereignty of the Russian Federation.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin "National goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024".
2. Resolution of the Government of the Russian Federation of 23.05.2015 N 497 (ed. of 22.11.2017) "The Federal Target Program for the Development of Education for 2016–2020".
3. Arkhipova N. I., Nazaykinsky S.V. Personnel potential of the Russian economy: threats and opportunities // Bulletin of the RSUH. Series «Economy. Management. Right.» – 2019. – No. 4. – pp. 154–165.
4. Valkovich O. N., Korotkikh L.V. Improving the personnel policy of the state and enterprise as a factor in the development of the labor potential of Russia. // Society: politics, economics, law. – 2017. – No. 5. – pp. 29–31.
5. Grigoriev N. Yu., Chvyakin V.A. Social efficiency as a problem of managerial activity // Social and humanitarian knowledge. – 2020. – No. 3. – pp. 242–253.
6. Kogan E.A. The attitude of university students to research work // Human Capital. – 2020. – No. 8. – pp. 179–187.
7. Magomedov K.O. Personnel potential of Russia: sociological analysis of the problems of formation and development // Kommunikologi. – 2017. – No. 1. – Vol. 5. – p. 134–146.
8. TASS: Putin will instruct his administration to work out measures to support scientific associations of students [Electronic resource]. URL <https://tass.ru/obschestvo/10540053>
9. Kharlamova M. V., Bartosh D.K. International educational cluster as a basis for implementing network educational programs and research // Pedagogy and Psychology of Education, 2018.
10. Yakunina N.A. Critical thinking: analytical understanding of the concept // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. – 2019. – № 4(42). – Vol. 18 – p. 21–26.
11. Yarovova T.V. Higher education in the global economy: analysis of trends in the development of a modern university // Pedagogical education and science. – 2018. – No. 2. – pp. 84–86.
12. Yarovova T.V. Research activity of students as a basis for the development of creative potential // European Social Science Journal. – 2018. – No. 10. – pp. 454–458.

Русские народные сказки как способ нравственного воспитания детей дошкольного возраста

Козенцева Екатерина Александровна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: kozencevakati@gmail.com

Утнасунова Алтана Геннадьевна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: utnasunova1002@mail.ru

Мучкаева Екатерина Владимировна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: mu4kaevae@mail.ru

Шевченко Алина Викторовна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: alya_shevchenko_01@mail.ru.

Настоящая статья посвящена исследованию русских народных сказок как способа нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Показано, что в процессе воспитания большое внимание должно уделяться формированию и всестороннему развитию нравственности, базовых моральных ценностей у ребёнка. Дошкольный возраст – период, когда дети активно воспринимают информацию, поступающую их окружающего мира. При этом они не только копируют модели поведения, предлагаемые взрослыми, но и уже начинают анализировать сюжеты произведений художественной литературы. Особое место в процессе такого воспитания занимают народные сказки, которые в полной мере можно назвать основой фольклора любого народа. Народные сказки, отличаясь вариативностью, развивают в детях базовые понимания о важных нравственных категориях: добре, зле, совести, честности, верности и т.д. Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений о значении народных сказок в процессе нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Объект исследования представляют народные сказки, которые рассматриваются педагогами дошкольных образовательных учреждений города Элисты на специальных занятиях для дошкольников. Предметом исследования являются общие и специфические закономерности в применении и эффективности народных сказок как способа нравственного воспитания детей дошкольного возраста города Элисты. В качестве практического материала настоящей статьи выступили данные анкетирования специалистов дошкольных образовательных учреждений города Элисты (22 информанта).

Ключевые слова: воспитание, нравственное воспитание, дошкольный возраст, формирование нравственности, народные сказки.

Сказки являются неотъемлемой частью жизни людей, потому что люди всегда верили в победу добра над злом, в справедливость и честность. Историки, антропологи, этнографы, лингвисты и литературоведы издавна занимались фольклором. Следует отметить, что произведения культуры многих народов различаются значительным числом вариантов, передаваемых устно из поколения в поколение и исходящих из древности [Стеблин-Каменский, 1971: 63].

Само слово «сказка» появилось в 18 веке. До сих пор использовались термины «басень», «басня» (от «баять», что означает «рассказывать»). Первое упоминание связано с летописью полководца Всеволоджского, в которой люди, рассказывающие вымышленные истории, подвергались всевозможным наказаниям и даже репрессиям.

В XIX веке возникла необходимость объединить устное народное искусство. Русский писатель и лексикограф В.И. Даль определяет сказку в своих произведениях следующим образом: «Это история с вымышленным сюжетом и персонажами, как главными, так и второстепенными» [Даль, 2006: 167].

В понимании С.И. Ожегова – это «повествовательное, народно-поэтическое произведение о вымышленных людях и событиях, в которых задействованы волшебные, фантастические силы» [Ожегов, 1992: 395].

«Большой толковый словарь» С.А. Кузнецова определяет сказку как «повествовательное произведение устного фольклора о вымышленных событиях с участием волшебных, фантастических сил» [Кузнецов, 1998: 112].

Если сравнить приведённые выше определения, можно обнаружить, что сказки – это повествовательные произведения, персонажи которых вымышлены и обладают фантастическими и магическими способностями.

В русских народных сказках такие ценности, как богатство, не играют большой роли, существуют значительное количество отрицательных героев-богачей. Конечно, богатство необходимо, но только для достижения определённых целей. Другими словами, материальные ценности играют второстепенную роль в народных сказках и считаются злом.

Таким образом, рассмотрев определения понятия «сказка» и выявив некоторые особенности

восприятия некоторых общечеловеческих категорий, можно прийти к выводу, что сюжеты народных сказок могут быть мощным инструментом в процессе воспитания нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Обратим внимание, что дошкольный возраст играет особенно важную роль в общем развитии ребёнка. За это время формируются новые психологические механизмы поведения. Это связано со значительными изменениями в эмоционально-волевом и психическом развитии дошкольников, в процессах общения со сверстниками и взрослыми, в сфере мотивации. У старших дошкольников формируются подходы к рефлексии, т.е. способности анализировать собственную деятельность, соотносить собственные действия, мнения и переживания, а также оценки и мнения других. Это делает самооценку детей этой возрастной группы более реалистичной и уместной в их обычных занятиях и ситуациях. В то же время нравственные привычки и навыки, развивающиеся на основе осознанного отношения дошкольников к нравственному содержанию своих действий, достаточно сильны [Богданова, 2013: 117]. Усвоение нравственных идей и представлений в этом возрасте способствует глубокому проникновению в мир взрослых и переходу ребёнка на новую ступень развития. В то же время его отношения со сверстниками и взрослыми уже регулируются некоторыми моральными нормами [Карпова, 2011: 223].

Для исследования эффективности использования народных сказок в качестве способа формирования нравственного воспитания у детей дошкольного возраста было проведено анкетирование специалистов дошкольных образовательных учреждений города Элисты. В анкетировании приняли участие 22 информанта.

Первым вопросом, который мы предложили участникам исследования, был вопрос «Считаете ли Вы, что русские народные сказки являются эффективным способом формирования нравственного воспитания детей дошкольного возраста?». При этом все участники анкетирования (22 специалиста, 100% от общего количества опрошенных) дали положительных ответ.

На следующий вопрос: «Используете ли Вы русские народные сказки в своей профессиональной деятельности в качестве способа формирования нравственного воспитания детей?» также были получены положительные ответы со стороны каждого участника анкетирования.

Следующим был предложен вопрос «Какие нравственные качества, на наш взгляд, развиваются у дошкольников в связи с восприятием сюжетов русских народных сказок?». Были получены следующие ответы:

- «доброта» – 22 (100%);
- «честность» – 22 (100%);
- «верность» – 20 (90,91%);
- «милосердие» – 19 (86,36%);
- «ответственность» – 17 (77,27%).

Важно обратить внимание, что в процессе ответа на предложенный вопрос информанты дали ряд пояснений относительно каждого из обозначенных нравственных качеств. Педагоги отмечают, что большинство русских народных сказок развивают в детях доброту и честность. Кроме того, они способствуют формированию представлений о таком важном качестве личности, как верность, на примерах сюжетов, когда предательство оказывается жестоко наказанным. Также специалисты поясняют, что дошкольники активно реагируют на то, как персонажи русских народных сказок, обладающие такими качествами, как доброта и милосердие, в конце оказываются щедро вознаграждёнными. Этот факт, как замечают педагоги, способствует стремлению детей развивать данные качества в себе.

Ещё одним важным вопросом в рамках исследования стал вопрос «Какие русские народные сказки, на Ваш взгляд, являются самыми эффективными в процессе формирования нравственного воспитания детей дошкольного возраста?». Мы получили множество вариантов ответов. Перечислим самые распространённые: «Морозко», «Царевна-Лягушка», «Колобок», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Маша и Медведь», «Курочка Ряба», «Гуси-лебеди» и т.д.

Наконец, участникам анкетирования было предложено ответить на вопрос «Какие методы формирования нравственного сознания посредством русских народных сказок Вы используете в своей профессиональной деятельности?». Нами были получены следующие ответы:

- «чтение педагогом» – 22 (100%);
- «групповое чтение детьми» – 20 (90,91%);
- «обыгрывание сценок по сюжетам сказок» 18 – (81,82%).

Отметим, что педагоги в своём большинстве считают, что необходимо совмещать все названные методы. Иными словами, для достижения благоприятного эффекта они должны использоваться комплексно, ведь просто слушание текста сказки в некоторых случаях недостаточно. Дошкольники должны сами участвовать в процессе чтения, поскольку такой процесс способствует активному развитию образного мышления. Также информанты подчёркивают, что с некоторой периодичностью важно обыгрывать сценки по сюжетам русских народных сказок, так как это даёт возможность детям «вжиться» в образ, почувствовать настоящие эмоции персонажей, а значит, лучше понять причины их поступков.

Таким образом, было установлено, что сюжеты народных сказок могут быть мощным инструментом в процессе воспитания нравственных качеств у детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст играет особенно важную роль в общем развитии ребёнка. За это время формируются новые психологические механизмы поведения. Это связано со значительными изменениями в эмоционально-волевом и психическом развитии

дошкольников, в процессах общения со сверстниками и взрослыми, в сфере мотивации.

Все педагоги дошкольных образовательных учреждений убеждены в том, что русские народные сказки являются эффективным способом формирования нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Каждый педагог в той или иной степени использует их в таком качестве. Большинство русских народных сказок развивают в детях доброту и честность. Кроме того, они способствуют формированию представлений о таком важном качестве личности, как верность, на примерах сюжетов, когда предательство оказывается жестоко наказанным. Дошкольники активно реагируют на то, как персонажи русских народных сказок, обладающие такими качествами, как доброта и милосердие, в конце оказываются щедро вознаграждёнными. Этот факт способствует стремлению детей развивать данные качества в себе. Для достижения воспитательных целей сказки должны использоваться комплексно, так как просто слушание текста сказки в некоторых случаях недостаточно. Дошкольники должны сами участвовать в процессе чтения, поскольку такой процесс способствует активному развитию образного мышления. Также с некоторой периодичностью важно обыгрывать сценки по сюжетам русскими народных сказок, так как это даёт возможность детям вжиться в образ, почувствовать настоящие эмоции персонажей, а значит, лучше понять причины их поступков.

Литература

1. Богданова О.С. О нравственном воспитании детей [Текст] / О.С. Богданова, Л.И. Катаева. – М.: Просвещение, 2013. – 213 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / В.И. Даль – М.: АСТ, 2006. – 167 с.
3. Карпова Е.В. Психологические особенности развития нравственных представлений в дошкольном возрасте [Текст] / Е.В. Карпова, А.В. Луговская // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 222–225.
4. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / С.А. Кузнецов – СПб.: Норинт, 1998. – 112 с.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь [Текст] / С.И. Ожегов – М.: Азъ, 1992. – 396 с.
6. Стеблин-Каменский М.И. Фольклор и литература СССР [Текст] / М.И. Стеблин-Каменский – М.: Наука, 1971. – 63 с.

RUSSIAN FOLK TALES AS A WAY OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Kozentseva E.A., Utnasunova A.G., Muchkaeva E.V., Shevchenko A.V.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,

This article is devoted to the study of Russian folk tales as a way of moral education of preschool children. It is shown that in the process of upbringing, great attention should be paid to the formation and all-round development of morality, basic moral values in a child. Preschool age is the period when children actively perceive information coming from the world around them. At the same time, they not only copy the models of behavior proposed by adults, but are already beginning to analyze the plots of works of fiction. A special place in the process of such upbringing is occupied by folk tales, which can fully be called the basis of the folklore of any nation. Folk tales, differing in their variability, develop in children basic understandings of important moral categories: good, evil, conscience, honesty, loyalty, etc.

The relevance of this study is determined by the need to deepen and expand the understanding of the meaning of folk tales in the process of moral education of preschool children. The object of the research is folk tales, which are considered by teachers of preschool educational institutions in the city of Elista in special classes for preschoolers. The subject of the research is general and specific patterns in the use and effectiveness of folk tales as a way of moral education of preschool children in the city of Elista. As a practical material for this article, we used the data of a questionnaire survey of specialists from preschool educational institutions in the city of Elista (22 informants).

Keywords: education, moral education, preschool age, the formation of morality, folk tales.

References

1. Bogdanova O.S. About moral education of children [Text] / O.S. Bogdanova, L.I. Kataeva. – M.: Education, 2013. – 213 p.
2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language [Text] / V.I. Dal. – M.: AST, 2006. – 167 p.
3. Karpova E.V. Psychological features of the development of moral ideas in preschool age [Text] / E.V. Karpova, A.V. Lugovskaya // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2011. – № 1. – P. 222–225.
4. Kuznetsov S.A. The Big Explanatory Dictionary of the Russian Language [Text] / S.A. Kuznetsov. – SPb.: Norint, 1998. – 112 p.
5. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary [Text] / C.I. Ozhegov. – M.: Az, 1992. – 396 p.
6. Steblin-Kamensky M.I. Folklore and Literature of the USSR [Text] / M.I. Steblin-Kamensky. – Moscow: Nauka, 1971. – 63 p.

Проблемы преподавания геометро-графических дисциплин иностранным студентам, обучающимся на русском языке

Анамова Рушана Ришатовна,

Кандидат технических наук, доцент, кафедра «Инженерная графика», ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
E-mail: anamova.rushana@yandex.ru

Шабунина Вера Алексеевна,

старший преподаватель, кафедра «Инженерная графика», ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
E-mail: v.shabunina@yandex.ru

Статья посвящена выявлению основных проблем в изучении геометро-графических дисциплин студентами-инофонами, обучающимися на русском языке на технических специальностях в высшем учебном заведении, а также основных причин их более низкой по сравнению с российскими студентами успеваемости по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике. Авторами проведен опрос среди иностранных студентов в виде анонимного анкетирования. В опросе на добровольной основе приняли участие 43 студента из стран дальнего зарубежья. Результаты опроса показали, что большая часть проблем иностранных студентов при изучении геометро-графических дисциплин связана с языковым барьером, а не с низким уровнем геометро-графической подготовки. Выявлены основные сложности, которые испытывают студенты в процессе обучения. Предложены возможные методы их разрешения и корректирующие педагогические подходы, основанные на адаптации рабочих программ, методик обучения и оценочных средств.

Ключевые слова геометро-графические дисциплины, иностранный студент, языковой барьер, студент-инофон, начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика.

Введение

В последние годы значительно вырос поток иностранных студентов, приезжающих в Россию для получения высшего технического образования: если в 2014/15 учебном году количество иностранных студентов в российских вузах составляло 183 тысячи человек, то в 2019/20 учебном году их количество увеличилось до 315 тысяч человек [1]. Предпосылками увеличения численности иностранных студентов в российских вузах стали реализация Проекта 5–100 повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (2013 г.), а также приоритетный проект по экспорту российского образования, определяющий «основные модели привлечения иностранных обучающихся и ставящий целью увеличение количества иностранных студентов в три раза к 2025 году» [2]. Основные причины, по которым иностранные студенты отдают предпочтение российским вузам, – это, безусловно, сильная советская научная школа, традиции которой во многом сохранены в современных вузах России, а также доступность образования. Обучение в российских вузах для иностранных граждан осуществляется на русском и английском языках. Причины, по которым студенты выбирают обучение на русском языке: 1) стоимость обучения на русском языке, как правило, ниже, чем на английском; 2) возможность усовершенствовать знания русского языка при обучении в русскоязычной среде.

В настоящее время в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) (далее – МАИ) и его филиалах проходят обучение более 1700 иностранных граждан. География стран, откуда приезжают студенты, весьма многообразна. МАИ осуществляет подготовку иностранных студентов из 73 стран, из них: 64 – страны дальнего зарубежья, 9 – страны СНГ. Крупные контракты на обучение заключены со странами Юго-Восточной Азии (Малайзия, Социалистическая Республика Вьетнам), а также с КНР, Казахстаном, Республикой Беларусь, Узбекистаном, Таджикистаном, Туркменистаном, Индией, Египтом, Южной Африкой [3].

Как показывает практика, студенты разных стран существенно различаются в готовности воспринимать информацию и осваивать умения и навыки в инженерных дисциплинах, поскольку имеют разный уровень подготовки по русскому языку и базовым дисциплинам.

В связи с этим для успешного и эффективного обучения иностранных студентов на русском языке

ке дисциплинам профессиональной направленности, формирования необходимых компетенций требуется адаптация рабочих программ, методик обучения и оценочных средств.

Исследование, описанное в статье, касается процесса обучения иностранных студентов геометро-графическим дисциплинам (начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика). Как показывает практика, успеваемость иностранных студентов по таким дисциплинам ниже успеваемости российских студентов, существуют проблемы как с пространственным представлением геометрических объектов, так и с их изображением на плоскости.

Целью исследования, описанного в данной статье, является выявление причин низкой успеваемости иностранных студентов по геометро-графическим дисциплинам и определение корректирующих педагогических подходов.

Литературный обзор

Многие российские технические университеты предпринимают попытки создания максимально возможных комфортных условий для изучения иностранными студентами геометро-графических дисциплин на русском языке. Научно-педагогические статьи, направленные на изучение вопроса преподавания геометро-графических дисциплин иностранным студентам, посвящены следующим тематикам:

- 1) изучение причин низкой успеваемости;
- 2) изучение применимости тех или иных педагогических технологий для обучения иностранных студентов;
- 3) предложения по методам и средствам обучения;
- 4) изучение проблем социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов, обучающихся на русском языке;
- 5) изучение пригодности тех или иных методов оценки знаний для текущей, промежуточной и итоговой аттестации иностранных студентов.

В Тульском государственном университете при обучении иностранных студентов дисциплине «Инженерная графика» основными причинами низкой успеваемости считаются следующие [4]:

- 1) данная дисциплина не изучается в подавляющем большинстве стран, откуда приезжают учащиеся;
- 2) отсутствуют навыки работы с чертежными инструментами;
- 3) слабая подготовка по русскому языку и геометрии;
- 4) не развито пространственное представление предметов.

Указанные трудности оказывают влияние на глубину и качество усвоения учебного материала. По мнению авторов статьи [4], успешность их преодоления во многом зависит от содержания рабочей программы дисциплины и организации учебного процесса. В связи с этим авторы предлагают модифицировать основные разделы учебной программы для иностранных студентов и ввести

мероприятия по организации учебного процесса при изучении дисциплины «Инженерная графика».

В работе [5] также рассмотрены основные положения рабочей программы по дисциплине «Инженерная графика» для обучения иностранных учащихся в Тульском государственном университете. Формулируются цели и задачи изучения дисциплины, включающие результаты освоения. В статье приводится содержание разделов учебной дисциплины, предлагаются новые формы проведения занятий, а также варианты текущего контроля и промежуточной аттестации на основе балльно-рейтинговой оценки знаний.

Методы формирования общекультурных и профессиональных компетенций у иностранных студентов в процессе изучения дисциплины «Инженерная графика» рассмотрены в работе [6]. Предложены следующие педагогические технологии для формирования у иностранных студентов необходимых компетенций:

- 1) интерактивное обучение;
- 2) технология педагогического взаимодействия (RP-технология);
- 3) технология полного усвоения;
- 4) информационные компьютерные технологии (ИКТ);
- 5) лично-развивающие технологии обучения;
- 6) технология системно-модульного структурирования.

В работе [7] отмечено, что иностранные студенты часто представляют страны с совершенно иным типом организации устной и письменной речи, иными культурными традициями и менталитетом. Из опыта проведения занятий по инженерной графике с иностранными студентами в Воронежском государственном техническом университете выделены следующие причины низкой успеваемости:

- 1) программы обучения студентов на Родине не всегда включают в себя основы черчения, а, следовательно, и начертательную геометрию, и инженерную графику;
- 2) слабое владение русским языком, который студенты начинают изучать незадолго до начала занятий по черчению;
- 3) начертательная геометрия и инженерная графика требует знания специальной терминологии, без которой невозможен переход к изучению и пониманию технических терминов;
- 4) недостаточная сформированность умений и навыков самостоятельной работы;
- 5) различие в национальных системах образования.

Для устранения перечисленных сложностей авторы предложили новый учебно-методический комплекс по графической дисциплине для иностранных студентов, включающий рабочую тетрадь, состоящую из двух частей, методические указания и задания выполнения домашних графических работ, русско-арабский словарь, содержащий более 500 терминов и словосочетаний по кур-

су «Инженерная графика» в электронном виде, письменные тесты текущего контроля, вопросы итогового контроля. Опыт использования на занятиях рабочей тетради наглядно показал, что чем разнообразнее задания в ней, тем с большим интересом студенты их выполняют.

В Белгородском государственном технологическом университете имени В.Г. Шухова [8] для адаптации курса «Инженерная графика» к работе с иностранными гражданами реализованы следующие мероприятия:

- 1) разработка и применение вводного контроля геометро-графических знаний и навыков;
- 2) подготовка рабочей тетради;
- 3) подготовка слайдов для лекций;
- 4) разработка разноуровневых заданий;
- 5) разработка трехмерных моделей в программе Solid Edge для облегчения понимания формы деталей.

В статье [9] для обучения иностранных граждан всех специальностей подготовительного факультета инженерной графике предложена рабочая тетрадь, разработанная в соответствии с государственным общеобразовательным стандартом дисциплины и учебной программой в Белгородском государственном технологическом университете им. В.Г. Шухова. Рабочая тетрадь дает студентам возможность повысить уровень усвоения изучаемого материала и интенсифицировать учебный процесс, содержит базовые теоретические знания по предмету, задачи разных уровней сложности, предназначенные для решения во время аудиторных занятий и для самостоятельной работы.

В Белгородском НИУ [10] среди разнообразных дидактических приемов и методов, применяемых в обучении в том числе по инженерной графике, в группах иностранных студентов рекомендуется к использованию технология разноуровневого обучения.

В Национальном минерально-сырьевом университете «Горный» (г. Санкт-Петербург) [11] особое внимание уделено адаптации курса по инженерной графике для иностранных студентов и созданию оптимальных условий обучения на основе индивидуальных особенностей студентов [12]. Для этого созданы специализированные учебно-методические разработки, которые способствуют быстрому и полному освоению учебного материала иностранными студентами. Данные разработки включают раздаточные материалы, адаптированные к знаниям иностранных студентов в области инженерной графики, включающие краткий перевод терминов на иностранные языки, и рабочую тетрадь. Рабочая тетрадь включает в себя задания по разделам по классу сложности с переводом на иностранный язык. Большую часть заданий студенты выполняют в рабочей тетради в аудитории, остальные задания – самостоятельно, с дальнейшей проверкой преподавателем. Также разработаны задания в тестовой форме для контроля первоначальных, промежуточных и итоговых знаний по дисциплине. Целесообразно также исполь-

зование компьютерных технологий, что позволяет иностранным студентам познакомиться с программами Компас 3D и AutoCAD для создания чертежей в соответствии с Единой системой конструкторской документации (ЕСКД). Иностранному студенту предоставляется возможность подготовить собственные презентации по инженерной графике, что способствует не только освоению компьютерных технологий, но и преодолению языкового барьера.

В работе [13] отмечена важность доступного определения и внятного использования на русском языке основных терминов при преподавании дисциплины «Инженерная графика» иностранным студентам, подчеркивается необходимость невербальных средств общения, т.е. умения излагать мысли средствами графики, развивать искусство технического рисунка, создавать чертежи без применения чертежных инструментов (эскизы) и с помощью компьютерных программ. Изложена методика преподавания компьютерной графики для иностранных студентов в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана, основанная на последовательном усложнении материала и основных понятиях дидактики, т.е. связи теории и практики, доступности и убедительности знаний.

В работе [14] рассмотрены проблемы адаптации иностранных студентов при изучении графических дисциплин в техническом университете, в том числе, обусловленные комплектованием групп из обучающихся, у которых отсутствует необходимый словарный запас в области геометрического моделирования. Показано, что потребность в адаптивной коммуникации особенно высока у студентов, не изучавших в общеобразовательной школе предметы геометро-технологического направления. На основе опыта Самарского НИУ имени академика С.П. Королева обосновано влияние разноуровневых языковых компетенций на эффективность геометро-модельной подготовки в техническом университете. Предложены пиктограммы тезауруса для формирования адаптивной коммуникационной среды и сформулированы предложения по созданию комфортной коммуникационной среды на занятиях по инженерной графике.

В работе [15] рассмотрены особенности социально-психологических компонентов обучения иностранных студентов по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» на опыте НИУ МГСУ.

Работы [16, 17, 18, 19] посвящены оценке качества знаний иностранных студентов при обучении по курсу «Инженерная графика». Для повышения качества графической подготовки иностранных студентов, установления обратной связи преподавателя с учащимися и ликвидации пробелов в усвоении учебной программы на русском языке в Тульском государственном университете [16] разработана система комплексного контроля знаний, умений и навыков, которая включает: устный

контроль, письменный контроль, тестовый контроль, самоконтроль. Зачет предложено проводить по двухступенчатой схеме: первая ступень – текущая аттестация, включающая оценки за посещение занятий, за выполнение графических работ, за выполнение домашних заданий, за участие в олимпиаде и за участие в выставке графических работ; вторая ступень – выполнение графической работы на зачете и устный ответ.

Работа [17] посвящена формированию фонда оценочных средств по инженерной графике для независимой оценки знаний иностранных студентов. Отмечено, что наряду с традиционными средствами текущей и итоговой педагогической диагностики все чаще используются дидактические тесты. Такие тесты представляют собой систему заданий определенного содержания, возрастающей трудности и специфической формы. Система позволяет качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру подготовленности испытуемого [20]. Приведены методические аспекты разработки тестов для независимой оценки результатов обучения инженерной графике на неродном языке на предвузовском этапе подготовки в Донском государственном техническом университете.

Работа [18] посвящена методам контроля в процессе обучения иностранных студентов инженерной графике. Рассмотрены виды и формы контроля. Отмечено, что назначение контроля – обеспечить обратную связь между студентом-иностранцем и преподавателем при изучении курса «Начертательная геометрия. Инженерная графика».

В работе [19] описаны результаты совместной работы МАДИ (ГТУ), РУДН, СПбГТУ по созданию механизмов и методических материалов, позволяющих унифицировать требования к уровню подготовки иностранных граждан, поступающих в высшие учебные заведения России. На основе требований отраслевого стандарта и рабочих программ дисциплин участниками проекта проведена систематизация содержания дисциплин (в том числе по дисциплине «Инженерная графика»), разработаны методические рекомендации по формированию структуры индивидуальных тестовых заданий, разработана структура банка заданий по дисциплинам, включенным в проект, создан банк заданий по дисциплинам, содержащий задания для практического решения задач и вопросы теоретического характера, разработана система компоновки вариантов итоговых контрольных заданий, создана компьютерная программа для подбора вариантов, а также разработаны методические рекомендации по технологии тестирования. Таким образом, сделана попытка создания инструмента унифицированной оценки качества подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России.

Результаты проведенного литературного обзора позволяют сделать следующие выводы:

1) проблема низкой успеваемости иностранных студентов по геометро-графическим дисципли-

нам является актуальной и знакома каждому техническому вузу, в котором обучаются иностранные студенты;

2) применяемые традиционные методы, средства и технологии преподавания геометро-графических дисциплин требуют модификации, когда речь идет об обучении иностранных студентов;

3) для разработки и совершенствования методов, средств и технологий, применяемых при обучении иностранных студентов, необходимо получать от них и анализировать обратную связь.

В качестве **гипотезы исследования** на основании литературного обзора выдвинуто предположение о том, что низкая успеваемость иностранных студентов по геометро-графическим дисциплинам связана больше с языковым барьером, нежели с низкой базовой подготовкой. В этом случае корректирующее педагогическое воздействие должно быть направлено на развитие языковых и коммуникативных компетенций, овладение специальной терминологией, то есть освоение новых методик, технологий и средств обучения, и не связано с последовательностью преподнесения материала и его дидактической составляющей. В случае, если окажется, что основная причина низкой успеваемости – низкий уровень базовой подготовки, то требуется корректировка содержания рабочей программы дисциплины и введения пропедевтических тем.

Методы исследования

Для проверки гипотезы исследования и последующей разработки корректирующих педагогических подходов проведен опрос среди иностранных студентов в виде анонимного анкетирования. В опросе на добровольной основе приняли участие 43 студента, которые обучаются на 1 курсе технической специальности в МАИ и приехали из следующих стран: Малайзия (25,58%), Китай (20,93%), Египет (6,98%), Эквадор (4,65%), Танзания (4,65%), Алжир (4,65%), Вьетнам (9,3%), Южная Корея (2,33%), Колумбия (2,33%), Йемен (2,33%), Шри-Ланка (2,33%), Сальвадор (4,64%), Индонезия (6,98%), Парагвай (2,33%). Вопросы были сформулированы на русском и английском языках.

На первом этапе исследования определены языковые компетенции обучающихся. Опрос показал, что из 43 студентов 14 человек (32,56%) не изучали русский язык до поступления в вуз. На вопрос «Оцените свой уровень владения русским языком» 9 человек из 43 (20,93%) ответили: «Плохо понимаю чужую речь, читаю со словарем». При этом 33 студента из 43 (76,74%) написали, что хорошо владеют английским языком (из них 20 человек – 46,51% – ответили: «Могу свободно понимать чужую речь и читать без словаря»). В качестве родного языка большинство студентов указали малайский (23,25%), китайский (20,91%) и арабский (11,63%), испанский (11,3%), индонезийский (6,98%), вьетнамский (2,33%).

На втором этапе у опрошенных студентов выявлены проблемы при изучении начертательной геометрии. 39% студентов до поступления в вуз черчение не изучали. 62,79% студентов сообщили, что они в целом понимают содержание дисциплины «Начертательная геометрия», но отдельные темы вызывают у них вопросы. На вопрос: «**Расскажите о своих проблемах при изучении дисциплины**», – студенты ответили следующее:

«Лекторы и преподаватели, ведущие практику, разговаривают с нами с такой же скоростью речи, как с русскими студентами. Иностранным студентам тяжело воспринимать такую речь»;

«Я в основном понимаю, но иногда лектор говорит слишком быстро»

«Я не могу выполнить задание сразу, изучая его в первый раз, потому что это требует некоторой практики и повторений»;

«Я не понимаю новых слов, сказанных преподавателем»;

«Я не понимаю некоторые профессиональные термины»;

«Я не понимаю техническую терминологию»;

«Я испытываю трудности в общении с преподавателем»;

«Я не могу решать задачу одновременно с лектором, потому что мне нужно сначала сконцентрироваться на том, что говорит лектор».

Отдельного внимания заслуживают ответы студентов на вопрос: «Какие у Вас пожелания по поводу изучения дисциплины?».

«Практические занятия должны быть разделены на 2 части: часть упражнений и часть прослушивания. Сначала студенты слушают преподавателя и смотрят на доску / экран монитора, а потом выполняют задания самостоятельно и задают вопросы преподавателю»;

«Научите нас теории и дайте нам несколько минут, чтобы опробовать ее самостоятельно, прежде чем продолжить обучение теории»;

«Преподаватель должен рассказывать теорию поэтапно и давать нам время между этапами, чтобы потренироваться»;

«Переводите наиболее важные термины с русского на английский»;

«Хотелось бы больше примеров»;

«Я хотел бы, чтобы преподаватель говорил медленнее»;

«Было бы комфортнее и легче, если бы преподаватель давал время на практику после объяснения теории».

Обработка результатов исследования осуществлена с применением статистических методов и метода индукции.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов опроса позволяет сделать выводы о том, что большая часть проблем иностранных студентов при изучении геометро-графических дисциплин связаны именно с языковым барьером, что подтверждает гипотезу исследования. Ситуация

осложняется тем, что геометро-графические дисциплины изучаются на первом курсе, когда студенты еще только вошли в языковую среду и не успели адаптироваться к ней.

Основные сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения, выявленные в результате исследования:

- 1) быстрый темп речи преподавателя, что затрудняет понимание информации;
- 2) невозможность одновременного прослушивания и осмысления новой информации на русском языке;
- 3) непонимание терминологии дисциплины;
- 4) трудности в коммуникации с преподавателем из-за языкового барьера, в частности в формулировке вопросов по непонятному материалу, и, как следствие, нарушение обратной связи «студент» – «преподаватель».

Полученные результаты подтверждают выводы, сделанные из литературного обзора.

Также исследование показало, что традиционная форма обучения по типу «лекция» – «семинар» не подходит для обучения иностранных студентов. Наиболее приемлемой является форма смешанного обучения, когда после короткого временного периода объяснения теории студенты решают задания, закрепляя ее на практике. Теория, излагаемая на неродном языке «малыми порциями», лучше усваивается студентами-инофонами. Кроме того, при такой форме обучения идет чередование видов деятельности студентов в течение занятия (слушание – чтение – работа с заданиями – обсуждение), что позволяет поддерживать интерес обучающихся и предотвратить их утомляемость.

Ввиду сложности восприятия теории на неродном языке иностранными студентами очень важно приводить им как можно больше примеров применения изученной теории. Это поможет восполнить пробелы, связанные с непониманием каких-либо слов из речи преподавателя или специальных терминов.

Необходимость перевода наиболее важных терминов на родной язык студентов-инофонов или на международный язык – английский – подтвердили как результаты опроса, так и результаты литературного обзора научно-педагогических статей. Словарь терминов целесообразно составить на английском, китайском, малайском, арабском языках как наиболее часто встречающихся среди родных языков студентов-иностранцев, а также на других наиболее распространенных языках (3–4 языка в процентном соотношении) в зависимости от контингента обучающихся.

Заключение

Успеваемость иностранных студентов, обучающихся на русском языке, по геометро-графическим дисциплинам находится на низком уровне ввиду языкового барьера между студентом и преподавателем. Изучение русского языка на подготовительном отделении не подготавливает в полной мере студен-

та к восприятию дисциплин профессиональной направленности, к которым относится начертательная геометрия и инженерная и компьютерная графика.

Для преодоления языкового барьера предлагается работать как со студентами-инофонами, так и с преподавателями, ведущими занятия в группах с иностранными студентами, обучающимися на русском языке. Для преподавателей рекомендованы курсы повышения квалификации, включающие занятия по педагогической риторике, культуре речи, психолого-педагогическую подготовку (специализированно по работе с иностранными студентами). Основная цель таких занятий – сделать речь преподавателя более доступной для понимания студентами-инофонами.

Уменьшению влияния языкового барьера будет способствовать перевод наиболее важных терминов на английский язык и на родной язык студентов-инофонов, а также переход на смешанную форму организации учебного занятия (по типу «теория» – «практика» в виде поэтапного освоения).

В качестве направления для дальнейших исследований следует выделить поиск такой методики преподавания, которая позволила бы развивать в студентах-инофонах не только профессиональные компетенции, но и языковые. Методика должна включать тренировочные задания комбинированной направленности для студентов-инофонов и сочетать в себе подходы к обучению по методикам РКИ («русский как иностранный») и к обучению геометро-графическим дисциплинам.

Литература

1. Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/> (дата обращения: 06.06.2021).
2. Рекомендации по привлечению наиболее талантливых иностранных граждан для обучения в российских образовательных организациях. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/Recommend_talant_students.pdf (дата обращения: 06.06.2021).
3. Образовательная деятельность МАИ. URL: <https://mai.ru/education/?blind=Y> (дата обращения: 06.06.2021).
4. Хвалина Е.А. Формирование графических навыков иностранных студентов на этапе довузовского обучения. Тула: Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин, 2013. 1 (12), с. 62–66.
5. Хвалина Е.А. Основные положения рабочей программ учебной дисциплины «Инженерная графика» для обучения иностранных граждан. Киев: Велес, 2017. 1–2 (43), с. 43–48.
6. Хвалина Е.А. Педагогические технологии формирования компетенций иностранных учащихся при преподавании дисциплины «Инженерная графика». Тула: Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии, 2017. Вып. 16, Материалы международной научной конференции. С. 86–91.
7. Романова Г.В., Бесько А.В., Горбунова Н.Ф. Организационные и методические аспекты проведения занятий для иностранных студентов на подготовительном отделении ВГТУ. Воронеж: Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. Т. 10, Вып. 5–1, с. 122–126.
8. Латышев С.С., Дронова А.В., Ткаченко Е.С. Об особенностях построения курса Инженерная графика для иностранных студентов, обучающихся на английском языке. Белгород: Межвузовский сборник статей «Энергосберегающие технологические комплексы и оборудование для производства строительных материалов», 2015. Белгородский государственный технический университет им. В.Г. Шухова, с. 207–210.
9. Сегедина О.А., Дронова А.В. Рабочая тетрадь по инженерной графике: учебно-практическое пособие. Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2016. 94 с.
10. Kulik S.S., Cherkashina O.M., Yurchenko N.V., Klimova Y.A. Some educational technologies used at the lessons of physics, mathematics, engineering graphics in teaching foreign students. М.: Мир науки, 2016. Т. 4, 2, с. 21.
11. Мороз О.Н., Воронина М.В., Третьякова З.О. Применение современных технологий в преподавании дисциплины «Инженерная графика» для иностранных студентов. С.-Петербург: Современное образование: содержание, технологии, качество, 2016. Санкт-Петербургский гос. Электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), Т. 1, с. 323–324.
12. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики. – М.: Гардарики, 2005. – 382 с.
13. Бондарева Т.П., Куропаткина О.В., Муравьев К.А. Применение современных образовательных технологий на подготовительном отделении для иностранных студентов инженерных специальностей. М.: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. 12–4, с. 27–30.
14. Иващенко В.И., Дилигенский Д.С., Рыжкова Л.М. Формирование коммуникативной среды для иностранных студентов на занятиях по графическим дисциплинам в техническом университете. Самара: Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, т. 22, № 73, 2020.
15. Крылова О.В. Вопросы преподавания дисциплин Начертательная геометрия и Инженерная графика иностранным студентам подготовительных отделений. М.: Социология, 1, 2017. С. 183–187.

16. Хвалина Е.А. Оценка качества знаний иностранных студентов по инженерной графике. Новосибирск: Журнал «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии», Сибирская академическая книга, 2013. 32, с. 31–36.
17. Калашникова С.Б. Формирование фонда оценочных средств по инженерной графике для независимой оценки знаний иностранных студентов предвузовской подготовки. Тула: Вестник ТулГУ: Совр. образов. технологии, 2014. 1 (13) Материалы XIII межд. научн. конф., с. 47–51.
18. Смекаева Н.Ю. Контроль в процессе обучения иностранных студентов инженерной графике. Владивосток: Научные труды Дальрыбввуза, т. 21, 2009. С. 199–201.
19. Ременцов А.Н. Система тестирования иностранных учащихся, ориентированная на оценку эффективности и качества их довузовской подготовки. Саранск: Интеграция образования, 3(36), 2004. С. 55–60.
20. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. – 288с.

TITLE PROBLEMS OF TEACHING GEOMETRIC AND GRAPHIC DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS STUDYING IN RUSSIAN LANGUAGE

Anamova R.R., Shabunina V.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article is devoted to identifying the main problems in the study of geometric and graphic disciplines by foreign students studying in Russian in technical specialties at a higher educational institution, as well as the main reasons for their lower academic performance in descriptive geometry, engineering and computer graphics compared to Russian students. The authors conducted a survey among foreign students in the form of an anonymous questionnaire. 43 students from non-CIS countries took part in the survey on a voluntary basis. The results of the survey showed that most of the problems of foreign students in the study of geometric and graphic disciplines are associated with the language barrier, and not with a low level of geometric and graphic training. The main difficulties that students experience in the learning process are identified. Possible methods of their resolution and corrective pedagogical approaches based on the adaptation of work programs, teaching methods and evaluation tools are proposed.

Keywords geometric and graphic disciplines, foreign student, language barrier, foreign language student, descriptive geometry, engineering and computer graphics.

References

1. Official website about higher education in Russia for international students. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/> (accessed: 06.06.2021).
2. Recommendations for attracting the most talented foreign citizens to study in Russian educational organizations.
 - 1) URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/Recommend_talant_students.pdf (accessed: 06.06.2021).
 3. Educational activities of MAI. URL: <https://mai.ru/education/?blind=Y> (accessed: 06.06.2021).

4. Khvalina E.A. Formation of graphic skills of foreign students at the stage of pre-university training. Tula: Bulletin of TuSU: Modern educational technologies in the teaching of natural science disciplines, 2013. 1 (12), pp. 62–66.
5. Khvalina E.A. The main provisions of the working programs of the academic discipline “Engineering graphics” for teaching foreign citizens. Kiev: Veles, 2017. 1–2 (43), pp. 43–48.
6. Khvalina E.A. Pedagogical technologies of formation of competences of foreign students in teaching the discipline “Engineering graphics”. Tula: Bulletin of TuSU: Modern educational technologies, 2017. Issue 16, Materials of the International scientific conference. pp. 86–91.
7. Romanova G. V., Besko A.V., Gorbunova N.F. Organizational and methodological aspects of conducting classes for foreign students at the preparatory department of VSTU. Voronezh: Bulletin of the Voronezh State Technical University, 2014. Vol. 10, Issue 5–1, pp. 122–126.
8. Latyshev S. S., Dronova A.V., Tkachenko E.S. About the features of the course Engineering graphics for foreign students studying in English. Belgorod: Interuniversity collection of articles “Energy-saving technological complexes and equipment for the production of building materials”, 2015. Belgorod State Technical University named after V.G. Shukhov, pp. 207–210.
9. Segedina O. A., Dronova A.V. Workbook on engineering graphics: an educational and practical manual. Belgorod: V.G. Shukhov BSTU Publishing House, 2016. 94 p.
10. Kulik S. S., Cherkashina O.M., Yurchenko N.V., Klimova A.Y. Some educational technologies used at the lessons of physics, mathematics, engineering graphics in teaching foreign students. M.: the World of science, 2016. Vol. 4, 2, p. 21.
11. Frost O. N., Voronin M.V., Tretyakova Z.O. Application of modern technologies in teaching the discipline “Engineering graphics” for foreign students. S.-Peterburg: Modern education: content, technology, quality, 2016. St. Petersburg State University. V.I. Ulyanov (Lenin) Electrotechnical University “LETI”, vol. 1, pp. 323–324.
12. Zhukov G.N. Fundamentals of general professional pedagogy. – M.: Gardariki, 2005. – 382 p.
13. Bondareva T. P., Kuropatkin, O. V., Murav’ev K. A. the Application of modern educational technologies in the preparatory Department for foreign students of engineering specialties. M.: Actual problems of humanitarian and natural Sciences, 2016. 12–4, p. 27–30.
14. Ivashchenko, V. I., diligenskii D. S., Ryzhkov, L. M. communicative environment for foreign students in the classroom for graphic disciplines in a technical University. Samara: Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences, vol. 22, No. 73, 2020.
15. Krylova O.V. Questions of teaching disciplines Descriptive geometry and Engineering graphics to foreign students of preparatory departments. Moscow: Sotsiologiya, 1, 2017. pp. 183–187.
16. Khvalina E.A. Assessment of the quality of knowledge of foreign students in engineering graphics. Novosibirsk: Journal “Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology”, Siberian Academic Book, 2013. 32, pp. 31–36.
17. Kalashnikova S.B. Formation of the fund of evaluation tools for engineering graphics for independent assessment of knowledge of foreign students of pre-university training. Tula: Bulletin of TuSU: Modern images. technologies, 2014. 1 (13) Materials of the XIII International Scientific Conference, p. 47–51.
18. Smekaeva N. Yu. Control in the process of teaching foreign students engineering graphics. Vladivostok: Scientific works of Dalrybvuz, vol. 21, 2009. pp. 199–201.
19. Rementsov A.N. The system of testing of foreign students focused on the assessment of the effectiveness and quality of their pre-university training. Saransk: Integration of education, 3(36), 2004. pp. 55–60.
20. Bermus A.G. Quality management of professional and pedagogical education: Monograph. Rostov n/A: Publishing House of RSPU, 2002. – 288 s.

Инклюзивная культура как компонент профессиональной компетенции студентов гуманитарного вуза (на примере Таганрогского института имени А.П. Чехова)

Макарова Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: alex_mak66@mail.ru

Потураева Любовь Николаевна,

канд. филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: poturaevaln@gmail.com

В настоящее время активно развивается исследовательское поле инклюзивного образования и одним из особо значимых объектов его изучения являются понятия «инклюзивная культура» и «инклюзивная компетенция». Актуальность данных вопросов в системе высшего педагогического образования обусловлена значимостью формирования профессионально-педагогической культуры как преподавателей, так и студентов в целом. Инклюзивная компетенция включает различные компоненты и является составляющей частью инклюзивной культуры педагога.

В статье раскрываются вопросы профессиональной подготовки студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» в Таганрогском институте имени А.П. Чехова. Представлен практический опыт по формированию инклюзивной культуры путем организации экспериментально-исследовательской деятельности, научно-практических и волонтерских мероприятий на базе школы выходного дня «Речеград» логопедической лаборатории.

В процессе педагогической работы с детьми старшекурсники проводят логопедическое обследование, диагностику познавательной деятельности, реализуют индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия по логопедической ритмике и ручному творчеству под руководством опытных педагогов.

Результаты социальных опросов студентов и родителей школы «Речеград» показывают, что такая работа приносит значительный развивающий эффект для детей, стимулирует их психоречевое и личностное развитие, а также формирует профессионально-педагогическую и инклюзивную компетентность у всех участников образовательных отношений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, профессиональная подготовка студентов, специальные дефектологические знания.

В последние годы в отечественном образовании активное развитие получили инклюзивные ценности, которые определяют новую парадигму человеческих отношений и ориентируют на гуманистический характер самого образования.

В системе высшего образования инклюзивное обучение является достаточно новым и актуальным этапом. Официальная статистика показывает, что число абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет и сейчас каждый второй выпускник школы, имеющий инвалидность, готов поступать в вуз (С.В. Алехина, 2016).

По данным Минобрнауки России, в прошлом учебном году численность студентов-инвалидов в российских вузах составила 19,5 тыс. человек. В Таганрогском институте имени А.П. Чехова насчитывается 30 студентов-инвалидов, третья часть из которых получают образование на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования.

Основными трудностями, возникающими при реализации инклюзивной практики в высшем образовании, являются недостаточная доступность университетской образовательной среды, отсутствие индивидуальных учебных планов и низкая адаптированность самих образовательных услуг под потребности обучающихся с ОВЗ, а также ограниченность специальных знаний и необходимых профессиональных компетенций у педагогов (С.В. Алехина, А.А. Лебедева, М.Н. Смольникова и др.).

В настоящее время активно развивается исследовательское поле инклюзивного образования и одним из особо значимых объектов его изучения является инклюзивная культура образовательной организации и, в частности, участников образовательного сообщества. Актуальность данной проблемы в системе высшего педагогического образования обусловлена значимостью формирования профессионально-педагогической культуры как преподавателей, так и студентов в целом.

Обозначенные выше проблемы, по нашему мнению, актуализируют значимость понятия «инклюзивная культура» и предполагают его дальнейшее изучение.

Терминологический анализ данного понятия выявил его связь с проблемой расширения границ образовательного пространства современных вузов, где в качестве приоритетной стратегической линии рассматривается построение общества равных возможностей в системе отечественного поликультурного образовательного развития.

Согласно результатам исследований Е.Л. Тихомировой, Е.В. Шадровой, выявление наличия и степени сформированности инклюзивной культуры у субъектов образовательных отношений позволяет более успешно выстраивать инклюзивную политику и инклюзивную практику вуза. Несформированность инклюзивных ценностей негативно отражается на результатах обучения и в целом на образовательном процессе (А.А. Рассказова, О.А. Правдина).

Как показывают современные исследования, понятие «инклюзивная культура» обсуждается достаточно широко и трактуется учеными по-разному, что позволяет нам рассматривать его как важнейшее качество у всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и родителей, а также как компонент профессионально-педагогической культуры и компетентности педагога.

Составляющей частью инклюзивной культуры и профессионально-педагогической компетентности в целом является инклюзивная компетенция педагога, включающая различные компоненты (профессиональный, личностный, психологический, методический и др.), которые определяют позицию педагога в процессе организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и особыми образовательными потребностями.

Современный Профессиональный стандарт педагога в настоящее время нацеливает преподавателя и специалиста в области специальных знаний на освоение новых технологий и определяет требования для приобретения более совершенных профессиональных навыков и компетенций, в том числе «инклюзивной компетенции педагога» (С.В. Алехина).

На протяжении многих лет в Таганрогском институте имени А.П. Чехова осуществляется подготовка студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» для системы образования, в которой в настоящее время на всех уровнях – дошкольном, начальном, и в общем звене – реализуются инклюзивные ценности. Благодаря происходящим мировым инклюзивным процессам специальность «логопед» оказалась достаточно востребованной не только в дошкольной и школьной педагогической среде, но и в системе социальной защиты. В связи с этим, важнейшей задачей для преподавателей нашего вуза является формирование у студентов особых профессиональных компетенций, основанных на элементах инклюзивной культуры.

Введение федеральных государственных стандартов нового поколения в сфере высшего образования качественно отразилось на профессиональной подготовке студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия». Обучение будущих педагогов в области коррекционного образования в настоящее время включает не только учеб-

ную, научно-исследовательскую и просветительскую работу, но также волонтерскую и психолого-педагогическую деятельность студентов с детьми. Данное направление реализуется Логопедической лабораторией и преподавателями кафедры русского языка, культуры и коррекции речи Таганрогского института имени А.П. Чехова, начиная с 2017 г.

Основными задачами деятельности лаборатории являются повышение просвещенности и сознания участников образовательного сообщества в вопросах инклюзии и доступной среды; преодоление стереотипов и социальных барьеров в общении с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность; развитие инновационной формы обучения в вузе – инклюзивного образования, способствующего обеспечению специальных условий для психолого-педагогического сопровождения и поддержки обучающихся с особыми образовательными возможностями.

Деятельности лаборатории реализуется в нескольких направлениях, среди которых важно выделить профессиональную подготовку студентов профиля «Логопедия», организацию их экспериментально-исследовательской деятельности, а также проведение методических и информационно-просветительских мероприятий в ТИ имени А.П. Чехова и на базе образовательных учреждений г. Таганрога и Ростова н/Дону.

В настоящее время на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова уже накоплен определенный опыт создания основ инклюзивной культуры, имеются определенные позитивные результаты и студенческие достижения в формировании инклюзивных ценностей.

С 2018 г. нами реализуется проект «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза», направленный на организацию научно-практических и волонтерских студенческих мероприятий (тренингов, семинаров, мастер-классов и др.), которые позволяют, по нашему мнению, формировать особую социокультурную среду и инклюзивную молодежную культуру вуза.

Необходимый вектор в данном направлении был заложен по результатам социальных и студенческих опросов, посвященных изучению особенностей сопровождения людей-инвалидов и создания для них доступной среды в вузе [3; 5].

Исследование выявило более чем у половины опрошенных (67%) положительное принятие «особых» людей и готовность к общению с ними; необходимость создания в вузе общей, универсальной среды для всех без исключения обучающихся. При этом у третьей части респондентов (33%) анкетирование позволило обнаружить как определенные психологические и коммуникативные барьеры, так и отсутствие необходимых специальных психолого-педагогических знаний, препятствующих взаимодействию с людьми-инвалидами.

Для решения указанных проблем на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова нами был запущен проект «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза», включающий целый ряд мотивационных и социально значимых мероприятий.

В 2020–2021 учебном году дистанционно были реализованы традиционные семинары и научные круглые столы в Международный день логопеда и в День распространения информации об аутизме; студенческие акции в День инвалида и в другие официальные даты. Педагогическая практика студентов на базе специальных коррекционных образовательных учреждений г. Таганрога проводилась под руководством преподавателей логопедической лаборатории удаленно.

Волонтерская деятельность студентов профиля «Логопедия» сохранила высокую активность и получила дальнейшую свою реализацию на базе Таганрогской городской общественной организации развития и коррекции речи и межличностных отношений «Речеград».

В начале 2020–2021 учебного года школа выходного дня Речеград собрала 25 новых учащихся дошкольного и младшего школьного возраста. Все дети имеют различные нарушения речевого и психологического развития: дизартрию, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи, задержку психического развития, расстройство аутистического спектра и синдром Дауна.

В аудиториях, оснащенных специальным и техническим оборудованием, дидактическими и наглядными материалами, проводятся занятия с детьми и консультации с родителями. Информация об опыте реализации деятельности «Речеграда» распространяется через социальные сети Интернет: на собственной странице в Instagram, в группе в социальной сети «ВКонтакте» и на YouTube-канале «Поговорим?».

В логопедической работе с детьми участвуют студенты старших (3 и 4) курсов. Они проводят обследование устной и письменной речи учащихся, психолого-педагогическую диагностику их познавательной деятельности, а также реализуют индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия под руководством опытных преподавателей. Второкурсники совместно со специалистами проводят развивающие занятия по логопедической ритмике, физической культуре и ручному творчеству, для чего тщательно продумывают сценарии, музыкальное сопровождение и речевой материал.

Со всеми детьми дошкольного возраста в Речеграде осуществляется коррекция нарушений устной речи: постановка и автоматизация звуков, развитие лексико-грамматического строя и связной речи, а также работа над пространственно-временными представлениями и высшими психическими функциями. С младшими школьниками ведется профилактика нарушений письма, вклю-

чающая развитие речевых функций и оптико-пространственных представлений.

Как показывает наш опыт, подобная работа способствует выявлению интересов студентов в области специальных дефектологических знаний и реализации их экспериментальной научно-исследовательской деятельности, которая впоследствии ложится в основу публикаций научных статей и методических пособий, выступлений на научных конференциях и профессиональных конкурсах. На базе школы Речеград студенты имеют возможность апробировать собственные методические разработки и создавать стартап-проекты.

Конкурс курсовых работ по логопедии, проведенный в 2021 г. на кафедре русского языка, культуры и коррекции речи, позволил выявить достаточно высокий уровень профессиональных компетенций обучающихся по профилю «Логопедия». В научных работах студентов был сделан анализ современных отечественных методов диагностики и коррекции речевых процессов, а также представлены собственные результаты экспериментальной деятельности с «особыми» детьми дошкольного и младшего школьного возраста, посещающими Речеград. Все студенческие работы носили практико-ориентированную направленность и содержали актуальные методические рекомендации для родителей и педагогов.

Для повышения качества и эффективности профессиональной подготовки бакалавров профиля «Логопедия» на кафедре русского языка, культуры и коррекции речи в январе 2021 г. был проведен интернет-опрос студентов, участвующих в деятельности Речеграда.

На вопрос «Как Вы себя чувствовали на первом логопедическом занятии с детьми?» 67% респондентов отметили нерешительность, неуверенность в своих силах и знаниях, а также отсутствие опыта работы с детьми. По нашему мнению, такая реакция является вполне естественной для всех начинающих педагогов и обучающихся в вузе. При этом 92% старшекурсников написали, что на последующих занятиях смогли легко выстроить дальнейшее взаимодействие с ребенком, несмотря на возникшие трудности в начале первой встречи.

Изучение ответов старшекурсников позволило выделить следующие проблемы в педагогической работе с детьми: трудности выбора необходимых методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия; сложность при разработке конспектов логопедических занятий. При этом половина опрошенных (50%) отметила стойкую нехватку методических знаний и проблемы в использовании необходимых заданий, упражнений, а также наглядного и дидактического материала для работы. Что говорит о необходимости самообразования и приобретения дополнительных знаний и умений в работе с детьми.

Опрос выявил, что у трети опрошенных студентов (30%) наибольшие проблемы возникают

при постановке и автоматизации звуков в речи; у 25% студентов – в работе по развитию лексико-грамматического строя и связной речи детей; 17% опрошенных нуждаются в методической помощи по развитию фонематических процессов и столько же студентов (17%) хотели бы получить дополнительные знания о процедуре логопедического обследования и формулировке речевого заключения у детей. Такие результаты исследования для нас являются достаточно актуальными, поскольку позволяют расставить акценты в практической подготовке студентов на занятиях в вузе.

На вопрос «Довольны ли Вы результатами своей логопедической работы с детьми?» 85% студентов ответили, что испытывают удовольствие от работы и отмечают видимые положительные результаты логопедического воздействия на развитие учащихся школы.

По нашему мнению, волонтерская деятельность студентов профиля «Логопедия» приносит развивающий эффект для детей, стимулирует их психоречевое и эмоционально-личностное развитие, а также формирует профессионально-педагогическую и инклюзивную компетентность у всех участников образовательных отношений.

Проведенный опрос показал, что все студенты очень заинтересованы в помощи со стороны квалифицированных и практикующих педагогов и с удовольствием бы посетили консультации, семинары и занятия специалистов в области логопедии. Исследование также выявило, что большой интерес у студентов имеют мастер-классы и обучающие семинары воспитателей, учителей-логопедов, дефектологов и других специалистов, которые организуются в онлайн-режиме на платформе Zoom с небольшими группами студентов. В процессе такого взаимодействия педагоги и специалисты имеют возможность дистанционно из своего кабинета демонстрировать дидактический материал, наглядные пособия, технологии работы с детьми и отвечать на вопросы студентов.

Решение указанных проблем мы видим в уточнении содержания рабочих программ ряда дисциплин по направлениям подготовки, связанным с педагогическим и специальным (дефектологическим) образованием, поскольку в дальнейшей профессиональной деятельности нашим выпускникам – будущим воспитателям, учителям и логопедам предстоит взаимодействовать с детьми, имеющими особые образовательные потребности. По нашему мнению, чем выше у них будет сформирован уровень инклюзивной культуры и компетентности, тем эффективнее будет реализован образовательный процесс в целом.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологиче-

ская наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 136–145. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25781582_55274331.pdf Дата обращения: 05.06.21.

2. Алехина С.В., Лебедева А.А., Смольникова М.Н. «Инклюзивная повестка» высшего образования: от системы к судьбе // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. № 57–12. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32383640_27408883.pdf Дата обращения: 05.06.21.
3. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сб. статей / Под ред. В.В. Рубцова. – М.: Изд-во МГППУ, 2018. – С. 5–14.
4. Макарова Н.В., Анохина В.С., Богомолова К.С. Проектная деятельность студентов в создании инклюзивной культуры педагогического вуза // Педагогический вестник. – Ялта. – 2018. – Вып. 5. – С. 68–71. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37152034_21897866.pdf Дата обращения: 05.06.21.
5. Макарова Н.В. Инклюзивная культура как показатель успешного развития вуза // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 8–85. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2020/2020_01.pdf Дата обращения: 05.06.21.
6. Макарова Н.В. Инклюзивная культура вуза: актуальные подходы к пониманию и формированию / Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)». [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2020/2020_01.pdf Дата обращения: 05.06.21.
7. Рассказова А.А., Правдина О.А. Формирование инклюзивной культуры в вузе как ключевое направление успешности развития общества // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 6. – С. 18–21. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kultury-v-vuze-kak-klyuchevoe-napravlenie-uspeshnosti-razvitiya-obschestva>. Дата обращения: 05.06.21.
8. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза // Историческая и социально-образовательная мысль, 2016. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-sformirovannosti-inklyuzivnoy-kultury-vuza>. Дата обращения: 05.06.21.

INCLUSIVE CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE HUMANITIES UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE TAGANROG INSTITUTE NAMED AFTER A.P. CHEKHOV)

Makarova N.V., Poturaeva L.N.

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) RSEU

Currently, the research field of inclusive education is actively developing, and one of the most significant objects of its study are the concepts of «inclusive culture» and «inclusive competence». The relevance of these issues in the system of higher pedagogical education is due to the importance of the formation of professional and pedagogical culture of both teachers and students in general. Inclusive competence includes various components and is an integral part of the inclusive culture of the teacher.

The article deals with the issues of professional training of students in the direction of «Special (defectological) education», the profile «speech therapy» at the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. The article presents practical experience in the formation of an inclusive culture through the organization of experimental research activities, scientific and practical and volunteer activities on the basis of the weekend school «Rechegrad» of the speech therapy laboratory.

In the process of pedagogical work with children, undergraduates conduct speech therapy examinations, diagnostics of cognitive activity, implement individual and subgroup correctional classes in speech therapy rhythm and manual creativity under the guidance of experienced teachers.

The results of social surveys of students and parents of the school «Rechegrad» show that such work brings a significant developmental effect for children, stimulates their psycho-speech and personal development, and also forms professional-pedagogical and inclusive competence in all participants of educational relations.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, professional training of students, special defectological knowledge.

References

1. Alyokhina S.V. Inclusive education: from politics to practice // Psychological science and Education. – 2016. – No. 1. – pp. 136–145. [Electronic resource] – Access mode: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25781582_55274331.pdf Date of address: 05.06.21.
2. Alyokhina S.V., Lebedeva A.A., Smolnikova M.N. «Inclusive agenda» of higher education: from the system to the fate // Problems of modern pedagogical education. – 2017. No. 57–12. [Electronic resource] – Access mode: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32383640_27408883.pdf Accessed: 05.06.21.
3. Alyokhina S.V., Shemanov A. Yu. Inclusive culture as a value basis for changes in higher education // Development of inclusion in higher education: a network approach. Collection of articles / Ed. by V.V. Rubtsov. – M.: MGPPU Publishing House, 2018. – p. 5–14.
4. Makarova N.V., Anokhina V.S., Bogomolova K.S. Project activity of students in creating an inclusive culture of a pedagogical university // Pedagogical Bulletin. – Yalta. – 2018. – Issue 5. – P. 68–71. [Electronic resource] – Access mode: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37152034_21897866.pdf Accessed: 05.06.21.
5. Makarova, N.V. Inclusive culture as an indicator of successful university development // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. – 2020. – № 1. – P. 8–85. [Electronic resource] – Access mode: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2020/2020_01.pdf Accessed: 05.06.21.
6. Makarova N.V. Inclusive culture of the university: actual approaches to understanding and formation / Actual problems of special and inclusive education of children and youth: materials of the IV-th International Scientific and Practical Conference of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) «RSEU (RINH)». [Electronic resource] – Access mode: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2020/2020_01.pdf Accessed: 05.06.21.
7. Rasskazova A.A., Pravdina O.A. Formation of inclusive culture in higher education as a key direction of successful development of society // Saint-Petersburg Educational Bulletin. – 2018. – No. 6. – pp. 18–21. [Electronic resource] – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kultury-v-vuzekak-klyuchevoe-napravlenie-ushcheshchivaniya-obschestva>. Accessed: 05.06.21.
8. Tikhomirova E.L., Shadrova E.V. Metodika otsenki formirovaniya inklusivnoy kultury vuza [Methodology for assessing the formation of an inclusive culture of a university]. Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl, 2016. [Electronic resource] – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-sformirovannosti-inklyuzivnoy-kultury-vuza>. Accessed: 05.06.21.

Ушаков Андрей Владимирович,

кандидат физико-математических наук, доцент, департамент математики и физики, Московский городской педагогический университет
E-mail: oushakov1974@yandex.ru

Процесс обучения геометрии в педагогическом вузе призван обеспечить преемственность со школьными курсами планиметрии и стереометрии, чтобы будущий учитель имел верные представления о формировании и развитии геометрических понятий. В частности, по итогам изучения преобразований движения и подобия в школе можно сформулировать основную идею элементарной геометрии. Она состоит в том, что конгруэнтные или подобные фигуры имеют одинаковые свойства и в этом смысле считаются неотличными друг от друга. В рамках высшей геометрии аналогичную роль будут играть другие виды преобразований, исследованию которых посвящена данная статья. Здесь будет показано, что свойства преобразований позволяют изучать геометрические образы с более общей точки зрения. Для проведения итогового повторения по теории геометрических преобразований предлагается использовать ментальные карты. В статье описана технология создания такой карты и методика работы с ней. Этот материал будет полезен преподавателям и студентам вузов на занятиях различных типов, для организации самостоятельной деятельности учащихся, или при подготовке к зачетным мероприятиям.

Ключевые слова: высшая математика, обучение, преподавание, преобразования, ментальные карты.

В курсе высшей геометрии педагогического вуза одно из центральных мест отводится изучению различных классов или групп преобразований. При этом последовательно рассматриваются все более общие виды преобразований по мере ослабления накладываемых на них ограничений. Так, движения сохраняют расстояния; подобия – отношения отрезков, аффинные преобразования – отношения только параллельных отрезков, проективные преобразования – лишь прямолинейное расположение точек, топологические преобразования – свойство непрерывности геометрических образов. Каждой группе преобразований отвечает совокупность свойств фигур, сохраняющихся при всех преобразованиях данной группы. Выделение таких свойств дает универсальный подход к построению геометрических теорий, позволяет охарактеризовать предмет каждой из этих теорий, а также изложить основные их положения с общих позиций.

Остановимся подробнее на специфике каждого вида преобразований с точки зрения усиления профессионально-педагогической подготовки при их изучении со студентами. Требуется, чтобы единая теория геометрических преобразований углубляла и расширяла представления о движениях и подобиях, сформированные еще в школе. Изложение основных теоретических фактов надо подкреплять примерами их применения в курсе элементарной геометрии. Система практических упражнений должна способствовать всестороннему усвоению теории и включать задачи прикладного характера. Прежде всего стоит показать студентам, что различные геометрические преобразования встречаются нам и в науке, и в жизни. Затем необходимо объяснить им, что теперь эти преобразования будут применяться для систематического изучения и классификации геометрических образов. Отметим, что с целью обеспечить оптимальный темп изложения учебного материала на лекциях и практических занятиях постоянно используется возможность аналитического задания преобразований данного вида. Это дает еще один пример алгебраизации геометрии, который подтверждает универсальную роль алгебры для всего курса математики от элементарной до высшей.

1. Отображения и преобразования множеств

В этом разделе представлены сведения из курса алгебры, необходимые для построения теории геометрических преобразований. Здесь рассматриваются следующие вопросы: отображение множеств; инъективные, сюръективные и биективные отображения;

композиция отображений; обратное отображение; преобразование множества; группа преобразований множества. Некоторые из этих понятий используются и в школе, но скорее на интуитивном уровне, а для их систематической отработки требуется система упражнений. Приведем несколько примеров.

1. Является ли инъективным, сюръективным или биективным отображение f числового промежутка I_1 в I_2 , если $f(x) = \cos x$ и

- а) $I_1 = I_2 = (-\infty; +\infty)$;
 б) $I_1 = [-\pi/2; \pi/2], I_2 = (-\infty; +\infty)$;
 в) $I_1 = (-\infty; +\infty), I_2 = [-1; 1]$;
 г) $I_1 = [-\pi/2; \pi/2], I_2 = [-1; 1]$.

2. Является ли инъективным, сюръективным или биективным отображение f плоскости на себя, которое каждой точке с координатами $(x; y)$ ставит в соответствие точку с координатами $(x'; y')$ по формулам:

- а) $\begin{cases} x' = -x + y - 1, \\ y' = 2x - 2y + 2; \end{cases}$ б) $\begin{cases} x' = 3x + y - 1, \\ y' = x - 2y + 2; \end{cases}$
 в) $\begin{cases} x' = 2^{x+y}, \\ y' = 3x - y; \end{cases}$ г) $\begin{cases} x' = \ln 3^x + \ln 2^x, \\ y' = \sin(x - y). \end{cases}$

4. Найдите аналитическое выражение преобразований $f^{-1}, g^{-1}, f \circ g, g \circ f$ если сами преобразования выражения f и g заданы формулами:

$$f: \begin{cases} x' = x - y - 1, \\ y' = 2x + y; \end{cases} \quad g: \begin{cases} x' = x + y + 1, \\ y' = -x + y + 2. \end{cases}$$

5. Даны числовые промежутки I_1 и I_2 . Найдите числовую функцию, которая определяет биективное отображение I_1 на I_2 , если

- а) $I_1 = [a; b], I_2 = [c; d]$;
 б) $I_1 = (-\infty; +\infty), I_2 = (a; +\infty)$;
 в) $I_1 = (a; b), I_2 = (-\infty; +\infty)$.

2. Движения и подобия

Эти виды преобразований включены в школьный курс геометрии. Их основное значение состоит в том, что фигуры, совмещаемые движением или подобием, ничем друг от друга не отличаются, кроме своего положения или размеров, а значит обладают одинаковыми свойствами. Таким образом, элементарная геометрия изучает метрические свойства фигур, которые сохраняются при движениях и подобиях.

Вузовская программа предусматривает углубленное изучение этой темы и включает по ней следующие вопросы: движения и их свойства; основная теорема о движениях; аналитическое выражение движений; примеры движений; классификация движений; группа движений и ее подгруппы; равенство фигур; гомотетия и ее свойства; подо-

бия и их свойства; классификация подобий; группа подобий и ее подгруппы; подобные фигуры. Система упражнений по данной теме должна содержать задачи по каждому из указанных вопросов. Приведем примеры.

1. Найдите на окружности $\alpha: (x-3)^2 + (y-5)^2 = 2$

такую точку, образ которой при симметрии относительно прямой $a: 4x + y = 0$ лежит на прямой $b: x + 2y = 0$.

2. Докажите, что данное преобразование плоскости является движением. Установите вид этого движения и найдите его определяющие элементы:

- а) $\begin{cases} x' = -y - 4, \\ y' = x - 2; \end{cases}$ б) $\begin{cases} x' = -4/5x + 3/5y + 3, \\ y' = 3/5x + 4/5y - 1; \end{cases}$
 в) $\begin{cases} x' = x - 2, \\ y' = y + 1; \end{cases}$ г) $\begin{cases} x' = y - 2, \\ y' = x + 4. \end{cases}$

3. Составьте формулы движения, при котором репер $R = (O_1, O_2, O_3)$ преобразуется в репер

$R' = (O'_1, O'_2, O'_3)$, если даны координаты точек $O_1(1; 1), O_2(0; 1), O_3(1; 0), O'_1(3; 0), O'_2(2; 0), O'_3(3; 1)$.

4. Найти центр и коэффициент гомотетии, переводящей точку $A(1; -3)$ в точку $A'(2; -6)$, а прямую $a: x - 3y + 4 = 0$ в прямую $a': x - 3y + 8 = 0$.

5. Найти уравнение образа прямой $a: 3x - y = 1 = 0$ при гомотетии, которая точки $A(2; 1)$ и $B(3; 0)$ переводит в точки $A'(7; 4)$ и $B'(11; 0)$.

6. Докажите, что данное преобразование плоскости является подобием. Установите вид этого подобия и найдите его определяющие элементы:

- а) $\begin{cases} x' = -3x + 4y, \\ y' = -4x - 3y + 8; \end{cases}$ б) $\begin{cases} x' = -2x - 4y + 2, \\ y' = -4x + 2y + 10. \end{cases}$

7. Составьте формулы подобия первого рода, которое точки $A(-1; -1)$ и $B(1; 1)$ переводит в точки $A'(1; 0)$ и $B'(0; 1)$.

3. Аффинные преобразования

Школьную геометрию можно назвать метрической или измерительной, поскольку она имеет дело в основном с такими числовыми характеристиками как величина угла, длина отрезка или линии, площадь или объем фигуры. Однако на плоскости и в пространстве можно изучать также аффинную геометрию, предметом которой являются те свойства, которые инвариантны, т.е. неизменны, при аффинных преобразованиях. К числу таких свойств, называемых аффинными, относятся прямолинейность, параллельность, отношение отрезков одной прямой и др. Фигура и ее образ при аффинном преобразовании имеют одинаковые аффинные свойства и называются аффинно эквивалентными. Напри-

мер, квадрат и параллелограмм или окружность и эллипс являются аффинно эквивалентными. Таким образом, аффинные преобразования могут существенно исказить геометрическую форму или наоборот исправлять это искажение, что позволяет в ряде случаев использовать более простые модели для исследования некоторых конструкций. Важно отметить, что аффинные свойства не меняются также и при параллельном проектировании из одной плоскости на другую. В результате некоторые задачи про объемные тела можно решить на их плоских проекциях, а затем полученные решения перенести в пространство.

В рамках данной темы рассматриваются следующие вопросы: аффинные преобразования плоскости и их свойства; перспективно-аффинные преобразования; группа аффинных преобразований и ее подгруппы; аффинная эквивалентность фигур. В соответствии с этими вопросами, разрабатывается и система упражнений. Приведем примеры.

1. На прямой $l: x - 4y + 2 = 0$ найдите такую точку, которую аффинное преобразование $f: \begin{cases} x' = 3x - 2y + 1, \\ y' = x + 5, \end{cases}$ переводит в точку этой же прямой.

2. Докажите, что существует аффинное преобразование плоскости, переводящее точки $O_1(4; 2)$ и $O_2(1; 2)$ в точки $O'_1(-1; -7)$ и $O'_2(2; -1)$, а прямую $m: x - y = 0$ в прямую $m': x + y + 2 = 0$. Составьте формулы этого преобразования.

3. Найдите уравнения инвариантных прямых аффинного преобразования, заданного формулами $\begin{cases} x' = x + y + 2, \\ y' = 4x + y - 1. \end{cases}$

4. Докажите, что данные формулы определяют перспективно-аффинное преобразование плоскости. Выясните, является ли оно косым сдвигом или сжатием:

$$а) \begin{cases} x' = 4x + 3y - 12, \\ y' = -3x - 2y + 12. \end{cases} \quad б) \begin{cases} x' = 5x - 8y + 4, \\ y' = 2x - 3y + 2. \end{cases}$$

5. Составьте формулы косоугольного сжатия с коэффициентом $k = -1$, которое точки $A(0; 0)$ и $B(-3; 1)$ переводит в точки $A'(4; 4/3)$ и $B'(3; 3)$.

4. Проективные преобразования

Этот вид преобразований изучается в курсе проективной геометрии. Под действием проективных преобразований сохраняются еще более тонкие и специализированные закономерности, называемые проективными свойствами фигур. Наглядно их можно представить как свойства центрального проектирования из данной точки на указанную плоскость. Например, центральной проекцией окружности может служить как снова окружность, так и эллипс, гипербола или парабола. Теперь мы видим, что совершенно различные

фигуры могут обладать идентичными проективными свойствами, которые не столь очевидны, но обнаруживаются при детальном знакомстве с проективной геометрией. В частности, общие свойства эллипса, гиперболы и параболы можно узнать, пользуясь одной только окружностью.

Для изучения проективных преобразований требуется рассмотреть следующие вопросы: проективные отображения прямых и пучков; проективные преобразования прямой; инволюция; проективные преобразования плоскости; аналитическое выражение проективных преобразований; гомология и ее свойства. Практической реализацией этого материала должна стать система упражнений. Приведем несколько примеров.

1. Проективное преобразование прямой задано тремя парами соответствующих точек. Постройте образ произвольной точки этой прямой.

2. Формулы проективного преобразования плоскости имеют вид $\begin{cases} \rho x'_1 = x_1 + x_2, \\ \rho x'_2 = x_1 + x_3, \\ \rho x'_3 = x_2 + x_3. \end{cases}$ Найдите: а) образ A' точки $A(1: -1: 1)$; б) прообраз B точки $B'(2: -1: 0)$; в) образ a' прямой $a: x_1 - x_2 + 2x_3 = 0$; г) прообраз b прямой $b': x_1 - 2x_2 + 3x_3 = 0$.

3. Составьте формулы проективного преобразования плоскости, которое точки $A(2: 1: 1), B(1: 2: 1), C(1: -1: 1), D(-1: 1: 1)$ переводит соответственно в точки $A'(2: 1: 5), B'(2: -1: 3), C'(-1: 2: 3), D'(1: 2: 1)$.

4. Найдите инвариантные точки и прямые проективного преобразования плоскости, заданного формулами $\begin{cases} \rho x'_1 = 2x_1 + x_2 - x_3, \\ \rho x'_2 = 3x_1 + x_2 + 2x_3, \\ \rho x'_3 = 5x_1 + 2x_2 + x_3. \end{cases}$

5. Выясните, является ли данное проективное преобразование плоскости гомологией. Если да, то определите вид этой гомологии и найдите ее ось и центр:

а) $\begin{cases} \rho x'_1 = x_1, \\ \rho x'_2 = -2x_1 + 2x_2, \\ \rho x'_3 = x_3; \end{cases}$ б) $\begin{cases} \rho x'_1 = 2x_1, \\ \rho x'_2 = 2x_2, \\ \rho x'_3 = x_1 + x_2 + 2x_3; \end{cases}$

$$а) \begin{cases} \rho x'_1 = x_1, \\ \rho x'_2 = -2x_1 + 2x_2, \\ \rho x'_3 = x_3; \end{cases} \quad б) \begin{cases} \rho x'_1 = 2x_1, \\ \rho x'_2 = 2x_2, \\ \rho x'_3 = x_1 + x_2 + 2x_3; \end{cases}$$

$$в) \begin{cases} \rho x'_1 = x_1 + x_2, \\ \rho x'_2 = x_1 + x_3, \\ \rho x'_3 = x_2 + x_3. \end{cases}$$

6. Гомология задана центром, осью и парой соответствующих точек. Постройте образ произвольной точки. Рассмотрите при этом все случаи, когда центр и ось являются собственными или не собственными, а сама гомология параболической или гиперболической.

5. Топологические преобразования

Здесь рассматриваются взаимнооднозначные и взаимнонепрерывные преобразования самого общего вида, которые называются гомеоморфизмами и позволяют установить еще более глубоко скрытые свойства геометрических образов. Эти свойства или топологические инварианты составляют предмет изучения общей топологии – одного из современных разделов высшей геометрии. Школьный учитель должен иметь развитые представления о топологических инвариантах, чтобы в курсе элементарной геометрии сознательно использовать такие термины как граничные и внутренние точки, геометрическое тело и его поверхность и т.п. Гомеоморфизм легко визуализировать как некоторую деформацию, проходящую без разрывов и склеиваний. Например, окружность можно растянуть в эллипс или согнуть в треугольник, однако ее нельзя деформировать в отрезок или восьмерку. Аналогично, в качестве гомеоморфного образа шара можно получить эллипсоид или пирамиду, но невозможно превратить шар в бублик или крендель, без нарушения свойств топологических преобразований. Тем самым, гомеоморфизм устанавливает своеобразное родство таких фигур, которые, казалось бы, ничего общего не имеют.

Изучение топологических преобразований требует рассмотрения следующих теоретических вопросов: определение и признаки непрерывного отображения топологических пространств; примеры и свойства непрерывных отображений; свойства непрерывных отображений топологических пространств; гомеоморфизм топологических пространств и топологические свойства, предмет общей топологии; непрерывные отображения метрических пространств: изометричные пространства. Применение этой теории необходимо продемонстрировать с помощью системы практических задач. Приведем примеры.

1. Пусть $f: E_2 \rightarrow E_2$ есть отображение евклидовой плоскости в себя, заданное с помощью функций $x' = f_1(x, y), y' = f_2(x, y), f(x, y) = (f_1(x, y), f_2(x, y))$.

Докажите, что отображение топологического пространства E_2 в себя непрерывно тогда и только тогда, когда $f_1(x, y)$ и $f_2(x, y)$ – непрерывные функции.

2. Даны пространство $X = \{a, b, c, d\}$ с топологией $\tau = \{\emptyset, X, \{b\}, \{a, d\}, \{a, b, d\}, \{a, c, d\}\}$ и пространство

$Y = \{\tilde{a}, \tilde{b}, \tilde{c}\}$ с топологией $\tilde{\tau} = \{\emptyset, Y, \{\tilde{a}\}, \{\tilde{b}\}, \{\tilde{a}, \tilde{b}\}, \{\tilde{a}, \tilde{c}\}\}$.

Выясните, является ли непрерывным отображение $f: X \rightarrow Y$, если: а) $f(a) = f(d) = \tilde{a}, f(b) = \tilde{b}, f(c) = \tilde{c}$;

б) $f(a) = \tilde{a}, f(b) = \tilde{b}, f(c) = f(d) = \tilde{c}$.

3. На плоскости E_2 задана концентрическая топология, базу которой составляют открытые круги с центром в начале координат. Выясните, является ли непрерывным отображением: а) поворот вокруг начала координат; б) гомотетия с центром в начале координат; в) осевая симметрия, ось которой проходит через начало координат; г) параллельный перенос на ненулевой вектор.

4. На плоскости E_2 задана интервальная топология, в которой окрестностью точки $M_0(x_0, y_0)$ является полоса вида $\{M(x, y) \mid |y - y_0| < \varepsilon\}$, где ε – некоторое положительное число. Выясните, является ли непрерывным отображением: а) осевая симметрия относительно оси ординат; б) поворот вокруг начала координат на угол $\pi/2$.

5 Пусть дано бесконечное множество X , снабженное топологией Зарисского. Докажите, что всякое непрерывное отображение $f: X \rightarrow E_1$ принимает ровно одно значение, т.е. является постоянным.

6. Докажите, что следующие подпространства прямой E_1 гомеоморфны: а) промежутки $[a, b]$ и $[c, d]$; (a, b) и (c, d) ; $[a, b)$ и $[c, d)$; $(a, b]$ и $(c, d]$;

б) любые два полуинтервала; в) интервал и прямая; г) любые два открытых луча; д) любые два замкнутых луча; е) открытый луч и прямая; ж) замкнутый луч и полуинтервал.

7. Докажите, что следующие подпространства плоскости E_2 гомеоморфны: а) любые два эллипса (две гиперболы, две параболы); б) парабола и прямая линия; в) гипербола и пара непересекающихся интервалов (пара параллельных прямых).

8. Приведите пример таких негомеоморфных топологических пространств X и Y , чтобы существовали биективные и непрерывные отображения $f: X \rightarrow Y$ и $g: Y \rightarrow X$.

Подводя итог, можно сказать, что посредством использования аффинных, проективных и топологических преобразований мы как бы все глубже погружаемся в изучение свойств геометрических образов, обнаруживая их сходства и различия. Все эти виды преобразований встречаются в различных разделах курса высшей геометрии на протяжении нескольких семестров, поэтому со студентами необходимо провести итоговую работу по закреплению, систематизации и проверке полученных знаний. С этой целью предлагается использовать интеллектуальную (или ментальную) карту, как универсальное средство визуального структурирования учебного материала в виде древовидной диаграммы.

Вообще, интеллект-карты имеют весьма обширную область применения, поскольку позволяют оптимизировать деятельность, когда необходимо найти максимально эффективное решение задачи. В сфере образования с их помощью удобно

демонстрировать тематический план дисциплины или технологическую карту урока, а также разрабатывать схему какого-либо понятия с учетом имеющихся взаимосвязей с другими понятиями или процессами.

Для создания ментальной карты была выбрана компьютерная программа FreeMind, инструменты которой позволяют конструировать диаграммы различных стилей и структур. После запуска системы FreeMind откроется следующее окно (рис. 1).

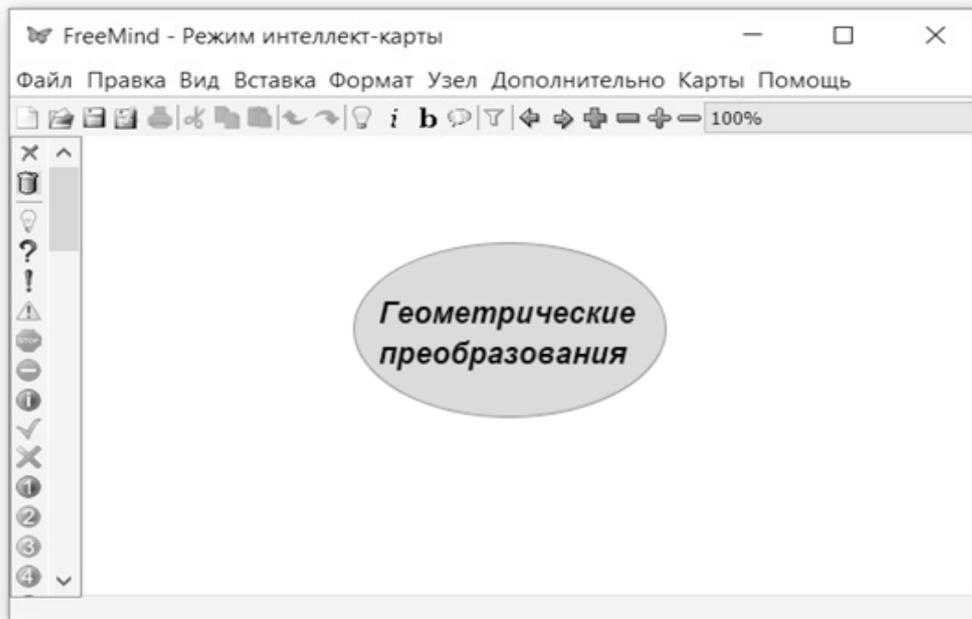


Рис. 1. Начало работы

Здесь уже есть корневой узел, который мы сразу назовем «геометрические преобразования». Теперь можно создавать дочерние узлы (**INSERT**) и добавлять узлы того же уровня снизу (**ENTER**) или сверху (**SHIFT+ENTER**). Например, первый раздел «отображения и преобразования множеств» де-

лится на четыре отдельные темы: понятие отображения; инъективные, сюръективные и биективные отображения; композиция отображений; группа преобразований множеств. Всем этим заголовкам должна соответствовать иерархия узлов, объединенных одним облаком (**CTRL+SHIFT+B**) (рис. 2).



Рис. 2. Создание новых узлов

Аналогично добавляются остальные разделы: движения; подобия; аффинные, проективные и топологические преобразования. Для создания графической связи между узлами (стрелки от одного узла к другому) следует перетащить узел с помощью правой клавиши мыши. На готовой диаграмме можно менять расположение и форматирование узлов (начертание шрифта и цветовое решение), добавлять пиктограммы и гиперссылки на дополнительные ресурсы, выполнять другие действия для улучшения качества представления информации (рис. 3).

Применение такой схемы на лекциях или практических занятиях позволит увеличить наглядность информационных потоков; реализовать принцип систематичности и прочности усвоения материала; создать целостный визу-

альный образ изучаемого понятия. Преподаватель может подготовить ментальную карту заранее, но лучше предложить студентам создать ее заново или завершить заполнение частично готовой карты в ходе совместной работы. В результате повысится эффективность обучения, поскольку будут задействованы различные каналы восприятия информации; в сознании сформируется логически замкнутая цепочка понятий; возрастет активность самостоятельной деятельности студентов; общение на занятии станет менее формальным.

Приведем общие методические рекомендации по работе с ментальными картами:

1. Выбирать для применения этой технологии такую тему, где явно выделяются ключевые объекты, а также структура их взаимосвязей.

- Скрывать некоторые (или все) узлы на готовой карте, чтобы открывать их по мере необходимости, после совместного обсуждения.
- Использовать и дорабатывать карту на протяжении нескольких занятий, добавлять к ней новые узлы и связи, делать комментарии, предлагать дополнительные ссылки для изучения.
- Продумывать заранее систему вопросов для построения карты в процессе работы с аудиторией.
- Допускать студентов к самостоятельному редактированию карты после того, как они усвоят

общий принцип ее построения на примере одного или нескольких узлов.

- Рекомендовать учащимся предварительно сформулировать или записать вопрос, который определяет очередной уровень диаграммы.
- Организовать групповую работу с картой, в ходе которой участники группы могут выдвигать свои предложения и высказывать критические замечания, создавая более удобную для восприятия и понимания ментальную карту.

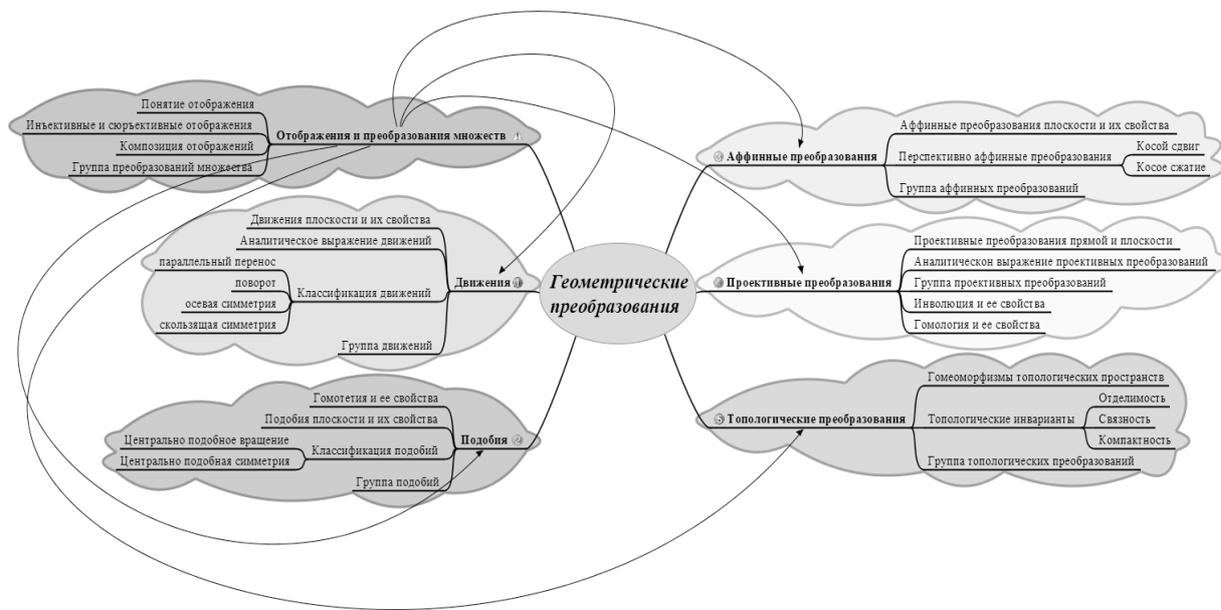


Рис. 3. Готовая ментальная карта

Литература

- Ушаков А.В. Об изучении свойств параллельного проектирования в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2008. – № 4 (32). – С. 140–144.
- Ушаков А.В. О роли примеров на лекциях по топологии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2012. – № 3 (54). – С. 74–84.
- Ушаков А.В. О роли примеров на лекциях по дифференциальной геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2014. – № 3 (66). – С. 31–34.
- Ушаков А.В. Использование информационных технологий при изучении геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2015. – № 2 (71). – С. 55–57.
- Педагогическая направленность математических дисциплин в подготовке будущих учителей математики: Монография / А.В. Ушаков, Ю.А. Семеняченко, В.Г. Покровский, М.Н. Кочагина, М.В. Шуркова, И.О. Ковпак, О.В. Кирюшкина. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – 144 с.

- Ушаков А.В. Применение компьютерных технологий при изучении кривых второго порядка в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2017. – № 5 (86). – С. 52–56.
- Ушаков А.В. Об изучении свойств кривых линий инверсии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 58–63.
- Ушаков А.В. Из опыта преподавания курса топологии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 29–36.

ON THE STUDY OF THE THEORY OF GEOMETRIC TRANSFORMATIONS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ushakov A.V.
Moscow City Teachers' University

The process of learning geometry in a pedagogical university is designed to ensure continuity with school courses of planimetry and stereometry, so that the future teacher has the right ideas about the formation and development of geometric concepts. In particular, the results of studying the transformations of movement and similarity in school can formulate the basic idea of elementary geometry. It is that congruent or similar figures have the same properties and in this sense are considered indistinguishable from each other. In

higher geometry, other types of transformations that this article is devoted to will play a similar role. It shows that transformation properties allow you to study geometric images from a more general perspective. Mental maps are proposed to make a final repetition of the theory of geometric transformations. The article describes the technology of creating such a map and the method of working with it. This material will be useful for teachers and students at universities in classes of various types, for organizing independent activities of students, or in preparation for credit activities.

Keywords: higher mathematics, teaching, teaching, transformation, mental cards.

References

1. Ushakov A.V. On the study of the properties of parallel design in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences. – 2008. – No. 4 (32). – S. 140–144.
2. Ushakov A.V. On the role of examples at lectures on topology in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical Sciences. – 2012. – No. 3 (54). – S. 74–84.
3. Ushakov A.V. On the role of examples at lectures on differential geometry in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences. – 2014. – No. 3 (66). – S. 31–34.
4. Ushakov A.V. The use of information technologies in the study of geometry in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences. – 2015. – No. 2 (71). – S. 55–57.
5. Pedagogical orientation of mathematical disciplines in the preparation of future teachers of mathematics: Monograph / A.V. Ushakov, Yu.A. Semenyachenko, V.G. Pokrovsky, M.N. Kochagina, M.V. Shurkova, I.O. Kovpak, O.V. Kiryushkin. – M.: Publishing house "Sputnik +", 2016. – 144 p.
6. Ushakov A.V. The use of computer technologies in the study of second-order curves in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences. – 2017. – No. 5 (86). – S. 52–56.
7. Ushakov A.V. On the study of the properties of curved lines of inversion in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 2. – S. 58–63.
8. Ushakov A.V. From the experience of teaching a course in topology at a pedagogical university / A.V. Ushakov // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 6. – P. 29–36.

Развитие творческих интересов в организации работы объединений технической направленности и их роль в профессиональной ориентации

Гуленков Валерий Александрович,

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), директор Муниципального учреждения дополнительного образования станция юных техников городского округа Павловский Посад Московской области
E-mail: gulenckov.valery2013@yandex.ru

В статье раскрыты основные приоритеты развития творческих интересов обучающихся в системе трудового обучения. В работе показано, что трудовое воспитание является главным звеном воспитания подрастающего поколения. Оно направлено осуществлять социальную и идейно–нравственную составляющую всей трудовой подготовки школьников. В системе трудовой подготовки особое место занимает техническое творчество, которое направлено на формирование у детей идейно – нравственной позиции о труде, волевых качеств, которые в свою очередь формируют человека как личность. Рассматривается организация работы в объединениях технической направленности. Дается анализ методологии и применения технологий, способствующих развитию интереса у разновозрастных групп подростков в области творческих и технических навыков. Проводится анализ влияния технического творчества и трудового обучения на профессиональную ориентацию детей.

Ключевые слова: дополнительное образование, техническое творчество, трудовое обучение, профессиональная ориентация, творческие способности.

Главным принципом воспитания и образования по праву можно считать синтез познания нового, изученного материала с жизнью и трудом. Именно на этот принцип в своих трудах опирались К. Маркс и Ф. Энгельс, считая, что взаимодействие образования с производственным трудом, является сильным средством воспитания подрастающего поколения: «Для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из способов увеличения производства, но и как единственное средство для формирования всесторонне развитых людей» [3].

В свою очередь, основываясь на трудах К. Маркса и Ф. Энгельса, необходимо также обратиться к сформулированному положению В.И. Ленина, в котором он пояснил: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без синтеза обучения с трудовым воспитанием. Ни обучение без трудового воспитания, ни трудовое воспитание без обучения не смогли бы показать высокие результаты, которые требует современный мир науки и техники» [2]. Руководствуясь вышеизложенным, можно сделать вывод, что трудовое воспитание в современном обществе, является неотъемлемой частью развития человека как личности.

Для развития творческих способностей и интересов обучающихся на сегодняшний день, в области дополнительного образования, созданы многочисленные площадки технического творчества, которые, в свою очередь, открывают широкий спектр выбора объединений по различным направлениям подготовки. Объединения технического творчества создаются для разновозрастных групп подростков. Техника, механизмы, окружающие детей, не только пробуждают в их сознании любознательность, интерес, фантазию, стимул познать, как и почему работает тот или иной механизм, почему летит авиамодель или ракета, но и стремление сделать подобное самостоятельно – своими руками. Если говорить о начальном звене, то у таких воспитанников часто возникает потребность в технической игрушке, которую можно быстро разобрать, собирать и довольно быстро увидеть результат действия этой игрушки. Таким образом, все эти объединения, способствуют развитию технического мышления на примере самых простых механизмов. Принципом вышеперечисленных кружков, является быстрота результата,

которая направлена на побуждение заинтересованности к труду младших школьников.

Главные задачи, которые нужно решать педагогу дополнительного образования, заключаются в правильном применении игровой деятельности и трудового обучения, в рациональном использовании учебного материала для максимального развития интеллектуальной и творческой деятельности обучающихся. Эти задачи распространяют свое действие на все объединения дополнительного образования, независимо от возрастных групп детей. Соревнования с моделями, сделанными своими руками, также занимают особое место в развитии и становлении интереса воспитанников к техническому творчеству. Такие соревнования можно проводить с моделями ракет, самолетов, автомобилей. Соревнования и игры проводятся с моделями на дальность полета, продолжительность полета, точность посадки и т.д. Как правило, воспитанники объединений активно участвуют в таких конкурсах. Кроме этого, для повышения заинтересованности занятий техническим творчеством, особое место можно уделить выставкам, главным критерием которых, является техника и качество изготовления моделей и игрушек, сделанных своими руками.

Важной особенностью объединений технической направленности при развитии творческих и технических навыков является их ориентация на производственный и профессиональный труд. Таким образом, педагоги дополнительного образования нередко включают в свои программы беседы о применении и взаимосвязи технических навыков и способностей с производственным трудом на различных предприятиях нашей Родины. Важнейшим критерием побуждения интереса к трудовому обучению является организация тематических экскурсий, которые проводятся на базе музеев, производственных предприятий различных направленностей, позволяющих не только развивать интерес школьников, но и определиться с будущей профессией.

На пути обучения техническому творчеству, из года в год работы детей усложняются. Для них открываются более широкие возможности для выбора работ. Обучающиеся, повышая свои навыки в объединениях, направленных на фундаментальное развитие трудовых качеств, определяются со сферой своей будущей деятельности и переходят в профильные кружки, такие как авиамоделирование, судомоделирование, ракетомоделирование, основы дизайна, робототехника для старшего звена, автомоделирование и т.д., где им придется создавать и конструировать модели с более сложными техническими механизмами, автоматическими элементами и программным обеспечением. Несмотря на постепенное усложнение образовательного процесса, главным элементом нормальной и прогрессивной деятельности остается педагог дополнительного образования, от него зависит постоянное стремление обучающихся к расширению сферы трудовой деятельности учебного

процесса, популяризация и заинтересованность конкретного вида деятельности объединения. Огромный интерес у воспитанников проявляется к конструированию различных транспортных средств, мотоциклов, квадроциклов, автомобилей и самолетов. Тем самым обучающиеся пытаются осознать научный подход и сделать первые шаги к развитию новой техники будущего. На сегодняшний момент особой популярностью в техническом творчестве пользуется объединение Основы дизайна, в котором перед воспитанниками ставится задача разработки дизайна техники будущего. Все это позволяет активно развивать творческую деятельность и фантазию детей, интегрировав ее с трудовым обучением.

Особое место в развитии не только трудовых, но и спортивных способностей обучающихся занимают объединения автомоделирования, судомоделирования, авиамоделирования, мотоциклы. Основа этих объединений строится на освоении специальной техники, ее устройств, главным принципом которых является конструирование действующих моделей судов, самолетов, ракет и других видов транспортных средств и техники, предназначенных для проведения спортивных состязаний. В таких объединениях особое внимание уделяется не только строительству и конструированию моделей, но и подготовке воспитанников к участию в соревнованиях. В таких кружках обучающиеся получают навык работы на различных станках и оборудовании, знакомятся с изготовлением различных деталей, при этом учатся выдерживать трудовую дисциплину, знакомятся с устройством двигателей внутреннего сгорания и электродвигателей. Конструируя модели – копии по изготовленным чертежам, ребята получают возможность проанализировать мысли конструкторов, оценить их вклад в развитие машиностроительной и авиационной отрасли, проследить поэтапное развитие науки и техники в нашей стране. Практика работы в объединениях вышеуказанных направленностей показывает, что уже на 3 году обучения воспитанники, достигшие определенных результатов, начинают интересоваться проектной и научно-исследовательской деятельностью в области техники. Как правило, таких воспитанников необходимо объединить в учебные группы, которые занимаются экспериментальной работой в области науки и техники. Экспериментальная работа в рамках дополнительного образования строится на создании новых двигателей, в изучении термообработки деталей моделей, их покраски, улучшении прочностных качеств деталей с использованием различных композитных материалов.

Таким образом, рассмотрев основы деятельности развития творческих интересов в объединениях технической направленности, организацию и принципы их работы можно сделать вывод о том, что увлеченность техническим творчеством сохраняется и закрепляется в подсознании детей на долгие годы, даже если обучающиеся не становятся конструкторами, пилотами, моряками и кос-

монавтами, автогонщиками и инженерами в зависимости от направленности объединения, в котором они обучались, дети, как правило, выбирают профессию и область деятельности той сферы, с которой они знакомились в объединениях дополнительного образования. В свою очередь, занятия моделизмом перерастает в хобби, обогащая досуг и проведение свободного времени.

Анализируя заинтересованность обучающихся к трудовому воспитанию, на базе Муниципального учреждения дополнительного образования станция юных техников городского округа Павловский Посад Московской области, был проведен эксперимент по профессиональной ориентации воспитанников, окончивших программы дополнительного образования в 2018 и 2020 годах. Таким образом, в 2018 году из 100% воспитанников, закончивших обучение по дополнительным общеразвивающим программам технического творчества, поступили в ВУЗы, колледжи авиационных, космических и инженерных направленностей 20% воспитанников, связав свою жизнь и будущую профессию с увлечением детства. Более 50% процентов, по результатам опроса, предпочли заниматься техническим творчеством в форме хобби. 30% выпускников предпочли другие учебные заведения, не связанные с техникой и трудом.

В 2020 году по результатам опроса выпускников, из 100% воспитанников 25% выбрали учебные заведения, связанные с деятельностью объединений технической направленности, 37% выбрали иные учебные заведения, оставив увлечение техническим творчеством в досуговой форме. 38% воспитанников выбрали учебные заведения, не связанные с техническим творчеством.

По результатам эксперимента, с разницей в 2 года, можно заметить, что количество воспитанников, желающих связать свою жизнь с увлечением по профилю объединений, в которых они ходили, постепенно растет, безусловно, этот показатель зависит от профессиональных качеств каждого педагога дополнительного образования, но также прямо пропорционально растет количество выпускников, не определившихся со своей будущей профессией, и не желающих оставлять увлечение техническим творчеством, оставив его в форме хобби. Это связано с цифровизацией общества в целом. В настоящее время, в социум прочно вошли электронные гаджеты, компьютеры и интернет. Все сферы образовательного процесса также активно внедряют использование электронных интернет устройств в своих технологиях, тем самым, постепенно вытесняется ручной и машинный труд, уходит в прошлое такие профессии, как столяр, краснодеревщик, токарь, фрезеровщик. На смену этим профессиям приходит новое оборудование, которое имеет свое сложное устройство, наделенное искусственным интеллектом, это станки ЧПУ, резчики, гравировальные, фрезеровальные, 3D принтеры и т.д. Несомненно, новое оборудование достаточно легко осваивают дети и взрослые, но проблема заключается в том,

что обслуживание и ремонт данного сложного оборудования требует от человека специальных знаний, которые закладываются именно с ручным трудом, машинным трудом. К сожалению, в связи с компьютеризацией общества, таких специалистов становится все меньше.

Основываясь на главных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы, следует знать, что правильно поставленное трудовое обучение и профессиональная ориентация, непосредственное участие детей в общественно полезном, производительном – ручном труде являются незаменимыми факторами выработки осознанного отношения к обучению, гражданского становления, нравственного и интеллектуального формирования человека как личности [1].

Анализируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что следует серьезно отнестись к показателям проведенного эксперимента, необходимо обратить внимание на рост детей, теряющих заинтересованность в увлечениях. Педагогам дополнительного образования необходимо выстроить четкую систему методологии и применения технологий, способствующих развитию интереса у разновозрастных групп подростков в области творческих и технических навыков. Как говорил выдающийся педагог К.Д. Ушинский: «Более всего необходимо, чтобы для ребенка сделалось невозможным пустое препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти минуты портится голова, сердце, нравственность» [4]. Чтобы досуговое время детей было использовано с пользой, содержательно и увлекательно, как показывает опыт трудовой деятельности, необходима целенаправленная и постоянная работа каждого педагога дополнительного образования. Успех этой деятельности зависит от того, насколько грамотно каждый педагог выстроит свою методологию и поймет свою роль в воспитании подрастающего поколения. Эффективность формирования творческих способностей напрямую зависит от педагогов дополнительного образования, насколько они умеют рационально применять игровую деятельность и формы трудового обучения, соревнования и теоретическую подготовку. Необходимо обратить внимание на правильное соотношение цели и мотивов деятельности каждого объединения дополнительного образования, на сложность деятельности трудового обучения, необходимо строго придерживаться принципа «от простого к сложному», ведь именно все это определяет интерес к труду и к достижению конечного результата.

Литература

1. Андрианов П.Н., Бабкин Н.И., Бешенков А.К. и др. «Трудовая подготовка школьников в СССР и СФРЮ» // – М.: Просвещение; 1985 г. – 311 с.

2. Ленин В.И. «Перлы народнического прожектерства» // Полный сборник сочинений, том 2, с. 485
3. Маркс К., Ф. Энгельс, «Капитал» // Том 23 с. 495
4. Ушинский К.Д. «Педагогические сочинения» // – Москва, том 2; 1948 г. – с. 359

DEVELOPMENT OF CREATIVE INTERESTS IN THE ORGANIZATION OF THE WORK OF THE ASSOCIATIONS OF TECHNICAL DIRECTION AND THEIR ROLE IN THE PROFESSIONAL ORIENTATION

Gulenkov V.A.

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs (VISU)

The article reveals the main priorities for the development of students' creative interests in the system of labor training. Labor education is the main link in the upbringing of the younger generation. It is aimed at implementing the social, ideological and moral component of the entire labor training of schoolchildren. In the system of labor

training, a special place is occupied by technical creativity, which is aimed at forming in children an ideological and moral position about work, volitional qualities, which in turn form a person as a person. The organization of work in technical associations is considered. The analysis of the methodology and application of technologies that contribute to the development of interest among different age groups of adolescents in the field of creative and technical skills. The analysis of the influence of technical creativity and labor training on the vocational guidance of children is carried out.

Keywords: additional education, technical creativity, labor training, vocational guidance, creativity.

References

1. Andrianov P.N., Babkin N.I., Beshenkov A.K. and others. "Labor training of schoolchildren in the USSR and Yugoslavia." // – М.: Enlightenment; 1985–311s.
2. Lenin V.I. "Pearls of populist projecting" // Complete collection of works, volume 2, p. 485
3. Marx K., F. Engels, "Capital" // Volume 23 p. 495
4. Ushinsky KD "Pedagogical works" // – Moscow, volume 2; 1948 – p. 359

Драгомирова Елизавета Александровна,

кандидат педагогических наук, кафедра гуманитарных и социально-экономических наук, Северо-Западный филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

E-mail: lizy@mail.ru

Современная востребованность юридического образования вызывает необходимость исследования его масштабов. В статье дается обзор современных тенденций юридического образования. Рассмотрены статистические данные по количеству желающих получить юридическое образование в сфере среднего профессионального и высшего образования. Проанализирована динамика поданных заявлений, приема на юридические специальности и численности студентов-юристов за период 2013–2020 годы. Рассчитаны доли количества юристов от общего числа абитуриентов, принятых студентов и общей численности. Определены тренды показателей приема и численности. Выведены рейтинги наиболее популярных специальностей и направлений, определены места юридических специальностей в них. Данные таблиц и рейтинги рассчитаны автором на основании статистической информации Министерства просвещения Российской Федерации и данных Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Ключевые слова: юридическое образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, прием, численность, рейтинг.

Юридическое образование на сегодняшний день является актуальным и востребованным: большое количество выпускников школ выбирают его в качестве профессионального пути развития. Целью данной работы является изучение статистических показателей в сфере юридического образования: анализ тенденций приема и численности, а также определение места юридических специальностей в соответствующих рейтингах.

В работе будут рассмотрены статистические данные по юридическим специальностям среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО) за 2013–2020 г. Данные таблиц и рейтинги рассчитаны автором на основании открытой статистической информации Министерства просвещения Российской Федерации (данные о среднем профессиональном образовании) и данных Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (данные о высшем образовании).

1. Прием на юридические специальности СПО

В период 2013–2020 г. популярность юридических специальностей по программам СПО заметно увеличивается. Так, если в 2013 г. было подано 54 373, то в 2020 г. уже 167 008 заявлений. Принято же было 38 976 и 99 120 человек в соответствующие годы (табл. 1).

Рисунок 1 демонстрирует рост количества поданных и принятых заявлений на юридические специальности СПО.



Рис. 1. Прием на юридические специальности СПО

Рисунок 2 отражает увеличение доли приема на юридические специальности СПО в процентах от общей численности абитуриентов. Причем, эта доля оказывается выше, чем процент поданных заявлений: 6,1 против 5,6% в 2013 г. и 8,9% против 6,1% в 2020 г. Доля по приему увеличивается, а по количеству поданных заявлений имеет тенденцию на незначительное уменьшение.

Таблица 1. Динамика поданных заявлений и приема на юридические специальности СПО

Год	Подано заявлений на обучение			Принято студентов		
	всего	за счет бюджета	по договору	всего	за счет бюджета	по договору
Человек						
2013	54373			38976	8980	29996
2014	67896			47490	8860	38630
2015	78969			55098	7927	47171
2016	85866	22047	63819	57527	8135	49392
2017	90818	21711	69107	61810	7905	53905
2018	101981	22257	79724	69059	7737	61322
2019	123823	26795	97028	81618	7619	73999
2020	167008	36179	130829	99120	7976	91144
в процентах от общего числа студентов СПО всех специальностей						
2013	5,6			6,1	2,0	15,9
2014	6,2			7,1	1,9	17,8
2015	6,6			7,9	1,7	19,3
2016	5,3	1,8	16,7	6,0	1,2	18,8
2017	5,3	1,7	17,0	6,4	1,2	19,4
2018	5,4	1,6	16,8	7,0	1,1	19,4
2019	5,7	1,7	17,3	7,8	1,1	20,6
2020	6,1	1,8	18,5	8,9	1,1	21,8

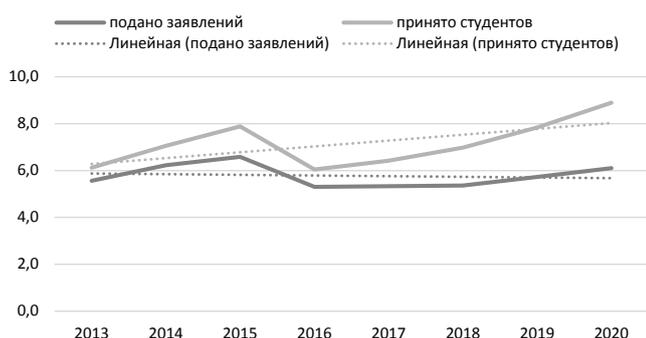


Рис. 2. Процент поданных заявлений и принятых студентов на юридические специальности от их общего количества в СПО

Прирост количества принятых студентов неравномерен (рис. 3): в 2013–2015 г. наблюдается снижение темпов прироста с 21,8% (2014) до 4,4% (2016), с 2016 г. – увеличение: с 4,4% (2016) до 21,4% (2020). Общий тренд на незначительное увеличение прироста.

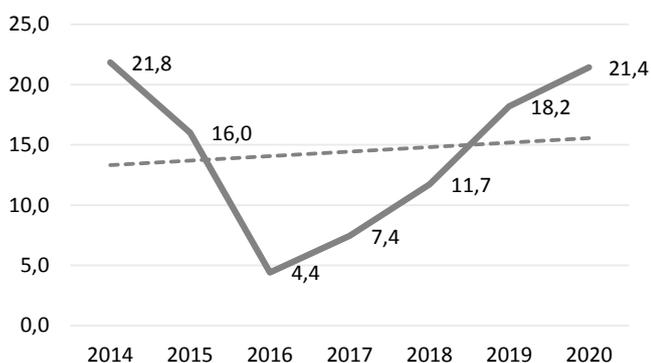


Рис. 3. Прирост принятых студентов на юридические специальности СПО

Рассмотрим рейтинг наиболее популярных специальностей СПО в 2020 г. При расчете рейтинга учтены все программы: подготовки специалистов, а также квалифицированных рабочих и служащих, что дает возможность отследить общие тенденции в сфере среднего специального образования. В данном случае программы на базе основного общего образования (СПО 1) и на базе среднего общего образования (СПО 2) объединены. Так, по количеству поданных заявлений специальность «Право и организация социального обеспечения» находится на 3 месте, а «Правоохранительная деятельность» и «Право и судебное администрирование» на 16 и 36 соответственно (табл. 2).

Если рассматривать количество поданных заявлений на бюджет и по договору, то можно отметить, что юридические специальности более популярны среди тех, кто подает документы на обучение на условиях договора.

По общему количеству принятых студентов (без разделения на СПО 1 и СПО 2) наблюдаются следующие тенденции (табл. 3): в рейтинге специальность «Право и организация социального обеспечения» располагается на 1-м месте, «Правоохранительная деятельность» на 6-м, «Право и судебное администрирование» на 33-м местах.

Соотношение числа студентов, принятых на юридические специальности СПО на бюджет и по договору, меняется за рассматриваемый период в сторону увеличения доли принятых на обучение на условиях договора: с 77% в 2013 г. до 92% в 2020 г. (рис. 4).

Таблица 2. Рейтинг специальностей СПО по количеству поданных заявлений (без разделения на СПО 1 и СПО 2)

Наименование специальности	Код	Подано заявлений на обучение			Процент в общей численности	Место в рейтинге
		за счет бюджета	по договору	всего		
Итого по программам СПО		2030503	705527	2736030	100	
Сестринское дело	34.02.01	123355	59835	183190	6,7	1
Информационные системы и программирование	09.02.07	105857	25473	131330	4,8	2
Право и организация социального обеспечения	40.02.01	23153	87766	110919	4,1	3
Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)	38.02.01	36903	42020	78923	2,9	4
Лечебное дело	31.02.01	49711	16807	66518	2,4	5
Правоохранительная деятельность	40.02.02	8199	29849	38048	1,4	16
Право и судебное администрирование	40.02.03	4827	13214	18041	0,7	36

Таблица 3. Рейтинг специальностей СПО по количеству принятых студентов (без разделения на СПО 1 и СПО 2)

Наименование специальности	Код	Принято студентов	Процент в общей численности	Место в рейтинге
Всего по программам среднего профессионального образования		1114066	100	
Право и организация социального обеспечения	40.02.01	67139	6,03	1
Сестринское дело	34.02.01	62887	5,64	2
Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)	38.02.01	40801	3,66	3
Информационные системы и программирование	09.02.07	31737	2,85	4
Повар, кондитер	43.01.09	26759	2,40	5
Правоохранительная деятельность	40.02.02	23516	2,11	6
Право и судебное администрирование	40.02.03	8465	0,76	33



Рис. 4. Соотношение числа студентов, принятых на юридические специальности СПО на бюджет и по договору

2. Прием на юридические специальности ВО

В высшем образовании наблюдается тенденция не на увеличение приема студентов юридических специальностей, а на сокращение (табл. 4). Так, в 2013 г. было подано 343 088 заявлений, что составило 6,7% от общего числа поданных заявлений на программы высшего образования, а принято 154 784 студента (12,4%). А в 2020 г. было принято 109 263 (9,5%) на 424 413 (6,8%) заявления.

Рисунок 5 демонстрирует, что общий тренд по количеству поданных заявлений на юридические программы ВО не меняется, а тренд по количеству приема студентов идет на снижение.



Рис. 5. Прием на юридические специальности ВО

Доля поданных на юридические специальности заявлений от общего числа заявлений на все программы ВО также снижается (рис. 6). Причем так же, как и по программам СПО, доля поданных заявлений по программам ВО оказывается меньше, чем доля принятых студентов.

Положительный прирост количества принятых студентов наблюдался в 2015 и 2017 г., в остальные годы отмечается отрицательный прирост. Об-

щий тренд прироста имеет тенденцию к снижению (рис. 7).

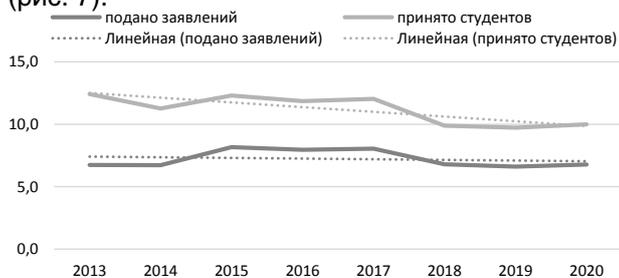


Рис. 6. Процент поданных заявлений и принятых студентов на юридические специальности от их общего количества в ВО

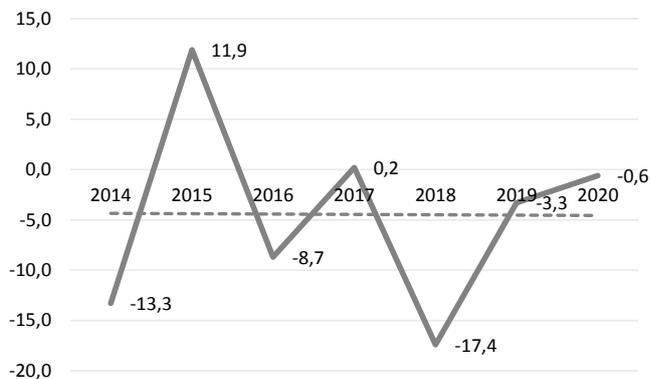


Рис. 7. Прирост принятых студентов на юридические специальности ВО

Таблица 4. Динамика поданных заявлений и приема на юридические специальности ВО

Год	Подано заявлений на обучение			Принято		
	всего	за счет бюджета	по договору	всего	за счет бюджета	по договору
человек						
2013	343088			154784	19562	135222
2014	324128			134270	13454	120816
2015	387653			150270	16229	134041
2016	395318	148852	246466	137205	16082	121123
2017	404960	159573	245387	137434	14976	122458
2018	367576	150664	216912	113589	13656	99933
2019	365226	153560	211666	109869	13160	96709
2020	424413	188135	236278	109263	12455	96808
в процентах от общего числа студентов ВО всех специальностей						
2013	6,7			12,4	3,9	18,1
2014	6,7			11,3	2,8	17,2
2015	8,2			12,3	3,1	19,2
2016	8,0	4,7	13,8	11,9	3,1	18,9
2017	8,1	4,9	13,8	12,0	2,9	19,5
2018	6,8	4,2	11,8	9,9	2,6	16,1
2019	6,6	4,2	11,4	9,7	2,6	15,6
2020	6,8	4,5	11,3	10,0	2,4	16,9

При построении рейтингов по высшему образованию применены два подхода. Первый основан на объединении программ всех направлений по уровням, то есть рассматривается не отдельно каждая юридическая специальность, а общее направление 40.00.00 Юриспруденция. Статистические данные по этому направлению сравниваются с данными по другим направлениям подготовки ВО. Второй подход основан на более детальном изучении и сравнении статистики по уровням: среди бакалавров, специалистов и магистров.

Рейтинг направлений ВО по количеству поданных заявлений в 2020 г. основан на объединении уровней (табл. 5). Так, по количеству поданных на обучение заявлений первое место занимает направление 38.00.00 Экономика и управление. Направление 40.00.00 Юриспруденция замыкает пятерку наиболее востребованных направлений:

из 6268 855 – общего количества поданных заявлений, на него приходится 424413 заявления (6,8%).

Места в рейтинге по количеству поданных заявлений на обучение за счет бюджета распределяются аналогичным образом: здесь пятерка самых популярных направлений повторяет общий рейтинг. Направление «Юриспруденция» также занимает 5-е место, при этом количество заявлений составляет 188 135, и их доля в общем количестве заявлений на бюджет – 4,5%. В пятерку наиболее популярных направлений по количеству поданных заявлений на обучение на условиях договора входят те же направления, однако их порядок несколько меняется. «Юриспруденция» здесь занимает 2-е место – 236 278 заявлений, а его доля в общем количестве заявлений на обучение по договору – 11,3% – наоборот, значительно больше доли в общей численности поданных заявлений

(без разделения на заявления на бюджет и по договору). Таким образом, на данное направление

больше подается заявлений на обучение на условиях договора.

Таблица 5. Рейтинг направлений ВО по количеству поданных заявлений (без разделения на уровни)

Наименование направления	Код	Подано заявлений на обучение			Процент в общей численности	Место в рейтинге
		за счет бюджета	по договору	всего		
Всего по программам ВО		4173073	2095782	6268855	100	
Экономика и управление	38.00.00	450253	539393	989646	15,8	1
Образование и педагогические науки	44.00.00	431588	166850	598438	9,5	2
Информатика и вычислительная техника	09.00.00	383093	114874	497967	7,9	3
Клиническая медицина	31.00.00	302994	174620	477614	7,6	4
Юриспруденция	40.00.00	188135	236278	424413	6,8	5

Далее рассмотрим, как распределяются места в рейтинге по количеству поданных заявлений на юридические специальности ВО с учетом разделения на уровни (табл. 6): среди бакалавров, специалистов и магистров. Направление 40.03.01 Юриспруденция среди бакалавриата занимает 2-е место. Юридические программы специалитета не самые популярные: так, специальность 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности – занимает 6-е место в общем рейтинге, 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность – 9-е, 40.05.02 Правоохранительная деятельность – 19, 40.05.03 Судебная экспертиза – 30-е. Среди юридических программ магистратуры направление 40.04.01 Юриспруденция является самым востребованным и занимает 1-е место.

В общем рейтинге приема на программы высшего образования (без учета разделения на уровни) направление «Юриспруденция» находится на 3-м месте (табл. 6). Так, из всех студентов, принятых в 2020 г., юристы составили 10%.

Таблица 6. Рейтинг направлений подготовки ВО по количеству принятых студентов (без разделения на уровни)

Наименование направления	Код	Принято студентов	Процент в общей численности	Место в рейтинге
Всего по программам ВО		1093345	100	
Экономика и управление	38.00.00	190737	17,4	1
Образование и педагогические науки	44.00.00	114003	10,4	2
Юриспруденция	40.00.00	109263	10,0	3
Информатика и вычислительная техника	09.00.00	66611	6,1	4
Клиническая медицина	31.00.00	55751	5,1	5

Соотношение числа студентов, принятых на юридические специальности ВО на бюджет

и по договору (рис. 8), в отличие от программ СПО, за рассматриваемый период практически не меняется: в 2013 г. оно составляло 12,64 против 87,36%, а в 2020 г. 11,4 против 88,6%.



Рис. 8. Соотношение числа студентов, принятых на юридические специальности ВО на бюджет и по договору

3. Численность студентов юридических специальностей СПО

По численности студентов юридических специальностей СПО с 2013 г. по 2020 г. наблюдается значительное увеличение: на 137%. (табл. 7). При этом снижается доля студентов, обучающихся за счет бюджета и увеличивается доля обучающихся по договору.

Наблюдается тенденция на увеличение доли студентов-юристов в общей численности всех студентов, обучающихся по программам СПО с 5,2% в 2013 г. до 7,3% в 2020 г. (рис. 9).

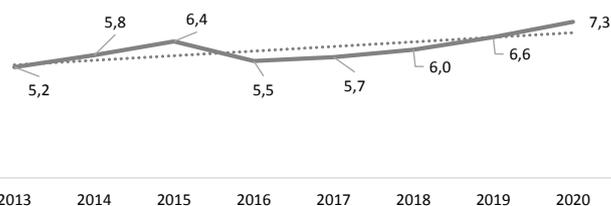


Рис. 9. Доля студентов юридических специальностей к общему числу студентов СПО

В рейтинге численности студентов СПО направление 40.00.00 Юриспруденция входит в пятерку самых многочисленных и занимает 5-е место (табл. 8).

Таблица 7. Численность студентов юридических специальностей СПО (без разделения на СПО 1 и СПО 2)

Год	Численность студентов	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, чел.	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, в процентах от общего числа	Численность студентов, обучающихся по договору, чел.	Численность студентов, обучающихся по договору, в процентах от общего числа
2013	102907	30836	30,0	72071	70,0
2014	120943	29610	24,5	91333	75,5
2015	139582	27673	19,8	111909	80,2
2016	156995	27028	17,2	129967	82,8
2017	166729	25857	15,5	140872	84,5
2018	180739	25081	13,9	155658	86,1
2019	205882	24849	12,1	181033	87,9
2020	244016	25444	10,4	218572	89,6

Таблица 8. Рейтинг по численности студентов СПО

Наименование направления	Код	Численность студентов	Процент в общей численности	Место в рейтинге
Всего по программам СПО		3336323	100	
Техника и технологии строительства	08.00.00	402231	12,1	1
Техника и технологии наземного транспорта	23.00.00	339748	10,2	2
Экономика и управление	38.00.00	268119	8,0	3
Сервис и туризм	43.00.00	259556	7,8	4
Юриспруденция	40.00.00	244016	7,3	5

В структуре численности студентов-юристов СПО наибольшую долю занимают обучающиеся по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения (67%), 40.02.02 Правоохранительная деятельность занимает 26%, а 40.02.03 Право и судебное администрирование 7% (рис. 10).



Рис. 10. Соотношение юридических специальностей СПО

4. Численность студентов юридических специальностей ВО

Поскольку в высшем образовании, как было выявлено, отмечается тенденция на сокращение приема, то и численность студентов юридических специальностей ВО также уменьшается. В 2020 г. численность студентов направления 40.00.00 Юриспруденция составила 395 529 человек, что на 36,2% меньше, чем в 2013 г. (табл. 9).

Доля студентов юридических специальностей к общему числу студентов ВО имеет тенденцию к уменьшению (рис 11).

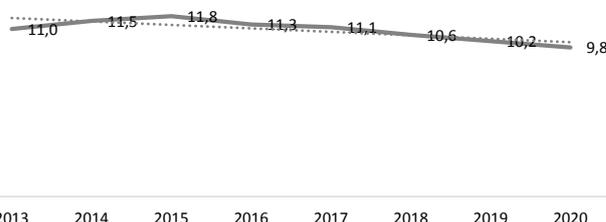


Рис. 11. Доля студентов юридических специальностей к общему числу студентов ВО

Таблица 9. Численность студентов юридических специальностей ВО (без разделения на уровни)

Год	Численность студентов	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, чел.	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, в процентах от общего числа	Численность студентов, обучающихся по договору, чел.	Численность студентов, обучающихся по договору, в процентах от общего числа
2013	619887	71805	11,6	548082	88,4

Год	Численность студентов	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, чел.	Численность студентов, обучающихся за счет бюджета, в процентах от общего числа	Численность студентов, обучающихся по договору, чел.	Численность студентов, обучающихся по договору, в процентах от общего числа
2014	599772	55333	9,2	544439	90,8
2015	563225	51880	9,2	511345	90,8
2016	496200	53894	10,9	442306	89,1
2017	471086	54851	11,6	416235	88,4
2018	440765	53312	12,1	387453	87,9
2019	414031	50412	12,2	363619	87,8
2020	395529	46901	11,9	348628	88,1

В структуре общей численности студентов ВО юридическое направление, как и в случае с прие-

мом, также составляет весомую долю (9,8%) и находится на 3-м месте в рейтинге (табл. 10).

Таблица 10. Рейтинг по численности студентов ВО (без разделения на уровни)

Наименование направления	Код	Численность студентов	Процент в общей численности	Место в рейтинге
Всего по программам ВО		4049333	100	
Экономика и управление	38.00.00	724127	17,9	1
Образование и педагогические науки	44.00.00	446386	11,0	2
Юриспруденция	40.00.00	395529	9,8	3
Клиническая медицина	31.00.00	268493	6,6	4
Информатика и вычислительная техника	09.00.00	195289	4,8	5

В структуре численности студентов-юристов ВО преобладают бакалавры (65,7%), на долю специалистов приходится 16,2%, магистров 18,1%. В специалитете наиболее многочисленной является специальность 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (7,8%). 40.05.04 Правоохранительная деятельность составляет 3,9%, 40.05.03 Судебная и прокурорская деятельность – 3,7%, наименьшая доля студентов приходится на специальность 40.05.02 Судебная экспертиза – 0,9% (рис. 12).

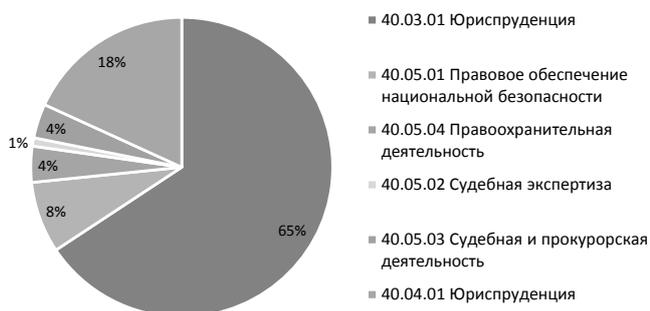


Рис. 12. Соотношение юридических специальностей ВО

Выводы

1. Увеличивается число желающих обучаться по направлению «Юриспруденция». Общая тенденция прироста поданных на юридическое направление заявлений показывает рост. Однако в большей степени это происхо-

дит за счет увеличения прироста абитуриентов в сфере СПО, а в сфере ВО темпы прироста практически не меняется (рис. 1, 5).

- Доля желающих получить юридическое образование от общего числа абитуриентов в целом незначительно снижается, как в сфере СПО, так и в сфере ВО (рис. 2, 6).
- В сфере СПО специальность 40.02.01 Право и организация социального обеспечения является очень популярной среди абитуриентов, в рейтинге специальностей СПО 2020 г. (без разделения на СПО 1 и СПО 2) по количеству поданных заявлений она занимает 3-е место. Специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность и 40.02.03 Право и судебное администрирование – менее популярны, в рейтинге они занимают 16-е и 36-е места соответственно (табл. 2).
- В сфере ВО по количеству поданных заявлений в 2020 г. в целом направление 40.00.00 Юриспруденция замыкает пятерку наиболее востребованных направлений (табл. 5). Направление 40.03.01 Юриспруденция среди бакалавриата занимает 2-е место. Юридические программы специалитета не самые популярные: так, 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности – занимает 6-е место в общем рейтинге. Среди юридических программ магистратуры 40.04.01 Юриспруденция является самой востребованной и занимает 1-е место (табл. 6).

5. Количество принятых на юридическое направление студентов с 2013 г. увеличивается. Это происходит в большей степени по причине того, что увеличивается прирост на юридические программы СПО (рис. 3). При этом на программы ВО прирост несколько снижается (рис. 7).
6. Аналогично доля принятых на юридические специальности студентов в СПО в общей численности студентов увеличивается, а доля приема юристов в ВО уменьшается (рис. 2, 6).
7. В рейтинге специальностей СПО по количеству принятых студентов (без разделения на СПО 1 и СПО 2) «Право и организация социального обеспечения» располагается на 1-м месте, «Правоохранительная деятельность» на 6-м, «Право и судебное администрирование» на 33-м местах (табл. 3). Из всех студентов СПО, принятых в 2020 г., юристы составили 8,9% (табл. 1).
8. В общем рейтинге приема на программы ВО (без разделения на уровни) направление 40.00.00 Юриспруденция находится на 3-м месте. Из всех студентов ВО, принятых в 2020 г., юристы составили 10% (табл. 6).
9. В сфере СПО наблюдается тенденция на увеличение студентов, принимаемых на обучение на условиях договора (рис. 4), в ВО соотношение приема «бюджетников» и «контрактников» сохраняется на одном уровне (рис. 8).
10. Доля численности студентов-юристов в общей численности всех студентов в сфере СПО увеличивается (рис. 9), а в сфере ВО – сокращается (рис. 11).
11. Среди студентов СПО доля юристов в 2020 г. составляет 7,3%. В рейтинге численности студентов СПО в 2020 г. направление 40.00.00 Юриспруденция входит в пятерку самых многочисленных и занимает 5-е место (табл. 8).
12. Среди студентов ВО доля юристов в 2020 г. составляет 9,8%. В рейтинге численности студентов ВО направление 40.00.00 Юриспруденция также входит в число самых многочисленных и находится на 3-м месте в рейтинге (табл. 10).
13. Тенденции в соотношении общего количества студентов, обучающихся на бюджете и на условиях договора аналогичны данному соотно-

шению в приеме. В сфере СПО увеличивается количество студентов, принимаемых на обучение на условиях договора (табл. 7): так, в 2013 г. соотношение составило 30% и 70%, а в 2020 г. 10,4% и 89,6%. В сфере ВО оно практически не меняется и составляет примерно 12% и 88% (табл. 9).

Литература

1. Сводные статистические отчеты за 2013–2020 г. Министерства просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu
2. Сводные статистические отчеты за 2013–2020 г. Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/>
3. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/>

LEGAL EDUCATION: STATISTICAL TREND ANALYSIS

Dragomirova E.A.

The North Western branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education «The Russian State University of Justice»

The current demand for legal education makes it necessary to study its scope. The article provides an overview of current trends in legal education. The statistical data on the number of applicants for legal education in the field of secondary vocational and higher education are considered. The dynamics of applications submitted, admission to legal specialties and the number of law students for the period 2013–2020 are analyzed. The shares of the number of lawyers from the total number of applicants, accepted students and the total number of lawyers are calculated. Trends in admission and population indicators are determined. The ratings of the most popular specialties and directions are derived, the places of legal specialties in them are determined. These tables and ratings are calculated by the author on the basis of statistical information of the Ministry of Education of the Russian Federation and data of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

Keywords: legal education, secondary vocational education, higher education, admission, number, rating.

References

1. Summary statistical reports of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2013–2020. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu
2. Summary statistical reports of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation for 2013–2020. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/>
3. Federal State educational standards URL: <https://fgos.ru/>

Условия формирования и диагностики модели подготовки по рабочей профессии в области сварочного производства в системе профессионально-педагогического вуза

Ульяшин Николай Иванович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ulyashin57@mail.ru

Ильина Наталья Николаевна,

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: nataly_ul@mail.ru

В статье предложены условия формирования и диагностики структурно-содержательной модели при подготовке будущих специалистов в области сварочного производства в системе профессионально-педагогического вуза кафедры. Авторами предложено объединить условия в системно-сетевой свод и представить в виде четырех направлений, связанных с формированием деятельностных компонентов: методико-инструментальный, производственно-проектный, дидактико-технологический и оценочно-диагностический. Для формирования компонентов деятельности предложено применить структурно-содержательную модель подготовки с целью формирования компетенции по рабочей профессии в области сварочного производства. В статье рассмотрено понятие «сетевой контент», задачами которого становится формирование производственно-проектной деятельности по рабочей профессии через диалоговое единство и обмен мнениями всех участников диалога по средствам визуализированной коммуникации в области машиностроения, металлургии и сварочного производства. Формирование компетенции по рабочей профессии осуществляется с использованием практико-ориентированного подхода, представляющей собой ориентацию на выполнение деятельности максимально насыщенной учебно-производственными заданиями на базе специально организованных имитационных учебно-производственных площадок. Сделаны вывод о необходимости применения системно- сетевого свода условий для каждого компонента структурно-содержательной модели.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, структурно-содержательная модель, системно-сетевой свод условий, компетенция по рабочей профессии, сетевой контент.

В системе подготовки профессионально-педагогических кадров одним из приоритетных направлений становится подготовка по рабочей профессии. Ведущие направления модернизации профессионального образования определили необходимость интегративной организации процесса такого вида подготовки специалиста нового типа в современных условиях. Специалист нового типа отвечает всем требованиям социально-экономического развития государства, а также обладает рядом психолого-педагогических установок, необходимых для формирования компетенции, связанных с будущей профессионально-образовательной деятельностью.

Формирование компетенции по рабочей профессии в области сварочного производства возможно в специально организованной профессионально-педагогической среде вуза, максимально насыщенной учебно-производственными условиями ее реализации с целью организовать не только развитие профессиональных качеств, но и приобщить субъектов образовательного процесса к профессионально-педагогическому взаимодействию (коммуникациям). Педагогическая коммуникация всех участников – одно из главных педагогических условий подготовки, выступает в качестве действующего фактора диалогического взаимодействия в реальных производственных условиях. Особенности профессионально-педагогической среды вуза обусловлены уровнем формирования компетенции по рабочей профессии с одной стороны и содержательно-целевой направленностью программы, направленной на межличностные ориентиры с другой.

Межличностное взаимодействие образовательной среды может быть представлено в следующих аспектах: как интеграция профессионально-педагогических и производственно-технологических компонентов системы «практико-ориентированная среда – педагог (мастер) – студент»; как соподчинённое преобразование структурных компонентов в ходе взаимодействия всех компонентов системы через педагогические условия.

В результате анализа литературы по проблемам организации диалогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Н.И. Думченко, Г.Н. Жуков, Э.Ф. Зеер, Н.И. Макиенко, Г.М. Романцев, В.А. Скакун, А.Г. Соколов, В.А. Федоров, С.А. Шапоринский и др.) была определена необходимость рассмотрения процесса формирования компетенции по рабочей профессии масте-

ра производственного обучения через функции, условия и звенья модели [1; 3; 4; 6; 9]. В нашем случае основой подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе становится структурно-содержательная модель, представляющая собой многокомпонентную систему.

Структурно-содержательная модель подготовки представляет собой свод организационно-педагогических мероприятий, направленных на организацию педагогического процесса по формированию компетенций по рабочей профессии где механизмом реализации модели становится комплекс условий по внедрению каждого отдельного компонента [11]. Н.И. Макиенко дает следующее определение педагогического процесса: «Педагогический процесс – целенаправленное, всестороннее формирование личности учащегося, его духовное и физическое развитие в условиях учебно-производственной, общественной деятельности с целью подготовки квалифицированного рабочего. Это организованный учебно-воспитательный процесс, учебно-воспитательная деятельность педагогов, воспитателей и учащихся» [6].

Таким образом, взаимосвязь компонентов модели в педагогическом процессе обусловлена рядом мероприятий, на основе которых происходит формирование всех компонентов деятельности, в том числе и по рабочей профессии реализация которых возможна через условия.

Педагогические условия – совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [10]. Под педагогическими условиями формирования компетенции по рабочей профессии в системе профессионально-педагогического вуза мы понимаем определенное состояние субъект-субъектных отношений, возникающих в результате интерактивной деятельности студентов, способствующее качественному изменению учебно-производственной среды на основе внедрения и использования инновационных образовательных технологий.

В нашем исследовании условия относятся к методологическому компоненту структурно-содержательной модели, образуя единое взаимодействие в виде системно-сетевой своды, детерминируя место и наличие всех элементов модели и их взаимосвязь. Так, например, в представленной структурно-содержательной модели нами уточнен каждый из компонентов (методологический, содержательно-целевой, методико-инструментальный, проектно-технологический, дидактико-технологический, диагностический) с учетом рассмотренных условий. В своем исследовании мы опираемся на комплекс педагогических условий (системно-сетевой свод) формирования компетенции по рабочей профессии будущего педагога профессионального обучения на основе внедрения инновационных образовательных технологий, реализующихся в совокупности.

Системно-сетевой свод условий подготовки по рабочей профессии базируется на социально-научной концепции где предполагается исследование вопросов о системном подходе. Системный подход принадлежит к тем направлениям научного познания, в котором не так просто провести грани между теорией и методологией, с одной стороны, и областью приложения – с другой. [2; 8] Таким образом, в нашем исследовании мы предполагаем свод условий представить в виде отраслевой направленности, связанной с подготовкой по профессии и перевести в область практического знания используя практико-ориентированный подход [5]. Практико-ориентированный подход определяет сущность подготовки специалиста в системе профессионально-педагогического вуза основываясь на понятиях о системе и системной подготовке профессионально-педагогического вуза, где не маловажным фактором становится реализация видов профессиональной деятельности. К видам профессиональной деятельности по рабочей профессии мы относим: *методико-инструментальную, производственно-проектную, дидактико-технологическую и оценочно-диагностическую.*

Системно-сетевой свод условий на основе структурно-содержательной модели подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе может быть представлен рядом положений.

Первое условие определяется непосредственной взаимосвязью подготовки и *сетевым контентом* практико-ориентированной образовательной среды через *производственно-проектную* деятельность в области сварочного производства. Сетевое взаимодействие становится одним из приоритетных направлений в подготовке современного специалиста за счет организации единого пространства, направленного на освоение отрасли в области сварочного производства с учетом различных аспектов. Данное условие моделирует *проектно-технологический компонент* и формирует возможность использовать дифференцированные учебно-производственные площадки для подготовки по рабочей профессии (площадки предприятий, мастерские производств, чемпионаты, конкурсы профессионального мастерства).

Сетевой контент направлен на концентрацию организационно-педагогических ресурсов с целью осуществления адресной подготовки по формированию содержательно-целевых когнитивных компонентов. Опираясь на самоактуализацию полученных знаний субъекты образовательного процесса организуют взаимообмен контентом через диалоговое взаимодействие используя формы и методы сетевых платформ с партнерами (форум, пресс-конференция, телемост, веб-трансляция, видеонаблюдение, видеоконференция). Основными задачами сетевого контента становится формирование производственно-проектной деятельности по рабочей профессии через диалоговое единство и обмен мнениями всех участников диалога по средствам визуализированной комму-

никации в области машиностроения, металлургии и сварочного производства.

В нашем исследовании *сетевым контентом* становится взаимосвязь учебно-производственных мастерских кафедры «Инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии» с системой среднего профессионального образования (СПО) и производственной площадками различных предприятий, например, ООО «Уральские локомотивы» в рамках которых организованы условия подготовки по рабочей профессии. Выполнить данное условие позволит производственно-технологический инструментарий в виде проектных кейсов, выполнение которых возможно в ходе прохождения технологических практик.

Второе условие характеризует взаимосвязь компонентов образовательной среды, представленную через *методико-инструментальную* деятельность всех субъектов образовательного процесса в условиях профессионально-педагогического вуза с использованием современных педагогических технологий и дидактических систем. Для условия характерно применение различных инновационных технологий, внедрение которых позволит приблизить к эффективному формированию компетенции по рабочей профессии по видам деятельности (или ее компонентов). К приоритетному инструментарию педагогических технологий для формирования данного компонента деятельности могут стать тренировочные кейсы, web-квесты, скилс-бук, имитационные кластеры [7].

Моделируя задания для формирования компонентов методико-инструментальных видов деятельности необходимо учесть их разноуровневый характер направленности. Так, например, для выбора инновационной педагогической технологии, являющейся механизмом реализации любого компонента модели, необходимо учесть уровни формирования компетенции по рабочей профессии (базовый, средний, высокий) и степень сложности инструментария. На наш взгляд, выбор инновационных технологий должен оправдывать организационно-методический инструментарий в связи с высокой стоимостью материально-технического оснащения в области сварочного производства. Обновление содержательного наполнения учебного материала с использованием современных технологий должно учитывать экономические возможности их реализации с точки зрения техники, технологии, сырья и материалов, а также техники безопасности.

К третьему условию мы относим процесс моделирования системы образования как нелинейного многомерного взаимодействия с целью реализации индивидуальной траектории обучения, максимально насыщенной *дидактико-технологическим* инструментарием в виде учебно-производственных задач в области сварочного производства. Под понятием «дидактико-технологический инструментарий» мы понимаем

полное оснащение учебно-производственной базы образовательной организации, направленной на формирование компетенции по рабочей профессии. Данное условие определяет направление индивида задавая вектор его профессиональной самореализации с точки зрения продуктивного формирования дидактико-технологического навыка (как вида деятельности) компетенции в отрасли сварочное производство. Представленное условие характеризуется рядом учебно-производственных заданий в виде модулей. Задания модуля должны определить готовность субъекта образовательного процесса к разработке таких дидактических элементов как разработка: план-сценария учебно-производственного урока, практико-ориентированное профориентационное мероприятия, инструкционно-технологических карт, организационно-методического сопровождения сетевых форм учебных занятий и т.д. Задания модуля сопровождаются приобретением навыков работы с нормативно-технологической документацией, например: 1) подобрать нормативно-правовые документы, определяющие содержание профессиональной деятельности по рабочей профессии; 2) спроектировать план (сценарий) профориентационного мероприятия, включающего в себя: тему мероприятия; цели и задачи мероприятия; адресность мероприятия (краткая характеристика целевой аудитории); методы: словесно-диалогические, демонстрационные, лабораторно-практические; имитационные, интерактивные; формы организации деятельности (индивидуальные; бригадно-звеньевые; фронтально-групповые); структуру, ход и содержание мероприятия; планируемый результат; перечень необходимого материально-технического оснащения; 3) подготовить презентацию с использованием мультимедийных технологий.

Четвертое условие основано на межличностном взаимодействии субъектов образования организовано с целью обмена ценностями, информацией, мыслями как источниками личностного и профессионального саморазвития, самооценки, самодиагностики и саморефлексии. Данное условие формирует систему ценностей, проводя диагностику и оценку сформированных дескрипторов компетенции. Оценочно-диагностический вид деятельности наиболее важен в формировании целостного образа будущего специалиста, готового к осуществлению своих профессиональных функций. Процесс оценки результативности данного вида деятельности определен через моделирование педагогической ситуации, которые возможны в профессии и которые подлежат немедлительному разрешению. Умение предложить свой вариант ее решения вопросов и противоречий производственно-технологического или личностного характера становится показателем ответственности современного специалиста. Имитационные учебно-производственные ситуации и проблемные элементы программы подготовки в полной мере побуждают к формированию инте-

реса к будущей профессиональной деятельности, а возможность оценить действия других участников (в том числе и применяя технологии сетевого взаимодействия) диагностируют уровень сформированной компетенции.

Таким образом, использование инновационных образовательных технологий сетевого взаимодействия становятся катализатором модели (ее компонентного состава) образуя их взаимосвязь. А предложенный системно-сетевой свод условий обновляет содержательно и методологически каждый компонент структурно-содержательной модели, определяя ее направленность в подготовке рабочей профессии с точки зрения практико-ориентированного подхода в области сварочного производства.

Литература

1. Батышев С. Я., Романцев Г.М. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева. М.: Изд-во Ассоциация «Профессиональное образование». 1997. – 512 с.
2. Блауберг И. В., Юдин Г.Ю. Становление и сущность системного подхода / под ред. В.В. Барсукова. М.: Изд-во Наука. 1973. – 257 с.
3. Жуков Г.Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г.Н. Жуков, Е.М. Дорожкин, П.Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с.
4. Зеер Э.Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.
5. Ильина Н.Н. Организация процесса подготовки транспрофессионала в области сварочного производства на основе практико-ориентированного подхода / Н.Н. Ильина, И.В. Осипова, Н.И. Уляшин // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 120–133.
6. Макиенко Н.И. Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования: Метод. Пособие. – М.: Высш. Школа, 1983. – 344 с.
7. Осипова И.В. Инновационные методы обучения при подготовке бакалавров с использованием «Электронных кейсов» / И.В. Осипова, Н.Н. Богряшова, Н.И. Голышев // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 17–20.
8. Осипова И.В. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе / И.В. Осипова, Н.Н. Ильина Н.Н., Н.И. Уляшин // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 104–107.

9. Романцев Г. М., Федоров В.А. и др. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2011. – 545.
10. Уляшина Н.Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2010. – 400 с.
11. Уляшина Н.Н. Формирование инновационно-технологического компонента организационно-технологической деятельности бакалавра профессионального обучения / Н.Н. Уляшина, Н.И. Уляшин // сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи». Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. С. 130–139.

CONDITIONS FOR THE FORMATION AND DIAGNOSIS OF A MODEL OF TRAINING IN THE WORKING PROFESSION IN THE FIELD OF WELDING PRODUCTION IN THE SYSTEM OF A PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ulyashin N.I., Ilina N.N.

Federal State Autonomous educational institution of the Russian state vocational pedagogical University

The article proposes the conditions for the formation and diagnosis of a structural-content model in the training of future specialists in the field of welding production in the system of a professional and pedagogical university of the department. The authors propose to combine the conditions into a system-network code and present them in the form of four directions related to the formation of activity components: methodological and instrumental, production and design, didactic and technological, and evaluation and diagnostic. To form the components of the activity, it is proposed to apply a structural and content model of training in order to form the competence of the working profession in the field of welding production. The article deals with the concept of “network content”, the tasks of which are the formation of production and project activities in the working profession through the dialogue unity and the exchange of views of all participants of the dialogue on the means of visualized communication in the field of mechanical engineering, metallurgy, etc.

Keywords: Practice-oriented approach, structural-content model, system-network set of conditions, competence in the working profession, network content.

References

1. Batyshev S. Ya., Romantsev G.M. Professional pedagogy: a textbook for students studying in pedagogical specialties and directions / ed. by S. Ya. Batyshev. M.: Publishing house of the Association “Professional Education”. 1997–512 p.
2. Blauberg I. V., Yudin G. Yu. Formation and essence of the system approach / ed. by V.V. Barsukov. 1973–257 p.
3. Zhukov G.N. Formation of students’ readiness for professional and pedagogical activity of the master of industrial training: Theoretical and methodological aspect: monograph / G.N. Zhukov, E.M. Dorozhkin, P.F. Kubrushko. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-ta, 2019. 227 p.
4. Zeer E.F. Transprofessionalism of subjects of social and professional activity / ed. by E.F. Zeer. – Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-ta, 2019. – 142 p.

5. Ilyina N. N., Osipova I.V., Ulyashin N.I. Organization of the process of training a transprofessional in the field of welding production on the basis of a practice-oriented approach // Vestnik Yuzhno-Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2020. No. 6 (159). pp. 120–133.
6. Makiyenko N.I. Pedagogical process in vocational schools: Method. Manual. – M.: Higher. School, 1983–344 p.
7. Osipova I.V. Innovative methods of teaching in the preparation of bachelors using “Electronic cases” / I.V. Osipova, N.N. Bogryashova, N.I. Golyshev // Higher education today. 2016. No. 8. pp. 17–20.
8. Osipova I.V. Modern conditions of transprofessional training of a specialist on the basis of system-activity, cluster approaches in a professional pedagogical university / I.V. Osipova, N.N. Ilyina N.N., N.I. Ulyashin // Modern pedagogical education. 2021. No. 2. pp. 104–107.
9. Romantsev G. M., Fedorov V.A., et al. Level professional and pedagogical education: theoretical and methodological foundations of standardization. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-t, 2011. – 545.
10. Ulyashina N.N. Formation of competence in the working profession of students of a vocational pedagogical university / dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences // Russian State Vocational Pedagogical University. Yekaterinburg, 2010 –– 400 p.
11. Ulyashina N.N. Formation of the innovative and technological component of the organizational and technological activity of the bachelor of professional training / N.N. Ulyashina, N.I. Ulyashin // Collection of scientific papers of the VIII International scientific and practical conference “Spiritual and moral values and professional competencies of working and learning youth”. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-t, 2014. pp. 130–139.

Выявления направлений совершенствования педагогических технологий проведения лекций на основании опроса студентов

Андреева Виктория Борисовна,

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин ИСО, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»
E-mail: vbandreeva1917@mail.ru

Мокренко Евгений Владимирович,

к.м.н., доцент кафедры ортопедической стоматологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»
E-mail: mokrenko@newstom.ru

Синёва Юлия Олеговна,

ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 2, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет
E-mail: sineva2009@mail.ru

Сусликова Мария Игоревна,

к.м.н., зав. кафедрой нормальной физиологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»
E-mail: smibalis2@rambler.ru

В статье рассматривается актуальность лекции как современной формы обучения в условиях новых образовательных стандартов с точки зрения студентов. Исследование проведено на кафедре ортопедической стоматологии стоматологического факультета ИГМУ. Целью проведенного исследования являлось изучение представлений студентов первого курса стоматологического факультета об «идеальной» по содержанию и качеству лекции по дисциплине «Нормальная физиология». Было проведено анкетирование 35 студента первого курса. Выявлено, что в современных условиях лекция как средство обучения не потеряла своей актуальности, соответствует современным требованиям образовательного процесса, позволяет получить конечный положительный результат в профессиональном аспекте и повысить мотивацию к будущей профессиональной деятельности, внести положительный эмоциональный и творческий компонент при формировании личности врача стоматолога-ортопеда. Определены предпочтения студентов при восприятии лекционного материала, способствующие повышению качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: «идеальная» лекция, компетенции, новые образовательные программы, вербальная, невербальная коммуникация, эмоциональный фон.

Course of lectures is considered to be one of the main forms of organizing the educational process in forming general cultural, general professional and professional competencies in vocational training of students of the Medical University, as well as the easiest way to involve students in this process and to increase their activity in obtaining new knowledge.

By definition, a lecture is an oral, monological, systematic, coherent presentation of educational material by a lecturer. The purpose of the lecture is to organize purposefully cognitive activity of the student to digest the program material of the discipline. In lecturing the following tasks should be solved: the systematic knowledge generation in the discipline, the presentation of new knowledge and achievements that are not yet covered in students books, the development of professional horizons and general culture and teaching students a reasoned presentation of scientific material [3].

The quality criteria of the lecture include: assessment of the lecture content (relevance to the topic; scientific content; accuracy of the terminology used; informative content; connection of theory and practice; implementation of intra-and inter-subject links; connection with the training profile), assessment of the lecturing methodology, assessment of the organization of the lecture (compliance with the academic schedule, clarity of the beginning and end of the lecture; attendance of the lecture by students; availability of the necessary means of visibility), assessment of the work of students (control over the conduct of the lecture summary; maintaining attention and relieving fatigue), assessment of the lecture data (knowledge of the subject; conviction; emotionality, reading style; degree of use of reference materials; speech culture, diction; appearance; contact with the student audience; the attitude of the teacher to the student), the evaluation of the effectiveness of the lecture (the degree of implementation of the lecture plan; the degree of completeness and accuracy of the consideration of the main issues; the informative value of the lecture) [3].

The lecture enables to focus on the most important issues of the studied discipline, a specific section or topic, as well as new advances in the science research. A modern lecturer should consider the characteristic features of the audience, apply innovative technologies of lecturing and the accumulated collective experience and knowledge gained. The lecture should improve the learning of academic subjects, stimulate cognitive interest in improving knowledge, develop skills of mental and logical thinking, increase erudition, professional and creative potential of students. Professional lecturing promotes a more qualitative training of a student of medicine.

The basic medical discipline “Normal Physiology” studied by first-year students of the Department of Prosthetic Dentistry of the Irkutsk State Medical University. It is characterized by its complexity and scope of the program content. It provides for the simultaneous study of the anatomical, morphological, and physiological basis of the human body functioning. This academic discipline will later become a theoretical base for the study of another medical disciplines related to the practical activities of a dentist. It should be remembered that in general. However, freshmen who starting to study this subject, are not adapted to the educational process at the University and do not possess the specific necessary knowledge.

Two sides of the same process are defined: firstly, the lecturer who gives lectures, and, secondly, the audience, that attends and listens to them. The lecture course of any academic discipline should be presented not only at a high professional level, but also considering the wishes of the students themselves.

The purpose of the research is to study the ideas of the first-year students of the Faculty of Dentistry about the “ideal” lecture on Normal Physiology in terms of content and quality

To meet the purpose of the study the following research methods are used: a survey “Ideal Lecture” for 35 first-year students of the Faculty of Dentistry was carried out.

The following data were obtained:

69% of students consider attending lectures to be compulsory,

31% of students supported facultative attendance.

The basic level of study of the discipline is preferred by 61% of respondents, 28% of students expressed the need of more in-depth study of the subject, 11% would like to listen to additional lectures on the discipline. All respondents consider the lecture as an important form of the educational process, thus, the relevance of lecturing was confirmed. Students vote for lectures with systematic, consistency, clarity of presentation.

New educational programs require application modern educational technologies, mainly an active, interactive type [2]. The results of the study clearly demonstrate the relevance of an interactive lecture of the multimedia type. It is confirmed by our research: 66% of students consider mandatory lecturing using multimedia technologies.

Presentations of lecture material, including diagrams, figures, forming emotions, as a rule, are better remembered by today’s students who have clip thinking [4, 6]. On the other hand, only 28% of students would like to see the definition and clear enumeration of anatomical formations, morphological features of body systems, diagrams of anatomical structures and pictures of anatomical preparations on the screen. This result can be explained by the fact that dental students consider sufficient to have a basic understanding of the body structure. In addition, anatomy is a classical science with a wide range of available student books and anatomical atlases. Human Physiology, which is

part of the discipline “Normal Physiology “ provides the foundations of functional thinking, is constantly updated with new modern data on the mechanisms of functioning of various body systems, their changes under the influence of various factors. that are causally related to the dentist’s activities. Knowledge of the mechanisms of regulation of physiological processes is one of the important criteria for obtaining a positive assessment on the exam. 70% of respondents would like to see the diagrams and animated models of physiological processes and their regulation on the screen with the lecturer’s comments. Thus, students are motivated to obtain not abstract theoretical data, but knowledge with practical application, which reflects the general trend in society.

It is known that the better a student understands importance of knowledge gained for the future work, the better he or she learns. A special role in the formation of professional competencies of students, which begin to be formed from junior courses, is acquired by the profiling of educational material [5]. 79% of respondents noted the importance of covering relevant issues in the lecture.

The survey shows that 55% of students would like to see the definition of physiological concepts on the screen. Only 16% of respondents consider it necessary to get acquainted with the standards of physiological functions at the lecture, apparently, this is due to the availability of such information in the reference literature and the Internet. 29% of students would like to see a short video on the topic included in the lecture, which implies an increase in the number of students with visual-imaginative thinking.

Modern lecturing requires verbal and nonverbal communication [6]. The positive emotional background is an especially important factor of contact among youth. The ability of the lecturer to make a joke, especially in the middle of the lecture, is considered necessary by 68% of students. Moreover, respondents also suggested a funny picture related to the topic of the lecture appropriate as a means of psychological relief. However, students choose not only funny pictures, but also illustrations that demonstrate the physiological process. 25% of respondents would like to see in the conclusion of the lecture a wish for success in learning.

Most first-year students (94%) prefer color slides shown, rather than the “classic” black-and-white ones that are widely used in academic lectures, this is due to the psychological aspects of color perception. It is noted that color documents on average receive 60–70 percent more responses than the same black-and-white documents [1]. For 84% of students, it is important to have a large font of the lecture text, which is convenient for students who sit in the last rows of the lecture hall. This fact may be related to the high incidence of myopia in modern students who are passionate about computers and smartphones. The formation of a comfortable visual mode creates a positive emotional component of learning, reduces fatigue, since most of the information we receive is due to the visual sensory system [7].

According to 87% of respondents, the language of the lecture should be simpler and more understandable. On the other hand, only 12% of students prefer the presentation in a strictly scientific language, which indicates that the level of development of verbal thinking in yesterday's pupils is still insufficient.

Students would like to see the lecturer giving lecture in the pulpit, but not "walking" around the audience, that can indicate the importance of compliance the private space of students. But it can be also explained by more prosaic reasons. It is no secret that students often revise other subjects at lectures, correspond in social networks. The lecturer appearance seems to be not important for interviewed, however, 80% of the respondents vote for good diction, loudness and lack of monotony and boredom, and for 23% of the students, the change in the tone of the lecturer's voice is also significant.

Based on the study, the following conclusions were reached. All respondents unanimously view that comfortable hygienic conditions in the lecture hall should be created. The observance of the temperature regime and sufficient illumination are the most important wishes.

It was noted that the value of lectures given after a laboratory workshop decreases. It is suggested that the lecture course should precede the laboratory workshop, especially in such complex discipline as "Normal Physiology". According to the survey, the first-year students were in general interested in this discipline. Students especially noted lectures on the following topics: "Structure and functions of the central nervous system", "Structure and functions of sensory systems", "Blood Physiology", "Structure and Physiology of the digestive system", "Higher nervous activity of a person", "Musculoskeletal system", which, in their opinion, correspond to the level required for exam preparation and are close to "ideal" in terms of the criteria for the lecture course.

Future dentists also pointed out problems that they encountered during their first year of study: the large amount of studied information, the difficulty of understanding the mechanisms of regulation of physiological functions and scientific terminology, and the pace of giving a lecture that was unusual for yesterday's pupils. School teachers, as a rule, present information at a slower, unhurried pace, under dictation. First-year students, coming to the university, first try to write down all the phrases of the lecturer in a row, as it is difficult for them to distinguish the main and secondary in the proposed lecture, to highlight the accents. This point should be considered when giving lectures, especially in the first year. There are not enough modern textbooks on the discipline for dental students, so for most students, the lecture remains a "window" into the world of specialized and relevant knowledge.

Литература

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н / Д: Феникс, 2000. – 416 с.

2. Вавилина, А.В. Компетентностный подход в образовании / А.В. Вавилина // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации: сб. науч. ст. Всероссийской (с междунар. участием) науч.-практич. конф. / под ред. Е.Г. Елиной, Е.И. Балакиревой. – Саратов, 2012. – С. 24–27.
3. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и инновации / Н.В. Кудрявая, Е.М. Уколова, А.С. Молчанов [и др.]; под ред. академика РАМН, проф. Н.Д. Ющука. – М: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – С. 99–105.
4. М.И. Губина, М.И. Сусликова, С.Г. Александров / Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – Иркутск, 2016. – Вып. 5. – С. 119–122.
5. Профессиональная адаптация как основа успешности формирования специалиста / И.Л. Дроздова, И.В. Зубкова, О.И. Басарева, С.Н. Удалова // Инновационные технологии в фармации – Иркутск, 2015 [Электронный ресурс] – URL: https://mir.ismu.baikal.m/ismu/common.php?page_doc&doc=31510. – (Дата обращения 01.05.2021).
6. Сорокина, Л.В. Инновационные технологии лекционного обеспечения в медицинском вузе / Л.В. Сорокина, И.Е. Голуб, О.Ю. Герман // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – Иркутск, 2015. – Вып. 4. – С. 148–150.
7. Физиология сенсорных систем / под общ. ред. чл.-корр. РАН, проф. Я.А. Альтмана. – СПб: Паритет, 2003. – 352с.

IDENTIFICATION OF DIRECTIONS FOR IMPROVING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF LECTURING BASED ON THE SURVEY OF STUDENTS

Andreeva V.B., Mokrenko E.V., Sinyova Yu.O., Suslikova M.I.

Irkutsk State Medical University; Irkutsk National Research Technical University

The paper considers the relevance of the lecturing as a modern form of education in the context of new educational standards from the point of view of students. The study was carried out at the Department of Prosthetic Dentistry of the Faculty of Dentistry in the Irkutsk State Medical University. The aim of the research was the study of the students' opinion about an "ideal" lecture on "Normal Physiology" based on its content and quality. The questionnaire of 35 first-year dental students was carried out. It was determined that the lecture as a teaching method is still relevant today and meets up-to-date requirements of the educational process and lets to get the final positive result in relation to the professional aspect, increasing the motivation for future professional activity as well as bringing in positive emotional and creative component in formation students' personality as a doctor dentist. The students' preferences in the perception of a lecture were defined that helps to improve the digestion quality of learning content.

Keywords: an «ideal» lecture, competencies, new educational standards, verbal communication, nonverbal communication, emotional context.

References

1. Basova, N.V. (2000) Pedagogy and practical psychology. Rostov on / D: Phoenix, 416
2. Vavilina, A.V. (2012) Competence-based approach in education // New educational standards of higher education: traditions and innovations: collection of scientific articles all-Russian (from

international. participation) scientifically-practical conf. Saratov, 24–27.

3. Kudryavaya, N.V., Ukolova, E.M., Molchanov, A.S. (2001) Doctor and teacher in a changing world: traditions and innovation. M: GOU VUNMC, 99–105.
4. Gubina, M.I., Suslikova M.I., Aleksandrov, S.G. (2016) Quality management system: experience and prospects. Irkutsk, iss.5, 119–122.
5. Drozdova, I. L., Zubkova, I. V., Basareva, O. I., Udalova, S. N. (2015) Professional adaptation as a basis for the success of the

formation of a specialist. Innovative technologies in pharmacy. Retrieved from: URL: https://mir.ismu.baikal.m/ismu/common.php?page_doc&doc=31510. (Last accessed 01.06.2018).

6. Sorokina, L. V., Golub, I. E., German, O. Yu. (2015) Quality management system: experience and prospects. Iss.4, 148–150.
7. Physiology of sensory systems (2003). St. Petersburg: Paritet, 352.

История развития базовой профессиональной подготовки сотрудников полиции Королевства Бахрейн

Хайрутдинова Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия управления МВД России
E-mail: au-lingva@mail.ru

Нуйкин Сергей Юрьевич,

кандидат исторических наук, преподаватель кафедры предварительного расследования Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: nuikinsergey1989@yandex.ru

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки сотрудников полиции Королевства Бахрейн. В статье проведен анализ организации и общих тенденций развития базовой профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных структур, в частности полиции Королевства Бахрейн различных уровней – офицерского корпуса и младших рангов. Авторами проанализирована история полиции в условиях социально-экономической трансформации Королевства Бахрейн, приведены и охарактеризованы тенденции профессиональной подготовки кадров полиции Королевства Бахрейн за рубежом. Выделены и охарактеризованы принципы уровня структурной организации подготовки к будущей профессиональной деятельности в условиях постоянной изменяющейся государственной действительности Королевства Бахрейн. Выделены особенности и достоинства системы подготовки кадров для полиции Королевства Бахрейн.

Ключевые слова: профессиональное образование; сотрудник полиции; профессиональная подготовка; обучение; учебные курсы; программы подготовки.

Бахрейн является самым большим из архипелагов, известных как Королевство Бахрейн (далее – Бахрейн; Королевство). Иными словами, Бахрейн состоит из тридцати трех островов, и сам материк получил одноименное название. Острова, расположенные в центре Персидского залива, имеют стратегическое значение для судоходства и обороны. С развитием мореплавания и судоходства Бахрейн все больше привлекал внимание многих иностранных государств и их правителей. Последними колониальными правителями Бахрейна были англичане. В 1971 году это островное государство обрело независимость и, будучи полноправным членом Организации Объединенных Наций, вошло в мировое сообщество.

Бахрейн имеет богатую, давнюю историю и в прошлом более известен как «Дильмун». Правящей династией в Бахрейне в настоящее время является семья Аль-Халифа. Король Бахрейна – шейх Хамад Бин Иса Аль-Халифа, вступивший в должность в 1999 году. В соответствии с конституцией королю гарантируется должность главы королевства [1].

Основой экономического развития Бахрейна является сфера услуг, но на его территории имеются природные ископаемые, такие как нефть. Вместе с тем добыча нефти на экспорт осуществляется в масштабах достаточно скромных, что не позволяет Бахрейн стать ключевым членом Организации Стран – Экспортеров Нефти, и в настоящее время Бахрейн не является членом вышеуказанной организации.

Согласно последним данным, запасы нефти в Королевстве будут исчерпаны в течение последующих десяти лет. В свою очередь, нефтеперерабатывающая отрасль экономики Бахрейна обладает достаточно высоким потенциалом, что позволит перерабатывать энергоносители, доставляемые из соседней Саудовской Аравии, расположенной примерно в 12,5 милях от восточного побережья этой страны. Бахрейн поддерживает прочные плодотворные связи с Саудовской Аравией и другими странами Персидского залива через организацию под названием Совет сотрудничества арабских государств Персидского залива, или, как ее иначе называют, Совет сотрудничества стран Персидского залива. Другими немаловажными отраслями экономики Бахрейна являются туризм и производство алюминия. Благодаря относительно либеральной политике Бахрейн открыт для туристов со всего мира, в том числе и из стран Персидского залива. В ближайшем будущем Королевство планирует уделять больше внимания туризму, это станет важным направлением развития экономики.

Ведущим звеном в обеспечении законности и правопорядка на территории Бахрейна выступает полиция. До 1925 года внутренние правила (законы) в Королевстве были сосредоточены на методах поощрения, основанными на приверженности к исламскому ритму жизни, унаследованному истинными древними арабскими традициями.

Охрана правопорядка была возложена на некоторых членов общины, которые не имели отличительной формы одежды, но носили огнестрельное оружие, известное как «Наватир». Обучение и непосредственный контроль за действиями сотрудников правопорядка Бахрейна в то время осуществлял мудрый и храбрый человек, занимавший высокое положение в обществе под именем эмир Наватира, которого назначал правитель страны.

В соответствии с модернизацией и изменениями в общественной жизни Королевства были созданы регулярные вооруженные, обученные и должным образом оснащенные полицейские силы. Результатом проведенной реформы стало то, что полицейская организация стала успешно выполнять задачи по обеспечению безопасности, необходимые в повседневной жизни Бахрейна.

Обретение независимости этого островного государства ознаменовало собой новый виток активности в истории страны. Бахрейн был освобожден политически, социально развит, в результате чего превратился в страну с высокоэффективной политической структурой. С тех пор как к власти пришла династия Аль-Халифа, которая начала стряхивать с себя «пыль» прошлого и продвигать страну к будущему, в стране наметился всеобъемлющий прогресс.

Модернизация затронула научную конъюнктуру полиции Бахрейна. На сегодняшний день полиция использует научно доказанные программы, современные методы, а также самое современное оборудование в области предупреждения, контроля и расследования преступлений. Вышеуказанные меры по всестороннему развитию деятельности полиции позволили перевести полицию Королевства из ее местного ареала и ориентации в отношении сотрудничества с соседними братскими арабскими государствами.

Следует отметить, что процесс развития и совершенствования полицейского аппарата в Бахрейне, как и в других странах мира, является постоянным и непрерывным. Хотя есть немало примеров, свидетельствующих об успехе в этом направлении, не стоит забывать, что это все лишь один из этапов становления и развития полиции, а не конечный итог. После обретения независимости Бахрейном, когда полиция стала развиваться, выяснилось, что главное препятствие, с которым ей приходилось постоянно сталкиваться, – это недоверие населения к солдатам правопорядка.

Решение данной задача было непростым, поскольку старые традиционные представления о полиции, укоренившиеся в сознании населения, никуда не делись. Прошло достаточно много времени, прежде чем граждане стали замечать, что

полиция действует не так, как в прошлом. Стражи правопорядка, что называется, преобразались на глазах – стали внимательнее к гражданам страны.

Согласно комплексному плану реорганизации деятельности полиции были созданы управления по связям с общественностью, государственной безопасности и уголовным расследованием, а по всему Бахрейну построены современные полицейские участки. Службы гражданской обороны и пожарные службы объединили под руководством муниципальных органов власти. Также произошли и другие позитивные изменения, например в отделе связи. Были созданы центры для несовершеннолетних, принят новый лозунг, что полиция выступает за «государственную службу». Кроме того, создано больше учреждений, возглавляемых полицией «Наджды» для оказания социальных и гуманитарных услуг гражданам. В то же время полиция Королевства стремится повысить профессиональные стандарты для офицеров и других чинов полиции, сосредоточившись на преподавании социальных и гуманитарных наук, а также повышения эффективности полицейских и общественных служб в гуманитарной сфере, чтобы добиться большего доверия, поддержки и сотрудничества со стороны граждан.

В настоящее время базовая, первоначальная полицейская подготовка для офицеров проводится в Бахрейне в течение шести месяцев. В данный период времени курсанты обучаются законам, правилам и приказам. По окончании базовой подготовки они получают звание помощника младшего лейтенанта, им гарантировано – разумеется, при строгом выполнении определенных предписаний – продвижение по карьерной лестнице согласно вакансиям. В 1969 году Министерство внутренних дел Бахрейна в соответствии с межправительственными соглашениями по охране общественного порядка направило несколько курсантов полиции, после завершения базовой подготовки, в различные страны Совета сотрудничества арабских государств Персидского Залива и Иорданию.

Управление по обучению полиции Королевства осуществляет руководство различными местными и зарубежными учебными тренингами и программами в соответствии с годовыми учебными планами. Организация физической подготовки на местном уровне проводится в Учебном Институте общественной безопасности, а теоретические программы осваиваются в сотрудничестве с Университетом Бахрейна, Бюро гражданской службы и различными управлениями Министерства внутренних дел.

В службе общественной безопасности организуется физическая и теоретическая подготовка. Учебный институт, где физическая подготовка преподается инструкторами под руководством преподавателей из Университета Бахрейна, Бюро гражданской службы, Национальной безопасности, Штаба Национальной гвардии, Управления гражданской обороны и Пожарной службы, Проку-

ратуры, Медицинского центра общественной безопасности, а также Штаба и Дирекции организации, проводятся лекции, причем каждая по своей специальности.

Сотрудники полиции, если их набирают в качестве курсантов, после базовой подготовки в территориальных органах направляются в учебные и образовательные центры, расположенные в странах Персидского залива и Иордании. Они обучаются в таких престижных образовательных учреждениях, как Колледж безопасности короля Фахда – Саудовская Аравия, Кувейтский полицейский колледж, Колледж полиции Дубая, Полицейский колледж Абу-Даби и Королевская полицейская академия в Иордании. Курсанты обязаны получить степень бакалавра в области безопасности и технических областях, если захотят продолжить свою трудовую деятельность. Сотрудники полиции должны пройти курсы повышения квалификации в Учебном Институте общественной безопасности и Университете Бахрейна, чтобы обеспечить себе продвижение по карьерной лестнице.

Стражи правопорядка также направляются за границу для прохождения полицейской подготовки в такие страны, как Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии (Колледж полицейского персонала в Брамшилле, Военная академия Сандхерста, Университет Лестера, другие полицейские колледжи подготовки сотрудников для воздушных сил, охраны морского побережья, гражданской обороны и пожарной службы), США (ФБР), Франция, Тайвань, Египет, Иордания, США, Саудовская Аравия (Колледж безопасности Короля Фахада, Найефская Академия безопасности) и Кувейт. По окончании обучения офицерам присваивается степень бакалавра в области безопасности.

В соответствии с планом подготовки кадров на 2002 год Учебное управление полиции Бахрейна, в сотрудничестве с другими управлениями, проводило сорок различных курсов для офицеров и двадцать семь курсов для других рангов полиции. Офицерские курсы включали в себя занятия, которые классифицировались в соответствии с навыками работы (написание отчетов, владение оружием и приемам самозащиты), технические курсы (по классификации дактилоскопии, а также ареста и идентификации), курсы управления (базовый менеджмент, расширенный менеджмент и кризис-менеджмент), право (законы, связанные с арестом и обыском), расследование (методы расследования преступлений), места происшествий, фальшивомонетничество и подделка документов, а также личные дела курсов (вопросы кадрового обеспечения и развития человеческих ресурсов). Кроме того, предлагались курсы повышения квалификации.

Курсы для других рангов полиции Бахрейна включали специальные курсы, такие как повышение квалификации по личной безопасности, обучение английскому языку, работа с заключенными, борьба с беспорядками, основы пожаротуше-

ния, анатомия преступности и многие другие. Эти курсы были не обязательны для всех офицеров, их должны были проходить только те, кто по долгу службы выполнял специальные задачи, которые, в свою очередь, немыслимы без постоянного совершенствования.

Важным направлением подготовки сотрудников полиции Бахрейна на современном этапе является установление наиболее целесообразных предписаний к подготовке кадров. Данное положение является одной из главных проблем центров и учреждений подготовки полицейских кадров в арабских странах и требует больших усилий. При отсутствии современной обновленной информации и устоявшихся знаний некоторые учебные программы не соответствуют должному качеству подготовки. Процесс определения потребностей в обучении включает в себя подготовку отчетов о требуемом типе обучения, о том, кто должен присутствовать на обучении, а также установление требуемых стандартов работы для обеспечения определенных практических навыков, которые необходимо закрепить в повседневной и будущей работе сотрудников.

Процедура определения программных требований к обучению сотрудников полиции является важным и решающим этапом в силу следующих причин: во-первых, чтобы обучение шло в правильном направлении – было активным и эффективным, необходимо точно определить потребность в обучении; во-вторых, необходимо переформатировать учебный процесс в тренировочный формат, что в конечном итоге позволит повысить производительность. Уточнить, какие сотрудники должны пройти обучение, какой тип обучения они должны пройти, каков ожидаемый от них результат и т.д. Выполнение всего комплекса данных мероприятий, приведет к улучшению и повышению качества обучения.

Неточные, расплывчатые и незнакомые определения в тренинге приводят к ненужным программам обучения, и как итог – пустая трата времени, денег и усилий. Грамотное определение требований к обучению поможет учебным органам разработать эффективные, содержательные программы, которые обеспечат достижение поставленных целей.

С учетом вышеизложенного становится очевидно, что четко сформулированные требования к подготовке кадров способствуют разработке стратегии и долгосрочному планированию самой структуры подготовки кадров. Таким образом, подготовка сотрудников полиции в Бахрейне направлена на развитие способностей и стандартов работы, совершенствование навыков обучения, изменение установок и усиление рефлексивных процессов мышления о природе своих поступков. Достижение обучающимися навыков происходит на основе совершенствования базовых знаний.

Процесс, определяющий требования к обучению сотрудников полиции, концентрируется на истинной, объективной и в то же время оживленной

и простой информации, выполненной в соответствии с тщательно выверенными учебными планами. Для достижения цели используются наиболее подходящие способы и методы. В качестве конкретного примера назовем некоторые специализации, представленные Ахмедом Аль Хатиб [2] о доступных способах и методах сбора данных, о потребности в обучении:

1. Цель: Не полагаться на мнение одного человека.
2. Истина: Описать истинную и точную информацию.
3. Стабильность: Информация должна выражать требование к подготовке персонала.
4. Распределение результата: Результат собранных аналитических данных относительно требования к обучению обеспечивает и подтверждает это требование.
5. Процесс: Процедуры и управление, на которых основан сбор данных, должны быть простыми, управляемыми, реализуемыми и понятными.

Подводя итог, необходимо отметить, что существует несколько основных проблем при разработке определений, связанных с отсутствием статистических данных о трудовых ресурсах. [3]. К ним можно отнести расплывчатость научных исследований относительно соответствующих требований к обучению. Это и неуместное описание должностных инструкций и типа знаний, которые необходимы для эффективной работы на административных должностях, отсутствие сведений о рабочих местах, количеству рабочих мест и квалификационным характеристикам. Что касается других проблем, то это ограниченность учебных заведений в определении административных задач полиции,

невостребованность опыта и возможностей у обучающихся кадров в тех предметных областях, которые они освещают в своих лекциях, недостаточность анализа плюсов и минусов программ подготовки.

DEVELOPMENT OF BASIC PROFESSIONAL TRAINING FOR THE POLICE OF THE KINGDOM OF BAHRAIN

Khairutdinova I.V., Nuikin S.U.

Academy of the Ministry of the Interior of Russia; Moscow University of the Russian Interior Ministry named by V. Ya. Kikotya

The article is devoted to the problem of professional training of police officers of the Kingdom of Bahrain. The article analyzes the organization and general trends in the development of basic professional training of law enforcement officers, in particular, the police of the Kingdom of Bahrain at various levels – the officer corps and junior ranks. The authors analyze in detail the history of the police in the context of the socio-economic transformation of the Kingdom of Bahrain. The authors present and describe the trends of professional training of the police of the Kingdom of Bahrain abroad. The principles of the levels of structural organization of preparation for future professional activity in the conditions of the constantly changing state reality of the Kingdom of Bahrain are identified and characterized. The features and advantages of the training system for the police of the Kingdom of Bahrain are highlighted.

Keywords: professional education; police officer; professional training; training; training courses; training programs.

References

1. Al Ghanin, Abdulla Khalifa (2000), Portions of Police History in Bahrain, Bahrain: Government Press.
2. Al Ghanith, Ibrahim, Mohamed A.R.AL-Khayyat, Tkriq H. Al-Hassan, Police Training and Education in Bahrain, International Police Executive Symposium, May 21–24, 2020.
3. Al Khatib, Ahmed. Methods of data collecting about the training requirements, Stockard James (1974) Managing Training and Development Systems, New York: AMACOM
4. Kratcoski and Dilip K Das, Police Education and Training in a Global Society Edited by Peter C. Kratcoski and Dilip K Das

Формирование поликультурного мышления на уроках английского языка в начальных классах

Серова Екатерина Евгеньевна,
аспирант, Ульяновский государственный университет
E-mail: mievre@ya.ru

Данная статья посвящена процессам формирования поликультурных качеств учащихся начальных классов в общеобразовательной школе по средствам обучения английскому языку в условиях поликультурного пространства. В исследовании сочетаются логико-методологические подходы к раскрытию понятий мышления и поликультурного мышления в рамках образовательного процесса. Исследование проводилось на основе системного подхода. Мы также опирались на дидактические принципы построения учебного процесса. В рамках данного исследования были рассмотрены функции поликультурного пространства как совокупности социальной и образовательной среды в общеобразовательном учреждении для создания условий формирования поликультурного мышления, поликультурных качеств учащихся. Статья раскрывает теоретические подходы к формированию поликультурных качеств учащихся на начальном этапе обучения в контексте поликультурного образования и определяет критерии сформированности поликультурных качеств в процессе обучения английскому языку. Кроме того, в данном исследовании рассматриваются практические методы формирования поликультурного мышления на уроках по английскому языку. Реализация процессов формирования поликультурных качеств посредством английского языка выявляет ряд закономерностей и взаимосвязей между поликультурным пространством, развитием мышления и изучением английского языка.

Ключевые слова: поликультурное мышление, развитие мышления, поликультурные качества, начальная школа, английский язык.

Введение. Поскольку в современном мире люди всех возрастов все чаще сталкиваются с представителями других культур, важно, чтобы у ребенка с детства развивалась способность понимать и воспринимать чужую культуру. В современной жизни человек постоянно мигрирует, учится в других странах, отдыхает рядом с чужой культурой, работает и живет в смешанных этнических и расовых группах. Поэтому важно с детства формировать поликультурное мышление, чтобы человек мог чувствовать себя комфортно в чужой культуре или рядом с ней. Формирование поликультурного мышления позволит ребенку комфортно существовать в любой культурной среде и повысит психологический комфорт в микрогруппе [7]. Воспитание конкретного человека осуществляется в процессе взаимодействия личности и культуры, в процессе обучения ребенок также контактирует с чужой культурой. Чем больше таких контактов, тем глубже и шире образование человека. Изучение проблемы формирования поликультурного мышления на уроках иностранного языка в школе имеет важное значение сегодня, так как язык межнационального общения, английский язык широко распространен в нашей стране и становится все более востребованным во всем мире. В современной школе английский язык является неотъемлемой важной составляющей образовательного процесса для успешной реализации учащимися своей будущей профессии. В современном образовательном процессе формирование поликультурных качеств является востребованной и актуальной частью образовательного процесса в общеобразовательной школе. Итак, целью нашего исследования является определение методов формирования поликультурного мышления детей на уроках английского языка в начальной школе [20].

В общеобразовательных школах все чаще появляется информация о жестокости, религиозной и национальной ненависти [8]. Это негативное социальное явление может быть следствием недостаточной сформированности поликультурных качеств как отдельного человека, так и всей социальной группы. Стереотипы и предрассудки о национальности, цвете кожи, форме глаз, акценте и даже религии и национальных праздниках все чаще становятся предпосылками конфликтов в школе [18]. А информация о национальных привычках и костюмах вызывает у детей насмешки, которые перерастают в издевательства [4].

Изначально дети лишены стереотипов и предрассудков, они непредвзяты и впоследствии перенимают (или моделируют) установки других

людей, в том числе родителей, учителей и одноклассников [1]. Вот почему так важно с детства формировать поликультурные качества. Конечно, этот процесс занимает не один год и может занять всю жизнь. Согласно социально-когнитивной теории, дети не смогут долго оставаться беспристрастными в обществе и поликультурной среде [9]. Ярким примером является отсутствие навыков сохранения у младших школьников: дети всегда различают физические различия, даже если они имеют одинаковые свойства. Это важный навык, который помогает детям избегать предрассудков, например, когда ребенок сталкивается с другим ребенком с темным цветом кожи. Развитие навыка когнитивной классификации может уменьшить предрассудки среди детей, поскольку этот навык помогает детям осознать, что люди, различающиеся по расе, могут иметь общие характеристики (например, быть врачами) [5, 19].

По мнению последних исследований, поликультурная среда требует от учащихся интеграции культурного и духовного образования, формирования всесторонней поликультурной личности, способной к активной и продуктивной жизни в поликультурной среде [20]. Поликультурное образование базируется на знании культурных различий, но формирование поликультурного мышления базируется не на акцентировании культурных, религиозных, расовых различий, а на учете культурно-религиозных особенностей разных народов, рас, принимая во внимание разный менталитет и национальные особенности.

В современном образовательном процессе поликультурная среда является неотъемлемой частью на всех этапах школьного образования. Существует несколько функций мультикультурной среды.

Функции поликультурной среды:

- адаптивный;
- образовательный;
- культурологический;
- социально-образовательный.

Для младших школьников наиболее важной и первой является адаптивная функция поликультурной среды, которая позволяет учащимся войти в социальную жизнь класса и школы.

Культурная функция предполагает самоидентификацию ученика.

Социально-воспитательная функция поможет учащимся адекватно реагировать на конфликты и разрешать их.

Изучение английского языка дает прекрасную возможность понять мир, принять огромную часть культурного наследия и вступить в диалог между культурами. Использование иностранного языка – это способ узнать о мире, его многообразии и сложности, сосредоточив внимание на многообразии культур, рас, наций и религий. Все эти идеи близки отечественным школам, пропагандирующим гуманистическую парадигму образования. Поликультурное пространство является прекрасным условием воспитания национальных и обще-

человеческих ценностей, что в свою очередь формирует поликультурные качества учащихся [16].

Конечно, изучая английский язык, основное внимание уделяется культурным различиям между Великобританией и Россией. Мы считаем, что на данном этапе развития общества акцент должен быть сделан не на различиях, а на традиционных и привычных аспектах жизни в разных странах (например, наша программа содержит не только культурные данные из Великобритании, но и из США, Канады и Квебека).

Методы. На этапе отработки программы формирования поликультурного сознания использовался лонгитюдный метод, связанный с повторным обследованием одних и тех же лиц в течение длительного времени. Наше исследование длилось целый учебный год, в нем приняли участие 100 детей 2-го класса. Конечно, этот метод нельзя использовать без сравнительного. На каждом уроке английского языка мы используем нашу программу для форматирования поликультурного мышления. В начале года мы провели опрос с целью определения уровня сформированности поликультурного сознания. И в конце года мы повторили его. В данном исследовании было использовано несколько типов эмпирических методов. Прежде всего, это метод наблюдения. В течение всего учебного года мы наблюдали за детьми, их поведением, взаимоотношениями и микроклиматом внутри класса и школы. Во-вторых, это метод психолого-педагогического определения потенциала развития человека-опросник. Она была основана на материалах ЮНЕСКО психологом Домиником де Сен-Марсом. Результаты анкетирования были обработаны с использованием метода качественной обработки эмпирических данных. Количественный метод-шкалирование, был использован для выражения уровня сформированности поликультурного мышления в числовой характеристике [13].

Для формирования поликультурных качеств учащихся могут быть использованы такие методы обучения, как 1) метод обучения: объяснительно-иллюстративный (применением данного метода являются диалоги ситуативного общения, жесты, например, приветствия и прощания, звуки, когда людям нравится еда или не нравится и т.д.), частично исследовательский (активизирует мышление, пробуждает интерес к предмету, когда ученик самостоятельно принимает решение, этот метод хорошо применим в играх); 2) метод воспитания: метод организации деятельности и формирования опыта социального поведения и методы стимулирования деятельности и поведения. Все эти методы направлены на признание и понимание других культур, верований и знаний. Этот познавательный процесс нелегок, так как большинство учащихся начинают сравнивать один народ с другим, свою культуру с другой, что приводит к формированию негативных стереотипов. Изучение английского языка помогает стирать границы между странами, культурами и нациями, потому что он

интернациональный и на нем говорят в разных частях мира.

Основной целью обучения английскому языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащегося, а именно языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

В современной методике существует два направления в преподавании английского языка:

- кросс-культурный (формирование языковой картины мира-знание языковых особенностей и поведенческих этических норм представителей изучаемой лингвокультуры) [10];
- культурно-ориентированный (преодоление суеверий и предрассудков) [2].

Особенности мышления младших школьников отличаются от учащихся средней школы большим стремлением к познанию нового, у них развито воображение и процесс познавательной деятельности является для них более ценным, чем результаты.

Использование игр на уроках английского языка отвечает всем характеристикам младших школьников, позволяет им активизировать свою познавательную деятельность и подогревать интерес к предмету [6].

Использование информационно-коммуникационных технологий является обязательной частью урока в современной школе. ИКТ помогают создать атмосферу присутствия, активизировать слуховые и зрительные навыки учащихся.

С.Н. Лысенкова предлагает опережать подачу изучаемого материала. По ее мнению, изучение темы происходит в три этапа. Сначала будет предварительное введение, затем уточнение и применение, и, наконец, развитие беглости мыслительных техник. Эта технология «комментированного управления» помогает вовлечь весь класс, что является огромным преимуществом в формировании поликультурного мышления. Технология опорных схем Лысенковой является неотъемлемой частью работы с младшими школьниками, поскольку схема является переходным звеном от ярких образов к наглядно-образному мышлению. Схема помогает ученикам преодолеть страх, скованность, стесненность и неуверенность в себе. Использование личностно-ориентированных методов обучения позволяет развивать мотивацию, личностную активность, а также способствует формированию коммуникативных компетенций и поликультурного мышления учеников [13].

Можно сказать, что использование личностно-ориентированных технологий способствует формированию поликультурного мышления учащихся и позволяет им комфортно чувствовать себя в поликультурной среде. Современные методики помогают ученикам адаптироваться в социальной среде, получать знания о разных культурах ненавязчиво, через игру, избегая давления и строго констатируя факты, что, в свою очередь, способствует поддержанию комфортного микрокли-

мата в классе. Таким образом, мы определили, что поликультурное мышление – это познавательная деятельность, необходимая для ориентации в многонациональном обществе с целью формирования комфортного сосуществования и принятия этого общества. На основе культурологического подхода формируется поликультурное пространство, которое становится идеальной средой для формирования поликультурного мышления [14,15, 17].

Еще одним методом формирования поликультурных качеств является формирование критического мышления. Критическое мышление позволяет ученикам вести аргументированный диалог, находить решение в споре, а также научить их работать в сотрудничестве. Например, использование техники «рыбья кость» способствует формированию критического мышления. На самом деле, этот метод включает в себя поиск ответа на вопрос, проблему с помощью аргументов, знакомых слов и явлений.

Формирование коммуникативной компетенции также позволит ученикам развивать поликультурные качества. Создание «проблемных ситуаций», часто через диалоги или разыгрывание ситуаций общения, позволяет ученикам находить компромиссы и выходить из конфликтов без негативного аспекта. Для учащихся начальной школы главным условием активизации познавательных психических процессов является интерес. Создание «проблемных ситуаций» всегда вызывает у учащихся интерес, который активизирует все виды мышления. Например, игра «сложи историю»: учащиеся раскладывают перед собой в беспорядке набор полосок одного цвета, затем учащийся читает предложение на каждой полоске, пытаясь понять его и сравнить с остальными. Выстройте полосы одну под другой так, чтобы получилась связная история. Затем проверьте правильность выполненной работы над текстом учебника.

Эти методы были использованы в процессе преподавания английского языка во 2-х классах общеобразовательной школы города Ульяновска. Нами разработана программа формирования поликультурного мышления учащихся начальной школы. Программа основана на авторской рабочей программе. Тематическая линия учебников «английский язык в фокусе». Классы 2–4. Н.И. Быкова, М.Д. Поспелова [3]. Программа рассчитана на 70 часов и состоит из поурочного планирования курса. Пример нескольких уроков приведен в табл. 1.

Критерии сформированности поликультурных качеств при применении данной программы являются:

- сформированность представлений о разнообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного разнообразия для самоидентификации;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;

- развитие навыков общения носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания;
- сформированность культуры знаний, что предполагает высокий уровень знаний о культурном разнообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени;
- развитие культуры поведения, ее типов и форм, соответствующих поликультурной среде;
- сформированность эмоциональной культуры адекватной поликультурной среды;
- сформированность культуры саморазвития в поликультурной среде.

Таблица 1. Программа по формированию поликультурного мышления

№ урока	Дата	Тема	Тип урока	Вид деятельности	Форма контроля	Планируемые результаты
5		Заглавные буквы	Урок систематизации знаний	В каких случаях в Британии и Америке требуется написать заглавной буквы.	Фронтальная	формирование культуры знаний
6		Заглавные буквы	Урок рефлексии	почему «I» всегда с заглавной буквой.	Фронтальная	формирование культуры знаний
7		Заглавные и строчные буквы алфавита	Урок рефлексии	Совпадают ли правила написания заглавной буквы в разных англоговорящих странах.	Фронтальная	воспитание позитивного отношения к культурным различиям

В начале учебного года было проведено анкетирование во 2х классах по выявлению уровня сформированности поликультурных качеств. Опросник разработан по материалам ЮНЕСКО психологом Домиником Де Сент Марсом. Результаты анкетирования показали низкий уровень сформированности поликультурного мышления у учащихся 2х классов. Уровень сформированности поликультурного мышления – это качественное состояние познавательной деятельности, направленное на усвоение и принятие толерантного отношения к другим нациям, расам, религиям и т.д. Уровень сформированности поликультурного мышления составил 37%. Высокий уровень толерантности показали 3 учащихся, невысокий уровень толерантности – 7, невысокий уровень интолерантности – 78 человек и высокий уровень интолерантности – 12 (табл. 2).

Таблица 2. Уровень сформированности поликультурного мышления

Уровень поликультурного мышления			
толерантность		интолерантность	
высокий	невысокий	невысокий	высокий
3%	7%	78%	12%

Разработанная нами программа применялась на каждом уроке английского языка во 2х классах в течении учебного года. В конце учебного года было проведено повторное анкетирование учащихся, которое показало следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3. Уровень сформированности поликультурного мышления

Уровень поликультурного мышления			
толерантность		интолерантность	
высокий	невысокий	невысокий	высокий
10%	57%	32%	1%

Как мы видим, учащиеся, у которых был низкий уровень толерантности, теперь имеют высокий уровень. Количество учащихся с низким уровнем толерантности увеличилось более чем в 8 раз. Однако есть еще учащиеся с низким уровнем толерантности, а это значит, что нам необходимо работать над формированием поликультурного мышления в следующих формах. Практическая значимость нашего исследования заключается в применении программы формирования поликультурных качеств на уроках английского языка в начальной школе, что значительно повышает уровень поликультурного мышления учащихся.

Обсуждения. В настоящее время существует очень мало исследований в области поликультурного мышления. Робин Келли и Виджай Прашад были первыми, кто предложил концепцию поликультурализма. Авторы говорят о поликультурных взаимодействиях и о том, как поликультурное сознание может помочь избежать стереотипов и предрассудков.

Ученые Майкл У. Моррис, Чи-Юэ Чиу и Чжи Лю сравнивают поликультурный разум с набором «приложений». Они пишут, что бикультуралы имеют преимущество в межкультурной компетентности, потому что они могут лучше адаптироваться к чужим нормам, верованиям, привычкам. Поликультурное сознание способствует более высокому культурному метапознанию, поэтому межкультурные отношения дают доверие и сотрудничество.

Исследователь Ник Гаслам сравнивает великое разнообразие культур с радугой, где все цвета, все культуры сливаются в одну массу, подобно радуге, и сосуществуют вместе, взаимодействуя друг с другом. Это сравнение подчеркивает идею ассимиляции, когда малая культура отходит от своих традиций и смешивается с принимающей культурой, поддерживаемой в данном обществе, разделяя его обычаи и перенимая культурные особенности.

Кевин Гайнинк в своей теории сравнивает формирование детского поликультурного сознания с садом, который нужно возделывать с детства. Метафора сада была выбрана не случайно; по мнению Кевина Гайнинка, школьный класс – это сад, сложная среда, в которой огромное количество факторов взаимодействуют друг с другом, привнося в нее специфические местные особенности. Таким образом, школьный класс становится идеальной средой для формирования поликультурного мышления.

По мнению ученых Розенталя и Леви, поликультурализм фокусируется на бесчисленных связях между расовыми и этническими связями, которые обусловлены прошлыми и настоящими отношениями и взаимовлиянием. Так как у детей этих связей и следов меньше, чем у взрослых, но они получают больше впечатлений, то легче и эффективнее будет формировать этот вид мышления в детстве.

Выводы. Мышление, как психологический процесс, дает нам обобщенное отражение действительности, позволяющее познать окружающее нас пространство. Поскольку пространство чаще всего является поликультурным, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что генезис поликультурного мышления представляет собой длительный процесс, позволяющий повысить чувство толерантности у младших школьников, улучшить микроклимат в классе и усилить взаимодействие в группе. Можно сделать вывод, что для формирования поликультурного сознания детей требуется не один год. Хотя даже учебный год дает хорошие результаты, но тверды ли они? Изучение необходимо продолжить далее в 3 и 4 классах, тогда можно будет увидеть, какие методы в обучении иностранному языку эффективны. Современные дети живут в поликультурной среде, которая требует от них наличия поликультурных качеств. Поликультурные качества – это качества, отражающие вашу толерантность, принятие национальных особенностей других народов, восприятие религии как части личности, отсутствие стереотипов и предрассудков. Поликультурные качества формируются в процессе мышления. Поликультурное мышление – это познавательная деятельность, необходимая для ориентации в многонациональном обществе с целью формирования комфортного сосуществования и принятия этого общества.

Литература

1. Александрова Ю.В. Основы общей психологии. М., 1999. – 805 стр.
2. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А.В., Кукушкин В.С., Сучков Г.В. педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – М., 2004.
3. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Джеванс В. УМК «английский в фокусе» (проектор). Английский язык для начальной школы (2–4 классы)
4. Звягинцева Е. П., Валиахметова Л.В. (2014). Феномен поликультурности, его идеи и принципы в образовательном пространстве современной России. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, 1 (91), 130–134.
5. Зинченко П. И. непроизвольное запоминание и действительность. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под. красный. Ю.Б. Gippenrejtter, В.Я. Романов. М., 1979. С. 207–216.
6. Кадилова, Ф.Х. Новые подходы и современные методы обучения произношению на иностранном языке / Ф.Х. Кадилова. // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 542–544
7. Лосева А. А. (2016). Поликультурное образование: Диалог культур и билингвальное образование. Молодой ученый, 7 (5), 52–53.
8. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. дис., д-ра пед. наука. Барнаул, 1999.
9. Петухов В.В. Психология мышления. М., 1987.
10. Почебут Л. Г., Шмелева И.А. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы. С.-Петербургского университета, 2005
11. Серова Е. Е. формирование поликультурного мышления младших школьников на уроках английского языка. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020 Т9 № 1 (30) С. 259–263
12. Слостенин В. А., Каширин В.П. / психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин – м.: Академия, 2007–477 С.
13. Струкова Л. Н., Лапшина В.И. Современные формы и методы обучения английскому языку детей младшего школьного возраста. – М.: педагогический университет « первое сентября, 2014. – 56 с.
14. Соколов Е. О. подходы к систематизации пробелов в информации при обучении иностранным языкам. // Сборник научно-исследовательских трудов по материалам межвузовской конференции Имес «модный английский: инновационные методы преподавания иностранных языков» Москва, 2014. С. 74–79.
15. Трубинова Е.А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 946–948
16. Якимнская И. С. личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. Сентябрь 2002.
17. Джафарова М.П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // молодой ученый. – 2017. – № 42. – С. 222–229.
18. Aboud, F. E. (1988). Children and prejudice. New York: Blackwell.
19. Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

20. Bernardo ABI, Rosenthal L, Levy SR. Polyculturalism and attitudes toward people from other countries. *International Journal of Intercultural Relations*. 2013; 37:335–344.

FORMATION OF POLY CULTURAL THINKING ON ENGLISH (AS A FOREIGN LANGUAGE) LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Serova E.E.

Ulyanovsk State University

This article is devoted to the processes of formation of polycultural qualities in primary general school by teaching English as a foreign language in a multicultural environment. The purpose of the research is to study the methods of formation children's polycultural mind in English lessons at primary school. The study combines logical and methodological approaches to reveal the concepts of thinking and polycultural thinking in the framework of the educational process. The study was conducted on the basis of a systematic approach. We also relied on the didactic principles in the educational process.

The article reveals the theoretical approaches to the formation of polycultural qualities of students at primary school in the context of polycultural education and defines the criteria for the formation of polycultural qualities learning English. In addition, this study examines practical methods for the formation of polycultural thinking in English lessons. Formation of polycultural qualities in English classes reveals a number of patterns and relationships between the multicultural space, the development of thinking and the study of English language.

Keywords: polycultural thinking, development of thinking, polycultural qualities, primary school, English.

References

1. Alexandrova Yu.V. *Fundamentals of general psychology*. M., 1999 — 805 gr.
2. Bulanova-Toporkova M. V., Dukhavneva A.V., Kukushkin V.S., Suchkov G.V. *Pedagogical technologies: a textbook for students of pedagogical specialties*. — M., 2004.
3. Bykova N. I., Dooley D., Pospelova M.D., Dzhevans V. UMK «English in focus» (searchlight). *English for Primary school (grades 2–4)*
4. Zvyagintseva E. P., Valiakhmetova L.V. (2014). The phenomenon of multiculturalism, its ideas and principles in the education-

- al space of modern Russia. *Journal of scientific publications of postgraduates and doctoral students*, 1 (91), 130–134.
5. Zinchenko P.I. *Involuntary memorization and reality. A textbook on general psychology. Psychology of memory / pod. krasny. Yu.B. Gippenrejtter, V. Ya. Romanov. M., 1979. pp. 207–216.*
6. Kadirova, F. Kh. *New approaches and modern methods of teaching pronunciation in a foreign language / F. Kh. Kadirova. // Young scientist. – 2016. – № 25 (129). – Pp. 542–544*
7. Loseva A. A. (2016). *Multicultural education: Dialogue of Cultures and bilingual education. Young scientist, 7 (5), 52–53.*
8. Mathis V.I. *Theory and practice of the development of the national school in a multicultural society: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences.* the science. Barnaul, 1999.
9. Petukhov V.V. *Psychology of thinking*. M., 1987.
10. Pochebut L. G., Shmeleva I.A. *Cross-cultural psychology: actual problems*. St. Petersburg University, 2005
11. Serova E.E. *Formation of multicultural thinking of junior school-children in English lessons. // Azimut of scientific research: Pedagogy and Psychology. 2020 T9 No. 1 (30) pp. 259–263*
12. Slastenin V. A., Kashirin V.P. / *Psychology and pedagogy / V.A. Slastenin, V.P. Kashirin-M.: Akademiya, 2007–477 p.*
13. Strukova L. N., Lapshina V.I. *Modern forms and methods of teaching English to children of primary school age. – Moscow: Pedagogical University « first of September, 2014. – 56 p.*
14. Sokolov E.O. *Approaches to systematization of information gaps in teaching foreign languages. // Collection of research papers based on the materials of the Imes interuniversity Conference «Fashionable English: innovative methods of teaching foreign languages» Moscow, 2014. pp. 74–79.*
15. Trubnova E.A. *Technology for the development of critical thinking in the educational process // Young scientist. – 2015. – No. 23. – pp. 946–948*
16. Yakimnskaya I. S. *personality-oriented training in a modern school. M. September ' 2002.*
17. Jafarova M.P. *The use of critical thinking technology in English lessons as a way to increase motivation. – 2017. – No. 42. – pp. 222–229.*
18. Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
19. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
20. Bernardo ABI, Rosenthal L, Levy SR. *Polyculturalism and attitudes toward people from other countries. International Journal of Intercultural Relations*. 2013; 37:335–344.

Формирование информационной безопасности детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения

Тюмеева Гиляна Леонидовна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: gilyanaru99@mail.ru

Богданова Татьяна Дмитриевна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: tanya-bogdanova-98@mail.ru

Чуйкова Марина Евгеньевна,

студент, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: chuykova@yahoo.com

В статье исследуется формирование информационной безопасности дошкольников через игровую деятельность в дошкольном образовательном учреждении. Анализируется понятие информационной безопасности, рассматривается метод игровой деятельности и ее практическая реализация в работе с дошкольниками, направленная на формирование информационной безопасности. Информационная безопасность ставит своей основной целью обеспечение безопасности ребенка во время его пребывания в виртуальном пространстве. Показана значимость игровой деятельности как одного из методов противодействия актуальным угрозам в информационном пространстве дошкольников. В заключении работы показано, что эффективный подход к решению данной проблемы лежит в основу развития компетенций в области защиты информации в сети Интернет.

Ключевые слова: информационная безопасность, дети дошкольного возраста, игровая деятельность, формирование информационной безопасности в детской среде.

На современном этапе информационные технологии и Интернет стали неотъемлемой частью жизни современного человека. Взрослые люди могут самостоятельно отсеивать ненужную информацию, противодействовать актуальным угрозам в информационном пространстве, в то время как дети, а особенно дети дошкольного возраста оказываются незащищенными от потенциальных угроз в информационном пространстве [4, с.42–44].

Родители используют мобильные устройства, ноутбуки как средство обучения и развлечения детей исходя из убеждения, что их применение является более эффективным инструментом. Результаты исследований Института современных медиа (MOMRI), говорят о том, что каждый 5 ребенок использует смартфон в своей повседневной жизни, важно отметить, что данная тенденция затрагивает детей дошкольного возраста.

Также в ходе исследований было выяснено, что 16% детей начинают пользоваться мобильные устройства с двух лет, в первую очередь они играют в установленные на устройство игры, после этого переходят на популярные платформы и приложения. Исходя из этого, можно сказать, что ребенок с ранних лет погружается в информационное пространство, что, согласно мнению ряда исследователей, оказывает негативное влияние на его развитие [6, с. 58–59].

Важно отметить, что многие родители осознают, что Интернет и свободный доступ к любой информации, может негативно сказаться на их детях. Такого мнение придерживается 53% от общего числа опрошенных родителей. Дети сталкиваются с рекламой, запрещенным контентом, могут стать жертвой мошенников или зависимыми от социальных сетей и игр. Данная проблема обострилась в условиях пандемии, когда дети были вынуждены проводить все время дома, занимая все свободное время освоением Интернета, игр, социальных сетей.

С одной стороны, государство предпринимает меры для обеспечения безопасности детей на просторах Интернета, однако, по мнению авторов, их недостаточно. Работа с детьми в этом направлении должно вестись с позиции комплексного подхода, включая семью, и дошкольное образовательное учреждение. В связи с этим нами бы-

ло принято решение внести свой вклад в решение этой актуальной на современном этапе проблемы, во время прохождения практики на базе МКДОУ Детский сад № 11 «Малышка» г. Элиста. На первом этапе мы провели опрос воспитанников группы № 13 и их родителей с целью формирования их представления об информационной безопасности. В опросе приняли участие 18 детей и 18 родителей.

Полученные результаты подтверждают результаты исследования, проведенного Институтом современных медиа (MOMRI), почти все дети на регулярной основе пользуются интернетом в свободное время, мальчики (40% от общего числа опрошенных) играют в игры на мобильных устройствах, реже компьютерах, девочки (60% от общего числа опрошенных) просматривают мультфильмы. Родители также осознают риски, которые подвергается ребенок во время его пребывания в виртуальном пространстве, и ограничивают использование смартфонов и планшетов, при этом родители, более 70% от общего числа опрошенных, отметили, что дети быстро осваивают новые форматы взаимодействия с информацией, открывают для себя новый контент, что вызывает у родителей тревогу. Необходимо сделать акцент на том, что осознание необходимости формирования безопасной среды для детей во время их пребывания в Интернете больше свойственно молодым родителям.

С учетом того факта, что для детей дошкольного возраста основным способ познания окружающего мира и освоения знаний, умений и навыков является игра, нами было принято решение использовать игровую деятельность для формирования информационной безопасности воспитанников группы № 13 детского сада № 11 «Малышка» г. Элиста. Важно отметить, что на данный момент времени на уровне дошкольного образовательного учреждения осуществляется формирование информационной безопасности посредством проведения тематических собраний с родителями, выпусков буклетов и рекомендаций, при этом уделяется мало внимания работе с самими воспитанниками.

В качестве основного метода работы с детьми стали игры, призванные погрузить ребенка в ситуацию, в которой он имеет возможность самостоятельно принимать решения для разрешения поставленной проблемы, что обеспечивает формирование поведенческих установок и реакций, проявляющиеся в конкретных ситуациях. Исходя из материально-технических возможностей дошкольного образовательного учреждения, нами были использованы технические средства для достижения поставленной цели.

С помощью мультимедийного проектора мы провели тематическую игру «Дети и Интернет», в рамках которой дети получили возможность ознакомиться с правилами поведения в информационном пространстве с акцентированием внимания на использовании Интернета для получения полезной информации. В ходе игры дети отвечали

на тематические вопросы, рассказывали о своем опыте использования Интернета. После игры было проведено закрепление пройденного материала посредством опроса [2, с.34–36].

Также была проведена викторина на тему «Польза и вред Интернета», в рамках которой детям предлагалось ответить на ряд вопросов в пользу одного из вариантов. Полученные результаты позволяют сформировать положительную тенденцию, воспитанники имеют представление о том, что такое Интернет, и какие он предоставляет им возможности. В своем большинстве дети используют Интернет в развлекательных целях, смотрят мультфильмы, играют в игры [3, с.64–65].

Отдельного внимания заслуживает технический аспект формирования информационной безопасности, для его освещения нами была проведена беседа с родителями, направленная на их ознакомления с современными средствами контроля и мониторинга пребывания ребенка в Интернете. Сюда можно отнести функцию «Родительский контроль», ограничение использования мобильных устройств и планшетов [1, с.162–163].

Проведенная нами работа с детьми на основе игрового метода позволила детям расширить свои знания об Интернете, его возможностях и опасностях. Мы твердо убеждены в том, что на современном этапе, это направлению работы необходимо уделять особое внимание, наблюдения, полученные в ходе прохождения практики, а также взаимодействие с детьми, позволили сделать вывод о том, что для них Интернет стал неотъемлемой частью жизни, одним из способов организации и проведения досуга. В связи с этим важно организовываться на базе дошкольных образовательных учреждений целенаправленную работу с воспитанниками, такой подход поможет обезопасить ребенка от негативного влияния Интернета, сформировать у него инструменты противостояния угрозам в информационной среде.

Литература

1. Алехин, И.А. Педагогическая идентификация рисков информационной безопасности обучающихся / И.А. Алехин, Н.А. Чесноков // Мир образования – образование в мире. 2014. № 3. С. 161–162.
2. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве – М., Форум, 2009. С. 34–36.
3. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие/ М.Г. Ермолаева. 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО. 2005. С. 64–65.
4. Ефимова, Л.Л. Информационная безопасность детей. Российский и зарубежный опыт / Л.Л. Ефимова, А С. А, Кочерга. – М.: Юнити-Дана, 2013. С 42–44.
5. Пятахина, Г. Как обеспечить информационную безопасность воспитанников / Г. Пятахи-

на, Е. Кисина // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2015. № 7. С. 71–74.

6. Фазлетдинова, А. Влияние гаджетов на социализацию детей дошкольного возраста / А. Фазлетдинова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2015. № 7. С. 58–59.

FORMATION OF INFORMATION SECURITY OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAYING ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Tyumeeva G.L., Bogdanova T.D., Chuikova M.E.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikova

The article discusses the formation of information security of preschool children through play activities in a preschool educational institution. The concept of information security is analyzed, the method of game activity and its practical implementation in work with preschool children, aimed at the formation of information security, are considered. Information security sets as its main goal to ensure the safety of the child during his stay in the virtual space. The importance of play activity as one of the methods of countering the current threats in the information space for preschool children, who cannot withstand all threats on their own, is indicated. A competent

approach to solving this problem will create the foundation for the formation of a child's ideas about all potential threats and rules for using the Internet.

Keywords: information security, preschool children, play activities, the formation of information security in a children's environment.

References

1. Alekhin, I.A. Pedagogical identification of information security risks of students / I.A. Alekhin, N.A. Chesnokov // *World of education – education in the world*. 2014. No. 3. S. 161–162.
2. Arsentieva V.P. Game is the leading type of activity in preschool childhood – M., Forum, 2009. S. 34–36.
3. Ermolaeva M.G. Game in the educational process: Methodological guide / M.G. Ermolaeva. 2nd ed., Add. – SPb.: SPb APPO. 2005.S. 64–65.
4. Efimova L.L. Information security of children. Russian and foreign experience / L.L. Efimova, A. S. A, Kocherga. – M.: Unity-Dana, 2013.S. 42–44.
5. Pyatakhina, G. How to ensure the information security of pupils / G. Pyatakhina, E. Kисина // *Directory of the head of a preschool institution*. 2015. No. 7. S. 71–74.
6. Fazletdinova, A. Influence of gadgets on the socialization of preschool children / A. Fazletdinova // *Handbook of the head of a preschool institution*. 2015. No. 7. S. 58–59.

Развитие речи младших школьников посредством факультатива

«ЖИВОЕ СЛОВО»

Шахмалова Ирина Жаповна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал) РС(Я), ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»
E-mail: irinashachmaiova@mail.ru

Хлобыстина Дарья Владимировна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, Технический институт (филиал), РС(Я), ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет»
E-mail: xlobystina@bk.ru

В данной статье рассматриваются вопросы развития речи младших школьников в период обучения грамоте. Решение данного вопроса уходит своими корнями в начальную школу, где у детей необходимо формировать и развивать речевые умения младших школьников. Авторами статьи проведено исследование уровня развития речи младших школьников, которое позволило нам выявить и сформулировать проблемы развития речи у первоклассников – это низкий уровень развития устной и письменной речи, проблемы с грамотным выражением своих мыслей, неумение слушать и слышать собеседника и т.д. По результатам исследования нами разработан и внедрен педагогический кружок «Живое слово». Целью кружка является развитие речи младших школьников, развитие духовно-нравственной личности, умеющей слушать и слышать собеседника, грамотно выражать свои мысли, также подготовка первоклассников к формированию ключевых компетенций. По итогам внедрения кружка проведено контрольное исследование, которое показало эффективность кружка: по всем методикам мы получили положительную динамику уровня развития речи респондентов. Надо отметить, что авторами работа в данном направлении будет продолжена.

Ключевые слова: развитие речи, младший школьник, грамота, школа, обучение.

Сформировавшаяся в России в течение многих лет система начального образования в настоящее время заметно изменилась. Это связано, прежде всего, с Федеральным Государственным образовательным стандартом начального образования (ФГОС НОО). Это было необходимо, в связи с тем, что именно в начальном образовании необходимо создание условий успешного развития и обучения ребенка. Требования ФГОСа к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров начального образования. Перед этапом завершения программы младший школьник должен хорошо владеть устной речью, отчетливо выражать свои мысли и желания.

Для исследования данного вопроса нами был выбран психолого-педагогический инструментарий, который включает в себя следующие методики:

- 1) «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой;
- 2) диагностика речевого развития детей по А.А. Лыковой;
- 3) диагностика подготовки младших школьников к обучению в школе по Л.П. Татарниковой.

Экспериментальной базой являлось МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15» г. Нерюнгри, 1 «В» класс.

Итак, рассмотрим результаты первичной диагностики первоклассников. По «Тестовой методике диагностики устной речи младших школьников» мы получили следующие результаты: исследования сенсомоторного уровня речи говорят нам о том, что у большинства детей фонематическое восприятие и не сформирована слоговая структура речи. Исследование навыков языкового анализа выявило затруднения у детей в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Исследования грамматического строя речи выявили трудности, связанные с повторением предложений, а также с составлением предложений и слов.

Анализ результатов диагностики речевого развития детей по А.А. Лыковой «Классификация понятий», подтверждает наличие проблем развития речи детей, так как высокий уровень составляет всего 17%, средний уровень составляет 57%, а низкий 26%. По результатам диагностики готовности младших школьников к обучению в школе по Л.П. Татарниковой мы видим, что из 26 первоклассников только 1 первоклассник (4%) имеет высокий уровень готовности к обучению; выше среднего уровня – 11 человек (42%), средний уровень – 9 (37,5%) первоклассников, ниже среднего – 4 человек (12,5%) и низкий уровень – 1 человек (4%).

Таким образом, полученные данные привели нас к необходимости составления и внедрения программы кружка «Живое слово». «Уроки по школьной программе чаще всего проходят в традиционной форме, и дети могут быстро потерять интерес к ним. Возможно, уроки в нетрадиционной форме, тоже могут не привлечь ребенка к обучению по школьной программе» [2, с. 32]. Поэтому была составлена программа кружка, по предмету, который вызывает у ребенка наименьший интерес и является причиной развития речи у первоклассника.

В рамках кружка «Живое слово» использовались следующие методы и формы: игра, сюжетно-ролевая игра, беседа, работа с карточками, диалог и др.

Так, на занятии «Синонимы», которое посвящено синонимам, младшие школьники учатся находить синонимы в тексте и развивать умение подбирать синонимы к словам. На данном занятии с помощью игры «Подбери слово», мы узнали тему урока. Дальше у нас было путешествие с препятствиями, на каждом препятствии надо было придумать синонимы. В конце занятия проведена рефлексия с целью снятия мышечного и эмоционального напряжения.

На занятии «Многозначные слова», для более эффективного взаимодействия мы применили метод диалога – диалог с «Буратино». Данный диалог был направлен на развитие умения разговаривать между собой работая в парах. Младшие школьники с удовольствием выполняли задание, соревнуясь между другими парами. Данный метод позволил ребятам разговаривать с другими учениками и узнавать много нового. Таким образом, младшие школьники научились работать в парах и разговаривать со сверстниками.

Рассмотрим занятие «Антонимы», где использовалась работа с карточками «Подбор антонимов», где младшие школьники подбирали антонимы к различным словам. С целью воспитания самостоятельности у учащихся мы использовали индивидуальную форму работы.

На другом занятии был использован диалог с «Буратино», где дети смотрели картинки с изображением разных значений и обсуждали. Еще на занятии применялась такая форма работы, как работа в парах. Данная форма работы позволяет оптимизировать учебный процесс и устраняет перегрузку ученика. Также использование данной формы работы в учебном процессе повышает эмоциональный отклик учащихся на процесс познания. В конце занятия традиционно проведена рефлексия.

После проведения цикла занятий была проведена повторная диагностика, рассмотрим полученные результаты подробнее:

По результатам «Тестовой диагностики устной речи» можно отметить, что уровень развития речи младших школьников существенно вырос. У детей намного улучшилось фонематическое восприятие и сформированность слоговой структуры,

практически отсутствуют затруднения в лексико-грамматическом оформлении высказывания, не возникают проблемы в составлении предложений.

Динамика результатов исследования по методике «Тестовая диагностика устной речи младших школьников» приведена на рисунке 1.

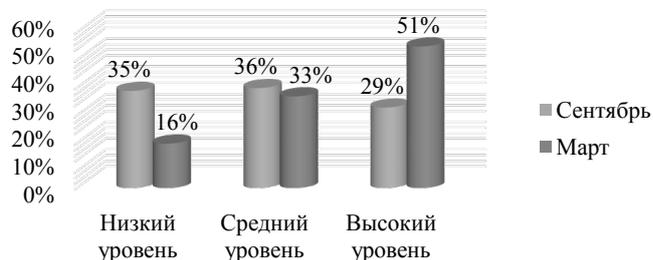


Рис. 1. Динамика результатов исследования по методике «Тестовая диагностика устной речи младших школьников» (март, 2021 г.)

Таким образом, нами выявлено что высокий уровень повысился на 22%, средний уровень снизился на 3%, а низкий уровень развития устной речи также снизился на 19%.

По методике речевого развития детей по А.А. Лыковой практически у всех младших школьников изменился результат, и по изображениям животных, и по изображениям одежды.

Динамика результатов исследования по «Диагностике речевого развития» представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Динамика результатов исследования по «Диагностике речевого развития» (март, 2021 г.)

Таким образом, было выявлено что высокий уровень речевого развития повысился на 17%, средний уровень снизился на 10%, а низкий уровень также снизился на 19%.

Показатели по методике готовности младших школьников к обучению в школе по Л.П. Татарниковой намного улучшились. Из 26 первоклассников у 5 выявлен высокий уровень готовности к обучению и выходу на качественный образовательный результат, выше среднего уровня – у 16 человек (50%), средний уровень – у 3 (12,5%) школьников, ниже среднего и низкий – по 1 ученику (4%).

Динамика результаты исследования по «Диагностике готовности младших школьников к обучению в школе» представлена на рисунке 3.

Таким образом, нами выявлено что высокий уровень повысился на 17%, средний уровень снизился на 12%, и низкий уровень также снизился на 5%.



Рис. 3. Динамика результаты исследования по «Диагностике готовности младших школьников к обучению в школе» (март, 2021 г.)

По данным, полученным в ходе проведенного исследования, можно сделать следующий вывод: уровень развития речи в экспериментальной группе намного улучшилась после повторного исследования. С помощью использованных методик мы выявили, что благодаря внедрению кружка «Живое слово» уровень развития речи младших школьников повысился. Дети стали более заинтересованными в получении новых знаний, стали активнее участвовать в обсуждении темы урока, лучше выполнять задания, читать дополнительные материалы по пройденным темам. Также занятия по программе кружка способствовали развитию у детей внимания, воображения, наблюдательности, выработке умения слушать учителя и одноклассников, анализировать информацию и строить несложные логические конструкции, оказали влияние на формирование у детей собственного мировоззрения.

Литература

1. Баранова Л.Н. Развитие речи младших школьников // Начальное образование. – 2014. – № 4. – С. 50–52.
2. Богусловская Н.Е. Методики развития речи на уроках русского языка. – Москва: Просвещение, 2010. – 240 с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи у детей. – Москва: Просвещение, 2006. – 49 с.
4. Войтик Н.В. Речевая коммуникация 2-е изд., пер. и доп. учебное пособие для вузов. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 126 с.
5. Волосовец Т.С. Речевое развитие дошкольников, теоретические основы и новые технологии: сборник статей ФГОС ДО 15 г. – Москва: Русское слово, 2015. – 33 с.
6. Григорьева Т.П. Развитие речи младших школьников // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 289–292.

7. Дереклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1–5 классы. – Москва: ВАКО, 2004. – 152 с.
8. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: учеб. пособие. – Москва: Просвещение, 2011. – 364 с.
9. Маврина Л.Е. Развитие речи. – Москва: Стрекоза, 2015. – 16 с.

SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE ELECTIVE “LIVING WORD”

Shakhmalova I. Zh, Khlobystina D.V.

North-Eastern Federal University, Technical Institute(branch) of the RS (Ya) Neryungri

This article discusses the issues of speech development of younger schoolchildren during literacy training. The solution to this problem has its roots in primary school, where children need to form and develop the speech skills of younger schoolchildren. The authors of the article conducted a study of the level of speech development of younger schoolchildren, which allowed us to identify and formulate problems of speech development in first-graders – this is a low level of oral and written speech development, problems with the competent expression of their thoughts, inability to listen and hear the interlocutor, etc. Based on the results of the research, we have developed and implemented a pedagogical circle “Living Word”. The purpose of the circle is the development of the speech of younger schoolchildren, the development of a spiritual and moral personality who can listen and hear the interlocutor, correctly express their thoughts, as well as the preparation of first-graders for the formation of key competencies. As a result of the implementation of the circle, a control study was conducted, which showed the effectiveness of the circle: according to all methods, we received positive dynamics of the level of speech development of respondents. It should be noted that the authors will continue their work in this direction.

Keywords: speech development, primary school student, literacy, school, training.

References

1. Baranova L.N. The development of speech of younger schoolchildren // Primary education. – 2014. – No. 4. – pp. 50–52.
2. Boguslavskaya N.E. Methods of speech development in Russian language lessons. – Moscow: Prosveshchenie, 2010. – 240 p.
3. Borodich A.M. Methods of speech development in children. – Moscow: Prosveshchenie, 2006. – 49 p.
4. Votik N.V. Speech communication 2nd ed., trans. and additional textbook for universities. – Lyubertsy: Yurayt, 2016. – 126 p.
5. Volosovets T.S. Speech development of preschoolers, theoretical foundations and new technologies: collection of articles of the Federal State Educational Standard UP to 15 – Moscow: Russian word, 2015. – 33 p.
6. Grigorieva T.P. The development of speech of younger schoolchildren // Young scientist. – 2014. – No. 14. – pp. 289–292.
7. Derkleeva N.I. Motor games, trainings and health lessons. grades 1–5. – Moscow: WACO, 2004. – 152 p.
8. Ladyzhenskaya T.A. Methods of speech development in the lessons of the Russian language: textbook. stipend. – Moscow: Prosveshchenie, 2011. – 364 p.
9. Mavrina L.E. Speech development. – Moscow: Dragonfly, 2015. – 16 p.

От лингводидактики к лингвистике: парадоксы возвратных глаголов в русском языке

Крашевская Наталья Валентиновна,

доцент кафедры лингвистики, Московский государственный университет геодезии и картографии (МИИГАиК)
E-mail: breshka2@gmail.com

Басманова Анна Александровна,

доцент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов, кафедра иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук
E-mail: bassmanna1@gmail.com

Статья является первой частью серии исследований, в которых ставится задача на примерах конкретных языковых феноменов показать, что в процессе преподавания языка (в данном случае – русского) выявляются некоторые новые интереснейшие характеристики языковых явлений, которые только кажутся достаточно изученными. В статье показано, какие именно противоречия наблюдаются при рассмотрении феномена возвратных глаголов в русском языке и какие затруднения они продолжают вызывать при его изучении. Описывается критерий, с помощью которого можно однозначно представить функциональную роль постфикса -ся с опорой на понятийное поле технических наук. В конце статьи предлагается альтернативный метод трактовки описываемых языковых явлений как тема для второй части исследования.

Ключевые слова: постфикс, функциональная роль в создании сюжета, актанта, агенса, источника действия, высказывание, перераспределение энергии.

Данная статья является первой в серии статей, посвященных описанию и изучению взаимосвязей, существующих между лингвистикой как наукой и преподаванием русского языка как иностранного. Тема далеко не нова и может показаться банальной, однако все материалы, представленные на конкретных примерах наиболее сложных для усвоения иностранцами разделов, показывают, что не только лингводидактика строится на описании языка, но и наоборот [8]. Во всех работах предлагаемой серии статей ставится две общие задачи: 1) на конкретных примерах продемонстрировать, каким образом практическая работа по обучению языку способна повлиять на общетеоретические представления о тех или иных лингвистических феноменах; 2) предложить оригинальные трактовки некоторых конкретных феноменов русского языка, пусть и не бесспорные, но несомненно упрощающие работу с конкретным языковым материалом в аудитории.

В название данной статьи вынесено понятие возвратного глагола. Этому феномену посвящены две статьи. В данной статье ставится цель продемонстрировать противоречия, которые порождаются использованием в речи элемента -ся, и попытаться выявить единую функциональную роль, которую он играет во множестве высказываний, смысл которых кажется хаотично разнообразным и противоречивым. При этом в качестве опоры привлекается многолетний опыт работы авторов по обучению РКИ студентов технических специальностей. Круг понятий, которыми оперируют люди, связанные с такими науками, как физика, позволяет приложить некоторые из этих понятий к ситуациям описываемых высказываний и увидеть за хаосом определенный порядок.

Прежде всего, следует заметить, что термин возвратный глагол не вполне охватывает всю область явлений, которые стали объектом исследования. Из нескольких вариантов был выбран именно этот термин, потому что он является весьма функциональным в контексте наших рассуждений, поскольку наличие морфемы -ся (или его фонетической разновидности -сь; в дальнейшем будем иметь ее в виду по умолчанию) является главным и единственным маркером глаголов, получивших название возвратных. Однако сам элемент -ся формирует содержание высказываний, далеко выходящее за узкое понятие возвратности.

Он содержит в себе множество загадок, которые озадачивают ученых с давних времен – и по сей день. Более 150 лет назад, критикуя ученых составителей одной из первых грамматик русского языка, Н.П. Некрасов заметил, что даже один и тот же глагол, маркированный элементом *-ся*, в русском языке «может быть и действительным, и возвратным, и взаимным, и страдательным, и безличным». Н.П. Некрасов вопрошает: «К чему, в самом деле, усиливаться определять, что такое действительный, средний, возвратный и пр. залог, когда нет возможности определить прямо, к которому из них должно отнести тот или другой глагол...». Но – продолжает Николай Петрович – господа ученые не в состоянии «отказаться от удовольствия гоняться за глаголами, как за диким зверем, и ловить его грамматическими тенетами...» [6, с. 37]. С тех пор прошло немало времени, однако погоня продолжается, а глагол, маркированный элементом *-ся*, от этого не стал менее неуловимым.

Терминология, используемая для обозначения элемента *-ся* в русском языке, столь многообразна, что мы решили не выносить в название темы ни один из многочисленных вариантов его терминологического обозначения: от *надставки и прицепки до частицы и окончания* [2, с. 27]. Для удобства будем называть все глаголы, маркированные элементом *-ся*, возвратными, хотя в строгом смысле слова они далеко не всегда являются таковыми [7, с. 17–18, 27–33]. Сам элемент *-ся* будем называть постфиксом, и вот по какой причине.

Во-первых, следует обратить внимание на его фиксированное положение в конце слова. Во-вторых – современное *-ся* во многом разошлось с его прародителем – возвратным местоимением *са* как функционально, так и семантически. В-третьих, в отличие от прочих аффиксов, постфикс *-ся* присоединяется не к части глагола или к корню, а ко вполне законченному слову, тем самым напоминая структурные элементы агглютинативных языков, и соответственно, должен иметь схожие функциональные особенности. Есть, правда целый ряд глаголов, которые не существуют без этого элемента, например, *здороваться, бороться, расставаться* – мы остановимся на них в следующей статье. И, наконец, в-четвертых – *-ся* несомненно имеет право называться аффиксом, т.к. является полноправной морфемой, то есть знаком, который, говоря словами Г.П. Мельникова, будучи ассоциирован с определенным значением, выступает в качестве «воздействителя» на всю бесконечность сюжетов [5, с. 102–103]. Именно сюжетов высказывания, а не только отдельно взятого глагола.

Сразу определимся, что под сюжетом мы будем понимать конечный смысл высказывания в целом, и, повторяем, количество таких сюжетов бесконечно. И этот аффикс должен нести на себе некую вполне определенную функцию, чтобы маркировать и выделить среди бесконечности сюжетов вообще вполне определенную смысловую область, маркированную наличием постфикса *-ся* и объединенную некоторым признаком.

В лингвистической и лингводидактической литературе в сфере анализа феномена возвратных глаголов наблюдается стремление свести эту бесконечность к нескольким группам. При этом в одном случае говорится о группах глаголов, тогда как в другом – о группах употреблений глаголов. Несомненным достоинством существующих классификаций является стремление дать как можно более детальное и тонкое описание каждого из смыслов того или иного глагола или его употребления, а также особенностей грамматического и синтаксического построения высказывания, где данный глагол употребляется.

В то же время при таком подходе как сами глаголы, так и контексты классифицируются по нескольким не всегда единым критериям. Если вспомнить приведенный выше пример из работы Н.П. Некрасова, даже один и тот же глагол, будучи поставлен в различные контексты, может передавать несколько залоговых смыслов. В силу этого классификацию сюжетов практически невозможно выдержать в строгости и в соблюдении единства критерия. И таким образом, возвратный глагол по-прежнему продолжает озадачивать исследователей разнообразием своих проявлений, многообразием оттенков значений самого постфикса *-ся*, его многоликостью и лицемерием, способностью возвратного глагола перевертывать смыслы в рамках различных высказываний в зависимости как от семантики самого глагола, так и от контекста. *Город называется N. vs местными жителями это место называется N₁*. Неужели омонимы? *Ужасающее закупаемся и привычное, но не менее ужасающее извиняюсь. Стричься перед зеркалом vs стрижься у цирюльника*. Тоже омонимы? *Маша моется vs обои моются. Аллергия вызывается чем-то vs абонент вызывается к телефону vs Маша вызывается всё объяснить*. И еще омонимы? *Я учусь – пожалуйста, а я изучаюсь – нет. Мы встречаемся – да, а мы разговариваемся – нет: кстати, очень частотные ошибки при изучении русского языка. Пресловутая собака, которая то кусает, то кусается, и пресловутый дом, который строится рабочими, vs белок, который строится из аминокислот. Наконец, поезд, который сейчас трогается, а в прошлый раз тронул – а я вслед лишь рукой помахал ей в ответ. И т.д., и т.п.*

Остановимся на двух исследованиях, которые представляют для нас наибольший интерес. Одно из них – это анализ корпуса употреблений глаголов с постфиксом *-ся*, проведенный известным специалистом в этой области А.Б. Летучим для корпусного описания русской грамматики [4]. Второе – это описание изучаемого феномена, вошедшее в замечательную Книгу о грамматике, созданную специально для преподавателей русского языка как иностранного [2], то есть в лингводидактических целях.

При взгляде на описываемый феномен глазами лингвиста вырисовывается 11 групп, которые автор называет видом употребления возвратных глаголов [4]. Специалисты же по лингводидактике

выделяют 9 групп – и называют их просто группами возвратных глаголов, а по сути это синтаксические и семантические особенности предложений, в которых употребляются возвратные глаголы [2, с. 639–666]. Представим их в виде таблицы 1 с целью упростить читателю задачу их сравнения.

Таблица 1

Классификация употреблений для корпусного описания русской грамматики (А.Б. Летучий)	Группы возвратных глаголов, выделенных в лингводидактических целях (О.В. Чагина)
1) рефлексивное: папа бреется; 2) пассивное: дом строится; 3) декаузативное: мяч катится; 4) автокаузативное: бросился на врага; 5) взаимное: влюбленные целуются; 6) возвратно-каузативное: стрижется у парикмахера; 7) рефлексивно-бенефактивное: запася дровами; 8) объектно-имперсональное: собака кусается; 9) модально-пассивное: дверь не открывается; 10) безлично-пассивное: в работе на это указывается; 11) безличное модально-пассивное: мне не спится.	1) собственно- возвратные глаголы: туалета (мыться); движения частью тела (жмуриться); нанесения себе вреда (простудиться) и др.; 2) взаимно-возвратные глаголы: встречаться 3) возвратные глаголы эмоций: увлечения (восторгаться); удивления (удивляться); преклонения и самоунижения (преклоняться); завышенной самооценки (хвастаться); насмешки и издевательства (смеяться); недовольства (плакаться); боязни (пугаться); беспокойства (беспокоиться); заботы, волнений и печали (заботиться, волноваться и печалиться); сомнений и разочарований (сомневаться и разочаровываться); 4) глаголы количественных и качественных изменений: увеличиваться; 5) косвенно-возвратные глаголы (бенефактивные): добираться; 6) возвратно-каузативные глаголы: лечиться, фотографироваться (у кого) 7) активно-безобъектные глаголы: собака кусается; 8) пассивно-качественные глаголы или объектно-качественные: костюм не мнется, вещь моется; 9) побочно-возвратные: держаться за поручень.

В нашу задачу не входит давать комментарии данным классификациям или производить их сравнение – они понятны и убедительны. Но в контексте наших рассуждений хотелось бы обратить внимание на несколько важных для нас моментов.

Важно, что по сути и в том, и в другом случае при выборе критериев выделения групп рассмотрению подвергается не сам глагол, хотя предполагается, что речь идет о классификации именно возвратных глаголов. На самом деле классификации подвергаются либо конечные смыслы высказываний в целом (сюжет) как следствие употребления возвратного глагола с актантами в различных падежах, либо сюжет плюс лексическая семантика корневого элемента глагола. То есть, по сути, классифицируются не столько функцио-

нальные особенности постфикса *-ся*, сколько контексты, в которых они встречаются. Для того, чтобы свести бесконечность сюжетов к исчислимому количеству классов, исследователи по большей части прибегают к двум операциям: а) проясняют отношения между участниками сюжета в ситуации и между актантами высказывания в предложении; б) анализируют лексическую семантику глагола в том или ином контексте.

Как следствие, базовое понятие *агенса* как чисто семантической категории подчас требует уточнения через синтаксическое понятие *исходного подлежащего*. *Исходное подлежащее*, в свою очередь, вынуждает периодически называть его *экспериенцером* или *актером* в зависимости от его роли и степени интенсивности участия в действии, а один из синонимичных глаголов, может быть «более агентивным», чем другой, например, *приспособиться* и *адаптироваться* [4]. В приведенных выше классификациях лингвистическая трактовка в большей мере учитывает структуру, а лингводидактическая – семантику. Запомним, что в обоих случаях говорится о глаголах, но классифицируются сюжеты и взаимоотношения актантов внутри высказывания; при этом, как неоднократно упоминается, хоть и косвенно, отношения имеют градацию и степень интенсивности. Обращаем на это внимание для того, чтобы в дальнейшем не возникло сомнений в том, что предложенная в следующей работе нетрадиционная трактовка феномена *-ся* несколько не противоречит магистральному направлению исследований в этой области.

В связи с поставленной задачей, а именно – установить, что же на самом деле маркирует постфикс *-ся* и каким образом он это делает, – обратимся к опыту преподавания. На первых порах иностранец, изучающий русский язык, в процессе освоения общелитературного языка и разговорной речи обычно предпочитает просто принять к сведению наличие постфикса *-ся* и выучить каждый глагол в отдельности, как, например, *развиваться*, *умываться* или *заниматься*. В случае с глаголом *умываться* учащемуся вполне достаточно бывает рассказа о том, что *-ся* соотносится по значению с местоимением *себя*. А в случае с глаголом *заниматься* опытный преподаватель постарается обойти щекотливый вопрос о постфиксе, дабы не впасть в пространные и малопопулярные для иностранца рассуждения. Пользуясь случаем, хотелось бы заметить, что если не закрепить глагол *заниматься* в самом начале обучения, а сосредоточиться на кажущемся более простым глаголе *изучать*, который не является лабильным, как, например, *читать* или *писать*, то потом в течение длительного времени будет возникать ошибка типа *вчера вечером я изучал дома*, с которой бороться практически бесполезно.

Высказывания с прямым объектом типа *умывать ребенка* и *занимать его чем-то* или *развивать экономику страны* вообще довольно редко бывают нужны иностранцу, изучающему русский язык, даже на относительно продвинутом этапе, поэто-

му уловка с игнорированием постфикса *-ся* поначалу неплохо работает. До тех пор, пока сюжеты не противоречат друг другу и количество их невелико, они могут быть усвоены как отдельно взятые единицы, а глагол выучен как носитель определенного закрепленного смысла без того, чтобы уделять особое внимание некоей «прицепке» в конце слова.

Исключением, пожалуй, является глагол *встречать / встречаться*, который озадачивает практически всех и всегда, включая преподавателя. На первых порах приходится просто развести сюжеты, в которых следует использовать возвратный и невозвратный глагол [3, с. 142–143].

Но со временем возвратные глаголы буквально атакуют обучаемого, и особенно актуальными они становятся при переходе к освоению научного стиля речи, когда далее игнорировать вопрос о постфиксе становится уже затруднительным. Чем с большим количеством сюжетов приходится сталкиваться учащемуся, тем более затруднительным для него становится выучивать каждый сюжет в отдельности.

Опыт показывает, что есть группы возвратных глаголов, которые воспринимаются учащимся достаточно легко и осознанно. Это рефлексивные сюжеты или т.н. собственно-возвратные глаголы: *умываться, причесываться*. Какой сюжет создается при помощи собственно-возвратного глагола? Здесь имеют место сюжеты, в которых нетрудно осознать агенс как единственный (100%) источник единственного действия, полностью (100%) переходящего на единственный пациенс – он же и агенс, – и в этом заключается процесс, описываемый сюжетом.

Еще одна группа глаголов, оформляющая сюжеты, которые на первый взгляд не вызывают затруднения – это такие, в которых при чисто формальном подходе легко происходит трансформация от актива к пассиву и обратно: *ученый исследует объект – объект исследуется учеными*. Однако уже здесь не все так просто. И прежде всего это то, что одна и та же реальная ситуация может, а иногда и должна описываться при помощи двух различных сюжетов, и при этом далеко не всегда бывает нужен творительный падеж существительного, указывающего на агенс. Собственно сама цель пассива в описании по сути той же самой реальной ситуации – «изгнать» агенс из сюжета, оставив его в сумрачной области здравого смысла. Отсюда возникают ошибки разной степени тяжести. Например, в одной из работ описывается задание, где учащимся предлагается трансформировать примеры активных предложений, используя возвратные глаголы [1, с. 184]. Среди них встречается такой пример: *Мама одевает дочь*. Иностранец, не задумываясь, трансформирует: *Дочь одевается мамой*. Почему нет? Потому что ... – и далее преподаватель понимает, что невозможно вдаваться в объяснения, что *мамой* придает сюжету оттенок смысла *с целью притвориться мамой*, и почему так происходит, тем более

что и самому не очень понятно! В лучшем случае комментарий сводится к фразе: *мамой – не надо*. И точка.

Еще простой пример из этого же задания: *Марина встретила подругу*. Иностранцу известно, что надо сказать *Марина встретилась с подругой*. Это наследие того этапа, когда запоминался каждый сюжет в отдельности безотносительно *-ся*. Однако смыслы двух сюжетов не аналогичны даже на уровне описания реальной ситуации. Чисто формальная трансформация неадекватна, поскольку две кажущиеся синонимичными фразы следует употреблять в разных контекстах: в первом случае (*встретить кого*) мы имеем дело с одним вектором, а во втором (*встретиться с кем*) – с двумя направленными навстречу друг другу векторами, говоря языком физики. И это тоже требует непростого пояснения. А там же представленный пример *Мой дядя познакомил меня со своим коллегой* представляется уже совсем трудным. *Я познакомился с мой дядя коллегой посредством дяди* – сказали бы магистранты начально-продвинутого этапа технической специальности, склонные не упускать детали и специальные «словечки» типа *посредством*. И поругать их можно было бы только за отсутствие родительного падежа в нужной позиции (*с коллегой моего дяди*).

Итак, подводя предварительные итоги для следующего этапа рассуждений, заметим, что даже если довести до сведения учащихся знания о наличии, например, таких групп употребления возвратных глаголов, как пассивное, декаузативное, автокаузативное и возвратно-каузативное, то нет уверенности, что это поможет ему избежать ошибки *Дочь одевается мамой* или понять, что в предложении *Она красиво одевается* сюжет может предполагать две интерпретации: *на нее приятно смотреть, когда она находится в процессе одевания и ей свойственно носить красивую одежду*. Знание же о существовании взаимно-возвратных глаголов порождает фразу *Они разговаривались*, а фраза *Она фотографировалась* с появлением селфи стала относить сюжет сразу к двум рядам ситуаций с двумя разновидностями глаголов: собственно-возвратные глаголы и возвратно-каузативные глаголы.

Длительный опыт работы с учащимися технических специальностей приводит к тому, что в случаях, подобных этому, следует попытаться обратиться к идее сохранения энергии и к использованию некоторых связанных с этим понятий из области физики, которые позволяют довольно легко описать ситуации, когда высказывания строятся при помощи постфикса *-ся*.

Для создания сюжета при выборе языковых средств говорящим, прежде всего, оценивается реальная (референтная) ситуация как смысловой источник высказывания. Но при этом приходится решать, в какой степени для сюжета важно то распределение потенциальной и кинетической энергии, каковое мы видим в реальной ситуации. Проще говоря, реальный носитель потенциальной

энергии как источник энергии действия (кинетической), лежащего в основе реальной, физической ситуации, может быть либо единственным, либо их может быть несколько. В сюжете же энергия как бы перераспределяется в зависимости от коммуникативной задачи того или иного высказывания. В реальности активность участников распределяется в соответствии с законами физики. В высказывании же следует считаться с двумя факторами: с одной стороны, с замыслом (то есть с планируемым смыслом высказывания), а с другой стороны, с законами построения предложения (т.е. с тем, какие именно языковые средства следует выбрать для передачи замысла в соответствии с типологическими особенностями того или иного языка). Это диктуется детерминантой каждого конкретного языка [5, с. 89–138]. Для детального ознакомления с содержанием данного понятия мы отсылаем к указанной работе. Здесь же просто констатируем, что понятие языковой детерминанты лежит в основе всех дальнейших рассуждений. Оно связано с идеей о том, что в русском языке в основе построения высказывания лежит необходимость представить любой сюжет как развивающееся событие. Предложенное Г.П. Мельниковым понимание типологических особенностей русского языка, наряду с собственным преподавательским опытом как источником идей, описанных в данной работе, в совокупности позволяют при оценке степени активности участников ситуации и актантов высказывания обратиться к понятиям из области физики.

Физика требует различать предметы, процессы и свойства (признаки будем считать разновидностью свойств, а состояния – разновидностью процессов). Приложение этой идеи к рассмотрению особенностей высказываний и к преподаванию языка не ново

Каждый процесс имеет свой двигатель (двигатели) действия. Он (они) могут находиться либо внутри предмета, либо вне его: бывает, что источник один, а бывает, что все предметы, вовлеченные в ситуацию, в той или иной степени участвуют в создании процесса, иногда совершая одно действие совместно, а иногда разные действия, составляющие единую ситуацию и вовлеченные в единый процесс. То же можно сказать и о процессуальных свойствах: у них тоже должен быть двигатель. Он должен находиться внутри того или иного участника ситуации или внутри их замкнутой системы. Это физика. При этом понятие замкнутой системы, в которой взаимодействия с внешними телами отсутствуют в пределах ситуации и процесс возникает внутри системы при участии составляющих ее предметов, также является для нас важным.

Если представить себе содержание сюжета высказывания как смысловую ситуацию, увиденную глазами создателя высказывания и в таком виде представленную собеседнику, то становится очевидным, что ему требуются такие языковые средства, которые позволили бы ему распреде-

лять и перераспределять потенциальную и кинетическую энергию между участниками процесса «по собственной прихоти», то есть в зависимости от содержания замысла высказывания и от цели воздействия на собеседника. Не для этого ли русский язык воспользовался смысловыми и функциональными возможностями постфикса *-ся*?

Это «негуманитарный» взгляд на вещи. В процессе работы с учащимися естественных и технических специальностей у преподавателя русского языка неизбежно формируется рефлекс увидеть языковые феномены глазами физика.

Забегая вперед, отметим, что такого рода «физический» подход к высказыванию вызывает желание отказаться от принципа такой классификации возвратных глаголов, которая оперирует с отдельно взятыми единицами и с набором дискретных смыслов, а заставляет взглянуть на функциональную роль постфикса *-ся* в совершенно ином ракурсе. А именно, предлагается применить принцип шкалы, которая учитывала бы степень участия актантов в создании процесса (или в терминологии Г.П. Мельникова – события), требующего для своего создания того или иного глагола с постфиксом *-ся*. Постфикс является маркером той или иной степени отклонения участия каждого из основных актантов в создании того или иного процесса, лежащего в основе сюжета, от типичной ситуации $S_1 - P_{fin} - O_4$, где S_1 является стопроцентным источником энергии, а O_4 – стопроцентным потребителем. Но это уже тема следующей статьи.

Литература

1. Вязовская В.В. Возвратные глаголы в практике преподавания русского языка как иностранного / В.В. Вязовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 7. – Ч. 1 – С. 183–185
2. Книга о грамматике: для преподавателей русского языка как иностранного / А.В. Величко (отв. ред.), Л.В. Красильникова, Е.А. Кузьмина и др. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2018. – 750 с.
3. Крашевская Н.В. Учимся с помощью «Ерлаша». / Н.В. Крашевская. //Аудиовидеокурс для студентов начально-продвинутого этапа: учебное пособие. – Сеул: Pushkin House. – 2014. –265 с.
4. Летучий А.Б. Возвратность. / В.А. Плунгян (отв. ред.), Е.Р. Добрушина, Е.В. Рахилина, Н.М. Стойнова // Материалы к корпусной грамматике Русского языка. Глагол. Часть I. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. – С. 268–341.
5. Мельников Г.П. Системная типология языков. Принципы, методы, модели. / Г.П. Мельников. – Москва: Наука, 2003. – 308 с.
6. Некрасов Н. П. О значении форм русского глагола / Н.П. Некрасов. – Санкт-Петербург: Издательство Паульсона и К°, 1865. – 314 с.

7. Петрова Л.Г. Возвратные глаголы: лингвотодический анализ / Л.Г. Петрова, В.Х. Карасева. – Белгород: Издательство Белгородского государственного университета, 2004–195 с.
8. Хавронина С.А. Вклад лингводидактики в теорию русского языка. / С.А. Хавронина. // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. – Москва: Издательство РУДН, 2019. – С. 127–133

FROM LANGUAGE TEACHING SCIENCE TO GENERAL AND APPLIED LINGUISTIC SCIENCE: CONTRADICTIONS IN RUSSIAN REFLEXIVE VERBS

Krashevskaja N.V., Basmanova A.A.

Moscow State University of Geodesy and Cartography; Peoples' Friendship University of Russia

The article is the first part of a series of studies in which the task is to show, using examples of specific linguistic phenomena, that in the process of teaching a language (in this case, Russian), some new and interesting characteristics of linguistic phenomena are revealed that only seem to be sufficiently studied. The article shows exactly what contradictions are observed when considering the phenomenon of reflexive verbs in Russian and what difficulties they continue to cause when studying it. The article describes a criterion that can be used to unambiguously represent the functional role of the postfix – based on the conceptual field of technical sciences. At the end of the article, an alternative method of interpreting the described linguistic phenomena is proposed as a topic for the second part of the study.

Keywords: postfix, the element functional meaning in utterance, actant, agent, source of action, transfer of energy.

References

1. Vyazovskaya V.V. Reflexive verbs in the practice of teaching Russian as a foreign language / VV Vyazovskaya // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov: Diploma, 2017. – No. 7. – Part 1 – P. 183–185
2. A book about grammar: for teachers of Russian as a foreign language / A.V. Velichko (editor-in-chief), L.V. Krasilnikova, E.A. Kuzminova and others – St. Petersburg: Zlatoust, 2018. – 750 from.
3. Krashevskaya N.V. Learning with the help of “Yeralash”. / N.V. Krashevskaya. // Audio-video course for students of the initial-advanced stage: a tutorial. – Seoul: Pushkin House. – 2014. – 265 p.
4. Flying A.B. Recoverability. / V.A. Plungyan (editor-in-chief), E.R. Dobrushina, E.V. Rakhilina, N.M. Stoyanova // Materials for the corpus grammar of the Russian language. Verb. Part I. – St. Petersburg: Nestor-History, 2016. – pp. 268–341.
5. Melnikov G.P. Systemic typology of languages. Principles, methods, models. / G.P. Melnikov. – Moscow: Nauka, 2003. – 308 p.
6. Nekrasov N.P. About the meaning of the forms of the Russian verb / NP Nekrasov. – St. Petersburg: Publishing House of Paulson and K°, 1865. – 314 p.
7. Petrova L.G. Reflexive verbs: linguo-methodical analysis / L.G. Petrova, V. Kh. Karaseva. – Belgorod: Publishing House of Belgorod State University, 2004–195 p.
8. Khavronina S.A. Contribution of linguodidactics to the theory of the Russian language. / S.A. Khavronina. // Study and teaching of the Russian language in different linguocultural environments: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists. – Moscow: RUDN Publishing House, 2019. – pp. 127–133.

Языковые особенности евангельских заповедей блаженств (1–4)

Болдырев Андрей Андреевич,

магистр теологии, кафедра древних и новых языков,
Религиозная организация – духовная образовательная
организация высшего образования «Сретенская духовная
академия Русской Православной Церкви»
E-mail: grigoriopera@yandex.ru

Вопрос понимания текстов является одним из важнейших в толковании текстов, поскольку можно по-разному интерпретировать один и тот же текст. Особенно актуально это для религиозных текстов, в том числе Библии, поскольку она переведена почти на все языки мира. Среди прочих, был сделан перевод на церковнославянский, а потом и на русский языки. Но богослужение в Русской Православной Церкви продолжает совершаться на церковнославянском, что породило споры на протяжении многих веков. При этом оба перевода являются полноценными, для их создания были использованы разные методы, что дает некоторые разночтения. Перевод Священного Писания на русский язык вызвал дискуссии и поэтому велся на протяжении всего XIX века. Сначала, в 1813 году, было создано Российское библейское общество, которое ставило своей целью распространение текста Священного Писания всем народам. В 1876 году в свет вышло полное издание Библии на русском языке. В статье анализируется важный отрывок из Священного Писания, для понимания которого необходимо использовать разные средства.

Ключевые слова: Библия, церковнославянский язык, толкование, филология, тексты, Новый завет, заповеди блаженств, нагорная проповедь.

Проблема понимания текстов является одним из важнейших в толковании текстов, поскольку можно по-разному интерпретировать один и тот же текст. Особенно актуально это для религиозных текстов, в том числе Библии, поскольку она переведена почти на все языки мира. Среди прочих, был сделан перевод на церковнославянский, а потом и на русский языки. Целью данной статьи является сопоставление переводов первых четырех заповедей блаженств с целью выявления наибольшего точного соответствия богословскому смыслу данного отрывка Евангелия.

Первые два стиха являются вводными для нагорной проповеди: **Увидев народ, Он взошел на гору; и, когда сел, приступили к Нему ученики Его. И Он, отверзши уста Свои, учил их, говоря** (Мф. 5:1–2). В данных стихах используются сразу три синонима **отверзши уста, учил, говоря**.

В церковнославянском переводе вводная часть выглядит следующим образом: **Узрѣвъ же народы, възше на гору; и з седшу езму, приступиша къ нему учнцы езгв. И# тверзъ уста своѣ, учае и5хъ, глз** (Мф. 5:1–2). Здесь стоят тверзъ уста, учае, глз. То есть налицо определенная тавтология.

Для сравнения следует привести и древнегреческий оригинал, с которого и осуществлялся перевод: **ἰδὼν δὲ τοὺς ὄχλους ἀνέβη εἰς τὸ ὄρος καὶ καθίσαντος αὐτοῦ προσῆλθαν αὐτῷ οἱ μαθηταὶ αὐτοῦ. καὶ ἀνοίξας τὸ στόμα αὐτοῦ ἐδίδασκεν αὐτοὺς λέγων** (Мф. 5:1–2). И можно увидеть, что синодальный и церковнославянский переводы Библии соответствуют греческому тексту, где используются слова **ἀνοίξας** (открывший, глагол, аорист, действ. залог, причастие/деепричастие, И. п., ед.ч. муж. род); **ἐδίδασκεν** (учил, глагол, несов. время, действ. залог, изъяв. накл.); **λέγων** (говорящий, глагол, настоящее время, действ. залог. причастие/деепричастие, И. п., ед.ч., муж.р.).

На первый взгляд, это действительно может показаться бессмысленной тавтологией, а такой буквальный перевод – лишь «калькой» с древнегреческого языка, и на самом деле переводить следует без нее, как это было сделано, например, в новом русском переводе Библии: **Увидев множество народа, Иисус поднялся на склон горы и сел там. К Нему подошли Его ученики, и Он начал их учить такими словами** (Мф 5:1–2). В данном случае не стали переводить буквально и передали смысл. Важно помнить о том, что в каждом языке свой особенный синтаксис, в том числе и у церковнославянского языка есть 6 правил, которые регулируют синтаксис, сформулированные Э.К. Бернекером [1, с. 145].

Следует понимать, что перевод – это интерпретация текста, и в любом случае текст после

перевода может потерять часть смысла. И в данном случае по смыслу более правильны синодальный и церковнославянский переводы Библии, поскольку они не просто буквально повторяют, казалось бы, одинаковые по значению слова, но передают семантические оттенки.

Узнать об этом можно, обратившись к толкованию этого места. Употребление трех близких по семантике единиц свидетельствует, что Христос учил не только, когда говорил, но и когда молчал. Об этом говорит и свт. Иоанн Златоуст [6, с. 100].

А значит, в данном месте синодальный и церковнославянский переводы Библии передают смысл греческого оригинала.

Далее в тексте идут *макаризмы* (от греч. μακάριος) – счастливый, блаженный. В синодальном переводе это слово переведено словом **блаженны**, в церковнославянском тексте используется блже1ни. Как видно, в обоих переводах используется одна и та же единица и различие обуславливается лишь некоторой семантико-грамматической разностью языков.

В этимологическом словаре М.Р. Фасмер так определяет это слово: «Блаже́нный – слав. заимств.; ср. ст.-слав. блаженъ от блажити «нарицать блаженным» (собственно «делать благим, хорошим») наряду с исконнорусск. Бóлого» [15, с. 171]. Выходит, что в синодальном переводе не стали заменять указанное слово, возможно потому, что текст заповедей блаженств закрепился в сознании людей таким, какой он есть и изменить его не решились. Но, поскольку, в современности данная единица приобрела семантику, отличающуюся от исконной, следует пояснить общий смысл.

Блаженный [1, с. 352] приобрело в некотором роде даже отрицательный оттенок, поскольку на Руси, это слово ассоциировалось с людьми, взявшими на себя подвиг юродства Христа ради, а в дальнейшем его стали применять в отношении людей, которые ведут себя странно. Но даже по переводу слова с древнегреческого языка оно означает «счастливый» [4, с. 1046], а не юродивый.

Так или иначе, *блаженный* происходит от праславянского *bolgo, и означает оно вещи, которые приносят процветание, такие как скот, скоромная пища, имущество, деньги и др., то есть то, что люди и называют *благо* [16, с. 173]. В православной энциклопедии одно из определений говорит именно об этом: «Блаженный – именование, прилагаемое ко всякому человеку, стремящемуся вести праведную жизнь, в качестве прилагательного со значением «счастливый, благополучный» («Так и Давид называет блаженным человека, которому Бог вменяет праведность независимо от дел: «Блаженны, чьи беззакония прощены и чьи грехи покрыты. Блажен человек, которому Господь не вменит греха» – Рим 4. 6–8; «Блажен человек, который переносит искушение, потому что, быв испытан, он получит венец жизни, который обещал Господь любящим Его» – Иак 1.12)» [1, с. 352].

Таким образом, слово *блаженный* следует интерпретировать как «счастливый». Примечательно, что и в новом русском переводе это место было переведено как «блаженный». Даже здесь не стали изменять анализируемое слово, а значит, некоторые переводы особо важных текстов с течением времени становятся символическими и его не редактируют, дабы не вызвать серьезные возмущения.

Далее следует сказать о *ѣкѡ*, которое используется в церковнославянском тексте, и союзе *ибо*, который стоит в синодальном переводе. В древнегреческом языке налицо *ὅτι* (потому что, союз). Стоит отметить: *ѣкѡ* – так же, как и слово *блаженны*, приобрело не совсем однозначный оттенок, что и отмечено в словаре Д.Н. Ушакова: «ЯКО – ЯКО, союз (книжн. церк. устар., теперь **шутл., ирон.**). Как, что; ибо, потому что. Яко благ, яко наг, яко нет ничего. шутл. погов. «Лакей Готлиб, яко немец, получал с едой четьреста восемьдесят рублей в год.» Салтыков Щедрин» [14].

В этимологическом словаре М.Р. Фасмера дается следующее определение: «Яко «как», церк., укр. *яко*, др.-русск. *яко* «что, так как, так что, чтобы, потому что», ст.-слав. *Ако*» [15, с. 552–553]. То есть слово *ѣкѡ* передано как *потому что*.

Союз *ибо* считается устаревшим, но в последнее время используется все чаще: «ИБО, союз (книжн. устар., но в новейшее время опять широко употр., особенно в газетном языке). Потому что, так как (но создает меньшую, чем эти союзы зависимость причинного предложения от главного, скорее присоединяет логическое обоснование, причину, чем подчиняет одно предложение другому; поэтому перед ним часто возможна постановка точки вместо запятой)» [14].

Следовательно, сейчас *ибо* более понятен, чем *ѣкѡ*. В новом русском переводе использовали союз *потому что*.

Рассмотренные слова относятся ко всем анализируемым стихам в целом, так как структура предполагает повторение этих слов.

В первом макаризме Христос говорит о нищих духом (табл. 1).

Таблица 1

Греческий текст	Церковнославянский текст	Синодальный текст	Новый русский перевод
μακάριοι οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι ὅτι αὐτῶν ἐστὶν ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν	Бжени нищїи духомъ: ѣкѡ тѣхъ єсть цтвіє нбсное.	Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное.	Блаженны нищие духом, потому что им принадлежит Небесное Царство [2].

Во всех переводах более-менее сохраняется однообразие и понятность. Есть некие *нищие духом*, которым принадлежит Царствие Небесное. Но кто они такие – не совсем очевидно.

В греческом тексте это выглядит следующим образом: πτωχοί (нищие, прил, И. П., мн.ч., муж.р.) τῷ (Опр. артикль, Д. п. ед.ч. ср.р.) πνεύματι (духом, суц., Д. П., ед.ч., ср.р.). Место – действительно непростое, поскольку *нищий* означает человека немущего, бедного. Но прибавление слова *духом* расставляет верные акценты. И под нищими уже нельзя подразумевать людей, находящихся в материальной нужде. Но все затрудняется тем, что в параллельном месте Лк. 6:20, в греческом тексте *духом* не стоит. А.П. Лопухин пишет так: «Гораздо труднее объяснить выражение «нищие духом» (πτωχοὶ τῷ πνεύματι). Это затруднение увеличивается вследствие того, что у Луки (Лк. 6:20) сказано (в греческом тексте) просто «нищие» без прибавления «духом» (в русской и славянской Библиях прибавлено – «духом»). В разных комментариях мы нашли около 20 переводов этого выражения, весьма различных... С достаточной вероятностью установлено, что греческое слово πτωχός соответствует еврейскому «ани», что значит бедный, немущий, а также смиренный, кроткий... Наиболее вероятным представляется перевод выражения οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι через «смирренные», «скромные». Несомненно, что он может быть и принят, по крайней мере, при элементарных объяснениях этого выражения. Однако это не значит вовсе, что такой перевод вполне достаточен» [9, с. 82].

Благодаря этому можно сделать вывод: под словами *нищие духом* можно понимать смиренных, скромных людей. Но это лишь подсказка к следующим размышлениям, поскольку следует понимать: Христос говорил людям, которые не имели образования, и Ему было необходимо говорить то, что будет понятно всем, тем более это так и было.

Πένης [5, с. 1279] и πενιχρός [5, с. 1280] – два слова, которые обозначают бедность. Они достаточно близки по значениям и не встречаются более одного раза (Лк. 21:2; Лк. 21:2; 2 Кор. 9:9). Третье слово, которое обозначает нищих в этом стихе, используется гораздо чаще и используется в разных случаях, когда требуется изобразить бедность. Видимо, не было необходимости у евангелистов использовать разные термины (см. Лк. 21:2, Лк. 21:3). В историях, связанных с вдовой и двумя лептами, применяются πενιχρὰν и πτωχῆ.

Тем не менее есть различие. В то время как οὐ πένης имеет довольно узкую семантику – тот, кто «зарабатывает скудные гроши», πτωχός связан с глаголом πτώσσειν, присесть или съеживаться, и поэтому передает идею крайней нужды, которая униженно просит подаяние и живет за счет милостыни.

Следовательно, он используется при описания нищего Лазаря (Лк. 16:20, Лк. 16:22). Лазарь – нищий, который всю жизнь просил подаяние.

Таким образом, человек, имеющий духовную нужду в благодати и желающий вселиться в Царствие Божие, не может с помощью только своих усилий туда попасть, но должна быть и Божественная милость Господа [17, с. 36].

А значит, те, кто стремится получить Божию благодать и просит ее у Бога и есть нищие духом. Прп. Серафим Саровский и указывает: стяжание Святого Духа и есть самая главная цель христианской жизни [10, с. 4].

В Ветхом Завете уже было понятие «нищие духом» (Пс. 13:6; Пс. 9:38; Пс. 9:10; Пс. 39:5, 9, 18; Пс. 71:12; Пс. 68:13–14, 30; Ис. 25:4; Пс. 9:19).

В ветхозаветной традиции под словом *нищий* понимали следующее: «Благочестивый, который тяготится в своем сердце сознанием, что он жалок и беспомощен, обращается к Богу, и не знает и не ожидает для себя никакой помощи, кроме той, которой он просит от милосердного Бога, есть истинный ани» [8].

Подобным образом можно исследовать и другие макаризмы, которые дадут правильное представление о смысле, заложенном в них, поскольку в настоящее время встречаются не совсем точные по смыслу переводы, как например, перевод В.Н. Кузнецовой: *Как счастливы те, что бедны ради Господа! Царство Небес – для них* [7, с. 141].

В любом случае в данных стихах церковнославянский и синодальный переводы Библии в общем соответствуют значениям, которые были заложены в греческом тексте несмотря на то, что в тексте заповедей блаженств сохраняются некоторые не привычные уже для современного слушателя выражения.

Второй макаризм (табл. 2).

Таблица 2

Греческий текст	Церковнославянский текст	Синодальный текст	Новый русский перевод
μακάριοι οἱ πενθοῦντες ὅτι αὐτοὶ παρακληθήσονται	Бжени плачуци: ѣкѡ тѣи утѣшатсѡ.	Блаженны плачущие, ибо они утешатся	Блаженны плачущие, потому что они будут утешены

Πενθοῦντες – от слова πενθέω «оплакивать, быть в печали, сокрушаться, горевать» [5, с. 1280]; παρακληθήσονται – от παρακάλειω «утешать» [5, с. 1241]. Церковнославянское слово *плакати* – «плакать, горевать, сетовать, оплакивать свои грехи» [11, с. 71].

Есть два варианта толкования данного стиха. Первый – традиционный и, согласно ему, утешится тот человек, который плачет о своих грехах. Такое толкование встречается у блж. Феофилакта Болгарского [13, с. 99].

Второй вариант толкования есть у блж. Иеронима. Этот плач он связывал с плачем об умерших во грехах. Те, кто радуется, что ближний погибает, – не угоден Богу [13, с. 99].

По сохранившемуся еврейскому преданию, Моисей радовался смерти египетских воинов, которые гнались за ними через Чермное море. Господь сказал Моисею: «Ты радуешься тому, что погибли дети Мои?» и после этого Моисей раскаялся и прекратил радоваться [13, с. 99].

Господь заботится о каждом человеке: *Разве Я хочу смерти беззаконника? говорит Господь Бог. Не того ли, чтобы он обратился от путей своих и был жив?* (Иез. 18:23).

Третий макаризм (табл. 3).

Таблица 3

Греческий текст	Церковнославянский текст	Синодальный текст	Новый русский перевод
μακάριοι οἱ πραεῖς ὅτι αὐτοὶ κληρονομήσουσιν τὴν γῆν	Бѣжени кротции: ꙗко тѣи наслѣдзтъ землю	Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.	Блаженны кроткие, потому что они наследуют землю.

Праεῖς – «нежный, мягкий, тихий, несильный, легкий, кроткий, ласковый, спокойный, сдержанный, ручной, прирученный, успокоительный» [5, с. 1364]. Церковнославянское *кроткий* в общем соответствует древнегреческому: «кроткий, смиренный, незлобивый, покорный, прирученный, скромный, спокойный, мирный» [12, с. 74–75].

Используемое в этом макаризме слово никогда не функционировало в отрицательном значении. В проповеди Иисуса Христа оно приобрело более высокую семантику. Означало это слово «мягкий, нежный». Его использовали при упоминании неодушевленных предметов: свет, болезнь, звук и др. [17, с. 36].

Аристотель использует это слово при упоминании человеческого свойства, которое является средним между праведным гневом и неправедным, где отрицательная черта гнева в любом случае присутствует и в тех ситуациях, где гнев необходим. Платон же противопоставляет названное свойство гневу и жестокости [17, с. 36].

В христианстве это слово обозначает внутреннее качество, и оно напрямую связано с Богом. Есть такие добрые качества, которые основаны на естественном расположении человека. Христианская кротость напрямую сопряжена со смирением, но не с человеческим, а с тем, которое появилось при обновлении человеческой природы [17, с. 38].

Язычество под этим термином имело в виду снисхождение, а для христианина оно означает послушание в самом общем смысле. Кроме того, оно означает такие качества как кротость, невозмутимость, то есть все то что согласно христианскому вероучению можно достичь, только находясь в отношениях с Господом [17, с. 38]. Так, кроткий человек любые действия Господа принимает с радостью и благодарностью и все невзгоды как наказание за свои грехи, с терпением переносит наказание в духе кротости и не поддается искушениям (см. Гал. 6:1–5).

Четвертый макаризм (табл. 4).

Πεινῶντες – «голодать, быть голодным, алкать, жаждать, страстно хотеть» [5, с. 1275]. Церковнославянское слово *алкати* – «чувствовать сильный

голод, голодать, сильно желать, стремиться к чему-л. поститься»; διψῶντες – «томиться жаждой, хотеть пить, жаждать, страстно желать» [4, с. 416]; χορτασθήσονται – «χορτάζω – кормить, насыщать» [5, с. 1780].

Таблица 4

Греческий текст	Церковнославянский текст	Синодальный текст	Новый русский перевод
μακάριοι οἱ πεινῶντες καὶ διψῶντες τὴν δικαιοσύνην ὅτι αὐτοὶ χορτασθήσονται	Бѣжени ꙗлчущи и з жаждущи правды: ꙗко тѣи наситятсѣ	Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся.	Блаженны те, кто ощущает голод и жажду по праведности, потому что они насытятся.

Это слово использовалось при упоминании кормления животных в загоне. В Откр. 19:21 его применяют, когда говорят о том, что птицы будут питаться плотью врагов. Также для обозначения множества людей, которые едят хлеб и рыбу (Мф. 14:20; Мк. 8:8; Лк. 9:17). Здесь он явно уместен как выражение полного удовлетворения духовного голода и жажды [17, с. 40].

Таким образом, сопоставление первых четырех заповедей блаженства указывает на то, что для понимания их богословского смысла необходим учет филолого-исторического контекста употребления отдельных слов, значение которых в современном русском языке приобрело новые смыслы или полностью трансформировалось.

Литература

1. Андроник (Трубачев), игум. Блаженный // Православная энциклопедия. Т. V. – М.: Церковнонаучный центр «Православная энциклопедия», 2002.
2. Библия. Современный русский перевод. М.: Российское библейское общество, 2011.
3. Бирнбаум Х., Праславянский язык Достижения и проблемы в его реконструкции. – М.: Прогресс, 1986.
4. Дворецкий И.Х. Блаженный // Древнегреческо-русский словарь. В двух томах. Т. I. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
5. Дворецкий И.Х. Древнегреческо-русский словарь. В двух томах. Т. II. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
6. Иоанн Златоуст, свт. Толкование на Евангелие от Матфея. – М. Сибирская Благовонница, 2010.
7. Канонические Евангелия. – М.: Наука, 1992.

8. Кураев А. Нищие духом // URL: <https://www.pravmir.ru/nishhie-duhom/#up1> (дата обращения: 3.06.2021).
9. Лопухин А.П. Толковая Библия. Т. VIII. Евангелие от Матфея. – СПб., 1911.
10. Серафим Саровский, прп. О цели жизни нашей христианской. Беседа с Н.А. Мотовиловым. – К.: Киево-Печерская лавра, 2013.
11. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15. – М.: Наука, 1989.
12. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8. – М.: Наука, 1981.
13. Стеняев О., прот. Беседы на Евангелие от Матфея. – М.: Благотворительный фонд миссионерский центр имени иерея Даниила Сысоева, 2013.
14. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка // URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php> (дата обращения: 2.06.2021).
15. Фасмер М.Р. Этимологический словарь русского языка. Т. I. – М.: Прогресс, 1986.
16. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 2. – М.: Наука, 1975.
17. Vincent M.R. Word Studies in the New Testament. Vol. I. – Peabody, 1957.

LANGUAGE FEATURES OF THE GOSPEL COMMANDMENTS OF BLISSES (1–4)

Boldyrev A.A.

Religious organization – spiritual educational organization of higher education «Sretenskaya Theological Academy of the Russian Orthodox Church»

The issue of understanding texts is one of the most important in the interpretation of texts, since one and the same text can be interpreted in different ways. This is especially true for religious texts, including the Bible, since it has been translated into almost all languages of the world. Among others, a translation was made into Church Slavonic, and then into Russian. But the divine service in the Russian Orthodox Church continues to be performed in Church Slavonic, which has generated controversy over the centuries. At the same time, both translations are complete, different methods were used to create them, which gives some discrepancies. The translation of the Holy Scriptures into Russian caused discussions and therefore was

carried out throughout the 19th century. First, in 1813, the Russian Bible Society was created, which aimed to disseminate the text of the Holy Scriptures to all nations. In 1876, a complete edition of the Bible in Russian was published. The article analyzes an important passage from the Holy Scriptures, for the understanding of which it is necessary to use different means.

Keywords: Bible, Church Slavonic language, interpretation, philology, texts, New Testament, Beatitudes, Sermon on the Mount.

References

1. Andronic (Trubachev), abbot. Blessed // Orthodox Encyclopedia. T. V. – М.: Church Scientific Center «Orthodox Encyclopedia», 2002.
2. Bible. Modern Russian translation. Moscow: Russian Bible Society, 2011.
3. Birnbaum H., Proto-Slavic language Achievements and problems in its reconstruction. – М.: Progress, 1986.
4. Butler I. Kh. Blessed // Ancient Greek-Russian Dictionary. In two volumes. T. I. – М.: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1958.
5. Butler I. Kh. Ancient Greek-Russian dictionary. In two volumes. T. II. – М.: State publishing house of foreign and national dictionaries, 1958.
6. John Chrysostom, St. Interpretation of the Gospel of Matthew. – М. Siberian Blagozvonitsa, 2010.
7. Canonical Gospels. – М.: Nauka, 1992.
8. Kuraev A. Beggars in spirit // URL: <https://www.pravmir.ru/nishhie-duhom/#up1> (date accessed: 06/03/2021).
9. Lopukhin A.P. Explanatory Bible. T. VIII. Gospel of Matthew. – СПб., 1911.
10. Seraphim of Sarov, Venerable About the purpose of our Christian life. Conversation with N.A. Motovilov. – К.: Kiev-Pechersk Lavra, 2013.
11. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries. Issue 15. – М.: Nauka, 1989.
12. Dictionary of the Russian language XI–XVII centuries. Issue 8. – Moscow: Nauka, 1981.
13. Stenyaev O., prot. Conversations on the Gospel of Matthew. – М.: Charitable Foundation Missionary Center named after Priest Daniil Sysoev, 2013.
14. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the Russian language // URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php> (date accessed: 2.06.2021).
15. Fasmer M.R. Etymological dictionary of the Russian language. T. I. – М.: Progress, 1986.
16. Etymological dictionary of Slavic languages. Proto-Slavic lexical fund. Issue 2. – Moscow: Nauka, 1975.
17. Vincent M.R. Word Studies in the New Testament. Vol. I. – Peabody, 1957.

Слова с семантикой ментального процесса как средство создания речевого образа в романе А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина»

Ваганов Алексей Васильевич,

к. филол. н, доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: vaganov.65@mail.ru

В статье рассматривается функционирование слов ментальной сферы в языке романа А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина». Показано, что данные слова широко используются в тексте романа для выражения ассоциации по сходству, причем идея сходства во многих случаях имеет имплицитный характер. Выявляется ряд разновидностей конструкций со словами ментальной сферы, характеризуются семантические особенности данных разновидностей. Анализируется контекстуальное взаимодействие, объединяющее в тексте, с одной стороны, конструкции с имплицитной реализацией идеи сходства, с другой стороны, конструкции с эксплицитным выражением данной идеи. Делаются выводы, согласно которым использование глаголов и глагольных словосочетаний с семантикой ментального процесса для создания речевого образа позволяет придать образу динамический характер. Передача действительности через восприятие персонажа, последовательно применяемая в произведении А.М. Горького, реализует важную тенденцию развития языка художественной литературы.

Ключевые слова: имплицитная семантика, глагол, неопределенное местоимение, метафора, сравнение, сложное синтаксическое целое.

В современной лингвистике с присущей ей антропоцентрической ориентацией особую актуальность приобретает изучение языковых единиц, характеризующих ментальную сферу человеческой жизнедеятельности. Данные языковые единицы составляют обширный и разнообразный по своему составу пласт лексики и фразеологии, поскольку язык «закрепил знания о формировании мысли в речемыслительной деятельности. Ментальная лексика и идиоматика – материализованная форма закрепления мыслительных категорий» [12, с. 114]. Проблемы анализа языковых средств передачи ментальных процессов рассматриваются в работах Ю.Д. Апресяна [1], Н.Д. Арутюновой [2], Н.Г. Брагиной [4], Е.В. Падучевой [16], А.М. Червоного [17] и других исследователей.

Функционально-семантические возможности лексики со значением ментального процесса, как и функционально-семантические возможности других языковых средств, реализуются в зависимости от сферы употребления. В художественной речи, которой присуща «художественно-образная конкретизация как основная специфическая стилевая черта» [14, с. 403], к числу важнейших функций слов с семантикой ментального процесса принадлежит функция формирования речевого образа как ассоциативного объединения различных представлений.

По замечанию И.И. Ковтуновой, «изображение событий в процессе их восприятия <...> является одной из существенных примет поэтики XX в.» [13, с. 21]. В этом отношении большой интерес представляет язык романа А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина». В свете опыта художественного развития XX века данный роман предстает как «несомненный факт художественного новаторства писателя, создавшего свое итоговое произведение на стыке реализма и модернизма и предвосхитившего героя классического экзистенциального романа в своем центральном персонаже» [5, с. 3]. В тексте романа многолетнее «панорамно-развернутое движение жизненного потока» [15, с. 48] показано через восприятие главного персонажа, которого ни при каких обстоятельствах не оставляет «постоянная способность внимательного аналитического наблюдения за происходящими событиями» [3, с. 49]. Поэтому в речевой структуре текста важную роль играют многообразные средства передачи ассоциации как ментального процесса, протекающего в сознании наблюдателя. В предлагаемой статье внимание сосредоточено на конструкциях, выражающих ассоциацию, основанную на сходстве ассоциируемых объектов.

Применяемые в тексте конструкции, выражающие ассоциацию по сходству при помощи слов с семантикой ментального процесса, могут быть разделены на две разновидности.

Во-первых, используются конструкции, в которых слово, обозначающее ментальный процесс, непосредственно указывает на операцию сравнения, то есть на установление ассоциации по сходству. Такова, например, конструкция, содержащая слово *сопоставлять*: *Он значительно расширил рассказ о воскресеньях рассказом о своих наблюдениях над царем, интересно сопоставлял его с Гапоном, намекал на какое-то неуловимое – неясное и для себя – сходство между ними* [8, с. 541]. Словоформа *сопоставлял* вводит в данную фразу семантику ментального процесса, направленного на установление сходства. Затем эта семантика развивается с помощью существительного *сходство*, причем прилагательные *неуловимое* и *неясное* подчеркивают, что для самого сравнивающего субъекта не вполне понятно, какие общие признаки сопоставляемых объектов вызывают данную ассоциацию.

Во-вторых, в тексте широко представлены конструкции с неконкретизированным выражением ассоциативных отношений. В таких конструкциях слова со значением ментального процесса выражают наличие в сознании субъекта ассоциативной связи, однако невербализованным остается тот факт, что ассоциативная связь основана на сходстве. Тем самым идея сходства остается на уровне имплицитной семантики, не получая прямого словесного выражения, поскольку ассоциации в принципе могут возникать не только на основании сходства ассоциируемых объектов, но и на основании их смежности или контраста. Читателю предоставляется самому уяснить, что в данном случае ассоциация вызвана сходством объектов.

Конструкции с неконкретизированным выражением ассоциативных отношений могут быть в зависимости от способа реализации данных отношений дифференцированы на два типа:

- 1) конструкции отождествляющего типа;
- 2) конструкции причинно-результативного типа.

В конструкциях отождествляющего типа сходство объектов представлено как иллюзорное отождествление данных объектов, происходящее в сознании наблюдателя. С этой целью используется слово *казаться*, которое является авторизующим глаголом и вносит «в авторизуемую модель оттенок неполного, иллюзорного соответствия между предикативно соотнесенными компонентами» [11, с. 269].

При использовании глагола *казаться* для выражения ассоциации по сходству наблюдатель, точка зрения которого выражена в данной фразе, осознает иллюзорность возникающего в сознании отождествления (наблюдателю ясно, что в действительности он воспринимает не ту ситуацию, наименование которой следует за словом *казаться*, а другую, сходную ситуацию). Например: *На черных и желтых венских стульях неподвижно*

и безмолвно сидят люди, десятка три-четыре мужчин и женщин, лица их стертые сумраком. Некоторые согнулись, опираясь локтями о колена, а один так наклонился вперед, что непонятно было: почему он не падает? Кажется, что многие обезглавлены [9, с. 213].

Для создания образа, основанного на сходстве, используются также описательные обороты, представляющие сходство объектов как их иллюзорное отождествление в сознании субъекта. Например:

Боль уже не так сильна, может быть, потому, что привычна, а тишина в кухне и на улице непривычна, беспокоит. Но скоро ее начали раскачивать толчки с улицы в розовые стекла окон, и за каждым толчком следовал глухой, мощный гул, не похожий на гром. Можно было подумать, что на небо, вместо облаков, туго натянули кожу и по коже бьют, как в барабан, огромнейшим кулаком.

«Это – очень большие пушки», – соображал Самгин <...> [9, с. 84].

Содержащаяся в приведенном сложном синтаксическом целом конструкция *можно было подумать* служит для выражения компаративного образа, заключающего в себе сопоставление реальной ситуации (стрельба из пушек) и ситуации фантастической (удары огромного кулака по натянутой на небо коже).

Сходную роль играет глагольное словосочетание *вызывала у него впечатление* в составе фразы: *Но нередко маленькая фигурка музыканта, припавшая к черной массе рояля, вызывала у него жуткое впечатление надмогильного памятника: большой, черный камень, а у подножия его тихо горюет человек* [8, с. 238–239].

Конструкции причинно-результативного типа отличаются от конструкций отождествляющего типа способом выражения компаративной ассоциации. Ассоциация по сходству выражена в рамках конструкций данного типа путем констатации того факта, что воспринимаемый объект вызывает в сознании субъекта восприятия мысль о другом объекте.

Например: *И, сопровождая слова жестами марионетки, она стала цитировать «Манифест», а Самгин вдруг вспомнил, что, когда в селе поднимали колокол, он, удрученно идя на дачу, заметил молодую растрепанную бабу или девицу с лицом полуумной, – стоя на коленях и крестясь на церковь, она кричала фабриканту бутылок: «Господи! Дай тебе господи! Пошли тебе господи!» Найдя в Любаше сходство с этой бабой, Самгин невольно рассмеялся* [8, с. 178].

В приведенном случае возникновение ассоциации выражено глаголом *вспомнил*: речи и действия Любашы Сомовой, радующейся выходу партийного «Манифеста», вызвали у Самгина воспоминание о странной сельской «бабе или девице». Затем прямо указано, что это воспоминание было вызвано неким сходством, которое Самгин усматривал в неоправданно, с его точки зрения, экзальтированном поведении данных лиц.

В наиболее компактной форме данный тип выражения ассоциаций осуществляется конструкциями со словом *напоминать*. Например:

Он чем-то напоминает Бердникову [10, с. 130];

Она чем-то напоминала бедную родственницу, которую пригласили к столу из милости [7, с. 232].

Такие конструкции часто содержат смысловой мотив неопределенности причин ассоциации, который подчеркивается формой неопределенного местоимения *что-то* в форме творительного падежа: *чем-то*.

Ассоциация может выражаться в конструкциях причинно-результативного типа также с помощью описательного оборота. Например: *Нехаева, повиснув на руке Клима, говорила о мрачной поззии заупокойной литургии, заставив спутника своего с досадой вспомнить сказку о глупце, который пел на свадьбе заупокойные песни* [7, с. 230].

В приведенном случае возникновение ассоциации передается словосочетанием *заставив вспомнить*, которое вводит в текст скрытое сравнение Нехаевой с упомянутым фольклорным персонажем.

Скрытое сравнение может в последующем контексте стать явным. Например: *<...> она делала необычные для нее жесты, было в них что-то надуманное, показное, какая-то смешная важность, этим она заставила Клима вспомнить комическую и жалкую фигуру богатой, но обнищавшей женщины в одном из романов Диккенса. Чтоб забыть это сходство, он спросил о Спивак* [8, с. 206].

Конструкция с имплицитной семантикой ассоциации по сходству, где ассоциация вводится словами *заставила вспомнить*, предшествует в рамках сложного синтаксического целого прямому выражению мысли о сходстве с диккенсовской героиней, для чего используется существительное *сходство*.

Наряду с рассмотренными основными семантическими типами конструкций со словами ментальной сферы, выражающими ассоциации по сходству, употребляются также конструкции, в которых слова, в прямом своем значении обозначающие материальное действие, метафорически используются для передачи ментального процесса. Например: *<...> эту книгу и «Взбаламученное море» Писемского, по их «социальной педагогике», Клима ставил рядом с «Бесами» Достоевского.* [8, с. 144]. Словосочетание «*ставить рядом с*» выступает здесь как метафора, в значении «*считать подобным кому-либо или чему-либо*».

Таким образом, в речевой структуре текста романа А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина» большую роль играют глаголы и глагольные словосочетания с семантикой ментального процесса, служащие в контексте для выражения ассоциации по сходству. Конструкции с данными словами характеризуются тем, что выражают сравнение не статически, не в готовом виде, а динамически, как процесс возникновения ассоциации, происходящий в сознании субъекта. Принадлежит

к числу приемов, передающих восприятие, конструкции рассмотренных типов реализуют существенную тенденцию развития художественной речи, особенно усилившуюся в XX веке – изображение действительности через восприятие персонажа.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Синонимия ментальных предикатов: группа *считать* // Логический анализ языка: ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 7–22.
2. Арутюнова Н.Д. «Полагать» и «видеть»: к проблеме смешанных пропозициональных установок // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. – С. 7–30.
3. Бердников М.Л. Повествование М. Горького «Жизнь Клима Самгина»: режим чтения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. – Т. 4. № 3. – С. 45–54.
4. Брагина Н.Г. Память в языке и культуре. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 520 с.
5. Гавриш Т.Р. Максим Горький как художник-новатор: экзистенциальное начало романа «Жизнь Клима Самгина» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2018. – Том 4 (70). № 2. – С. 3–19.
6. Гак В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) // Логический анализ языка: ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 22–29.
7. Горький М. Собрание сочинений в 16 томах. Том 11. – М.: Правда, 1979. – 576 с.
8. Горький М. Собрание сочинений в 16 томах. Том 12. – М.: Правда, 1979. – 672 с.
9. Горький М. Собрание сочинений в 16 томах. Том 13. – М.: Правда, 1979. – 400 с.
10. Горький М. Собрание сочинений в 16 томах. Том 14. – М.: Правда, 1979. – 560 с.
11. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 352 с.
12. Кайгородова И.Н., Лазарева Л.М. Вербализация ментальных объектов в речевой деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 10–2 (17). – С. 114–116.
13. Ковтунова И.И. Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке // Очерки истории языка русской поэзии XX века. – М.: Наука, 1990. – 304 с.
14. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2008. – 403 с.
15. Неженец Н.И., Палеева Н.Н. «Жизнь Клима Самгина» – незавершенный роман А.М. Горького // Культура и образование. – 2018. – № 2 (29). – С. 46–55.
16. Падучева Е.В. К аспектуальным свойствам ментальных глаголов: перфектные видовые

пары // Логический анализ языка: ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 111–120.

17. Червоный А.М. Типология выражения концепта «ментальность». – Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, 2013. – 144 с.

WORDS WITH MENTAL PROCESS SEMANTICS AS MEANS OF CREATING A SPEECH IMAGE IN A.M. GORKY'S NOVEL «LIFE OF KLIM SAMGIN»

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE

The article discusses functioning of the words of the mental sphere in the language of A.M. Gorky's novel «Life of Klim Samgin». It is shown that these words are widely used in the text of the novel to express associations by similarity, moreover the idea of similarity in many cases has an implicit character. A number of varieties of constructions with words of the mental sphere is revealed, the semantic features of these varieties are characterized. The contextual interaction is analyzed. It unites in the text the structures with an implicit realization of the idea of similarity on the one hand and the structures with an explicit expression of this idea on the other hand. According to the conclusions made in this article, the use of verbs and verb phrases with the semantics of the mental process to create a speech image allows you to give the image a dynamic character. The transfer of reality through the perception of a character, consistently applied in the work of A.M. Gorky, implements an important trend in the development of the language of fiction.

Keywords: implicit semantics, verb, indefinite pronoun, metaphor, comparison, complex syntactic whole.

References

1. Apresyan Yu.D. On the Synonymy of Mental Predicates: the 'schitat' ('believe') Group in Russian // Logical Analysis of Language. Mental Acts. – M.: Nauka Publ., 1993. – p. 7–22.
2. Arutyunova N.D. «Believing» and «seeing» (a problem of mixed propositional attitudes) // Logical Analysis of Language. Prob-

lems of Intensional and Pragmatic Context. – M.: Nauka Publ., 1989. – p. 7–30.

3. Bedrikova M.L. The story by M. Gorky "The life of Klim Samgin": the reading mode // Humanitarian and pedagogical research. – 2020. – Vol. 4. No. 3. – p. 45–54.
4. Bragina N.G. Memory in language and culture. – M.: lazyki slavianskoj kultury Publ., 2007. – 520 p.
5. Gavrish T.R. Maxim Gorky as an artist-innovator: the existential origin of the novel the life of Klim Samgin // Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences. – 2018. – Vol. 4 (70). No. 2. – p. 3–19.
6. Gak V.G. The Space of Thought: Systematizing Mental Lexicon // Logical Analysis of Language. Mental Acts. – M.: Nauka Publ., 1993. – p. 22–29.
7. Gorky M. Collected works in 16 volumes. – Vol. 11. – M.: Pravda Publ., 1979. – 576 p.
8. Gorky M. Collected works in 16 volumes. Vol. 12. – M.: Pravda Publ., 1979. – 672 p.
9. Gorky M. Collected works in 16 volumes. Vol. 13. – M.: Pravda Publ., 1979. – 400 p.
10. Gorky M. Collected works in 16 volumes. Vol. 14. – M.: Pravda Publ., 1979. – 560 p.
11. Zolotova G.A. Essay on the functional syntax of the Russian language. – M.: Nauka Publ., 1973. – 352 p.
12. Kaygorodova I.N., Lazareva L.M. Verbalization mental objects of speech // International scientific research journal. – 2013. – No. 10–2 (17). – p. 114–116.
13. Kovtunova I.I. Some trends in the evolution of a poetic language in XX century // Essays on the history of the language of the Russian poetry in the XX century. – M.: Nauka Publ., 1990. – 304 p.
14. Kozhina V.N., Duskaeva L.R., Salimovsky V.A. Stylistics of the Russian Language. – M.: Flinta: Nauka Publ., 2008. – 403 p.
15. Nezhenets N. I., Paleeva N.N. "The life of Klim Samgin": unfinished chronicle of A.M. Gorky // Culture and Education. – 2018. – № 2 (29). – p. 46–55.
16. Paducheva E.V. Aspectual Features of Mental Verbs // Logical Analysis of Language. Mental Acts. – M.: Nauka Publ., 1993. – p. 111–120.
17. Chervonyi A.M. Typology of expression of the concept "mentality". – Taganrog: publishing office of Taganrog State Pedagogical Institute named by Anton Chekhov, 2013. – 144 p.

А.С. Пушкин в восприятии ранних славянофилов

Валитов Андрей Рафикович,

доцент, кандидат филологических наук, кафедра теории и методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: andrey_valitov@mail.ru

Статья посвящена особенностям реагирования участников славянофильского кружка в разные годы его существования на творчество А.С. Пушкина. Славянофильский кружок, сформировавшийся к концу 30-х годов 19 века, с самого начала своей деятельности стал осуществлять попытки создания собственных концепций мировоззренческого характера, осуществляя изыскания в сфере богословия и этики, философии, общественно-политической жизни, эстетики и художественного творчества. Славянофилы (некоторые из них, например, А.С. Хомяков и К. Аксаков были наделены немалыми талантами литераторов) внесли много нового в осмысление отечественного литературного процесса, литературную критику. Так, например, ими высоко и в не привычном для современников ракурсе оценивалось творчество Н.В. Гоголя, но к творчеству А.С. Пушкина они были достаточно индифферентны. О причинах такой недооценки творчества великого поэта – в данной статье.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, славянофилы, Иван Аксаков, Гоголь, «содержание в народной жизни», Пушкинская речь.

Известный публицист, издатель, поэт и общественный деятель И.С. Аксаков в 60–70 годы 19 века считал себя «душеприказчиком» рано ушедших основателей и главных участников славянофильского кружка (А.С. Хомякова, И.В. Киреевского, брата Константина) и транслировал, как он считал, наработанные ими идеи и принципы через свою публицистику в общественно-политическую и культурную жизнь современного общества. Так, например, выражая консолидированное мнение всей славянофильской партии о творчестве и личности Пушкина, Аксаков в семидесятые годы оценивает личность поэта как безусловную вершину (равный ему – только Гоголь – безусловный авторитет для всех славянофилов; именно «гений Пушкина ищет содержание в народной жизни»). Он говорит о пушкинской «эпохе» – самом цельном и содержательном явлении национальной культуры послепетровского периода.

Отношение старших славянофилов к Пушкину было иным. Конечно же, оно не было отрицательным. Напротив, некоторые из них высоко оценивали значение творчества поэта. Так, например, И.В. Киреевский был одним из немногих критиков, кто по достоинству оценил только что появившегося в печати «Бориса Годунова». А.С. Хомяков назвал Пушкина «славой и радостью» русской поэзии, Ю.Ф. Самарин – «чародеем». Но в принципиальных работах Хомякова и К.С. Аксакова, в которых они пытались создать собственные историко-литературные концепции, Пушкину откачивалось в по-настоящему значимой роли. Это даже дало повод Ап. Григорьеву указать на нелюбовь славянофилов к Пушкину. Правда, критик, далеко не чуждый Хомякову и его соратникам, оставлял подобное на совести самих славянофилов: «Пушкин – это наше право на Европу и нашу европейскую национальность, а вместе с тем и право на нашу самобытную особенность в кругу европейских национальностей, – не фантастическую особенность, а на ту, которую Бог дал, какая сложилась из напора реформы отсадков коренного быта, и вот почему его не любят славянофилы... [4, 1984, т. 26, с. 458].

Ап. Григорьев, писавший эти строки в конце пятидесятых годов, имел в виду радикализм иных славянофильских доктрин, не позволявший им в итоге по достоинству оценить всего Пушкина, что само по себе справедливо. Но «холодность наших славянофилов к нашему Пушкину» (Н.Н. Страхов) объясняется ещё одной немаловажной причиной. Она заключалась, во-первых, в том, что славянофилы ко всякой художественной деятельности собственный нравственный императив, проецируемый на самого творца, который должен был

являться лично и общественно-нравственной натурой; во-вторых, для старших славянофилов – А. Хомякова, И. Киреевского, Ю. Самарина – поэт был человеком не только одного с ними поколения, но и тем, кого они лично знали, причём, нравственный облик поэта выглядел в их глазах далеко не безупречно. Так современный биограф ряда славянофилов В.А. Кошелев отмечал, что «творчество Пушкина не могло занять какого-то определённого места в славянофильской системе. А. Хомяков, например, сравнивая Пушкина с Гёте и Шиллером, находил что русскому поэту не доставало «басовых аккордов», причём, «не доставало не в голове Пушкина и не в таланте его, а в душе, слишком непостоянной и слабой, или слишком рано развёрнутой и уже никогда не находившей в себе сил для возрождения» [5, 1984, с. 104].

Константин Аксаков в своей речи «О Карамзине», определяя линию преемственности той части литературы, которая соответствует духу «народности», видит её таковой: Ломоносов – Карамзин – славянофилы. Одним из главных качеств у представителей этого направления, изначально возникшему «как противодействие иностранному влиянию», К. Аксаков выделяет способность к борьбе. «Карамзин есть один из таких борцов, притом из таких борцов, притом из борцов сильных...» [2, 1982, с. 54]. Пушкину места среди этих борцов не нашлось.

А. Хомяков и К. Аксаков вообще склонны были видеть в качестве наиболее значительных достижений всей русской литературы за сто с лишним лет её развития то, что представляло так называемое «отрицательное» направление, подразумеваемая под этим литературу комического и сатирического содержания. Отсюда и значительное место, которое славянофилы отводили писателям этого направления – Фонвизину, Грибоедову, Гоголю. Объясняя эти взгляды, К. Аксаков, например, утверждал, что поскольку русский образованный слой со времён петровских реформ оказался оторванным от народной среды, то и «положительно» в нём должно было остаться немного. А значит и попытки какого-либо позитивного свойства в изображении жизни образованного общества изначально носили бы «значительный характер лжи» напротив, комедия при таком положении вещей только и могла быть выразителем жизненной правды. К. Аксаков склонен был выделять «комическую» литературу из общего потока русского литературного развития, оставляя за русской комедией право на «национальность». Более того, он предполагает наличие «положительного» начала только в «отрицательной» (обличительной) литературе.

Интересно, что и Иван Аксаков в значительной мере сходился со старшими славянофилами в подобных оценках развития литературного процесса. Причём такие взгляды он разделял и в 60-е годы. Вот что, например, писал С. Шевырёв в письме к М. Погодину по поводу одной публикации на литературную тему в газете «День», издавае-

мой в те годы И.С. Аксаковым: «А что это за критик, с которым Ив(ан) Серг(еевич) соглашается во взглядах на древнюю и новую то ни говори, а верно, что Аксаков происходит от Темир-Аксака. Тамерланом так и пахнет» [6, 1984, с. 104].

Взгляды славянофилов на литературу были тесно переплетены с политикой. Конечно, это свойство присуще нашей отечественной художественной традиции, и старшие славянофилы во все не были здесь первыми. Уже литературная критика будущих декабристов (программные статьи А.А. Бестужева-Марлинского, К.Ф. Рыльева и В.К. Кюхельбекера – особенно) напрямую связывала литературу с политикой. Но и члены «Союза благоденствия», и те, кто уже в 30–40-е годы создавал собственные литературно-эстетические системы, в своих взглядах и оценках не выходили за рамки общепринятого. Концепция славянофилов, напротив, предполагала во многом иные оценочные принципы, выводимые из того, что первоначально формулировалась в политических статьях. Будучи на общественно-политических теориях, система литературно-эстетических взглядов славянофилов точно так же требовала оригинальных исторических и теоретических построений, которые не всегда находили надлежащий отклик у современников. Славянофилы не смогли выразить свою систему так же ярко, как это сделал Белинский, но это не значит, что не имела влияния и не осталась одной из самых самобытных и интересных теорий своей эпохи.

Со временем, как, впрочем, и в любой теории, основанной на умозрительном опыте, стали очевиднее слабые стороны концепции славянофилов, в том числе и недооценка значения Пушкина и его направления. Потребовалось время, чтобы осмыслить роль великого поэта в генезисе русской культуры. И сделал это Иван Аксаков.

И.С. Аксаков. В отличие от Хомякова и брата Константина, не признававших в Пушкине и поэтов его «плеяды» (Баратынский) значительного «внутреннего содержания» (К. Аксаков), усматривает в их творчестве «историческое призвание эпохи». Они, по мнению Ивана Аксакова, «совершенно спонтанно, бессознательно для них самих», явили в характере своей поэзии «вид какого-то священнодействия», которое было высшим проявлением свободы духа, сделавших их поэзию «бескорыстной, самой для себя, ... чистой, не обращённой в средство достижения цели, – поэзии, не знающей тенденций». Одно из важнейших её качеств «искренность», та, которой лишена поэзия нашего времени: это как бы ещё вера в искусство, хотя бы и неосознанная» [1, 1886, с. 82].

Случится так, что именно славянофилы окажутся главными инициаторами установления памятника великому поэту в Москве. Ю. Самарин, князь Черкасский, Иван Аксаков, а также М. Погодин и П. Бартенев рекомендовали городским властям для этих целей площадь Страстного монастыря. Это было в 1871 году. А ещё через девять лет, во время знаменитых пушкинских торжеств,

Аксаков в своей речи на открытии памятника заявит о безусловном первенстве поэзии Пушкина в выражении русского духа, отметив, что его «поэтическое откровение определило работу нашего народного самосознания и разрешило задачу – до теоретического разрешения которой мысль и наука только теперь дорастают» [1, 1886, с. 80].

Речь на открытии памятника Аксаков произнесил не только от своего имени. Отлитый в бронзе поэт должен стать олицетворением идей, напрямую связанных со славянофильством; и не только с современным, к этому времени, сублимированным в «русской идее», почвенничестве и пр., но и с тем, прежним, ставшим уже навсегда историей. С намерением бороться за это выступили Аксаков и его соратники. Один из них, Ф.М. Достоевский, ставший, в итоге, главным действующим лицом всех торжеств, накануне своего отъезда в Москву писал жене о том, что в его (Пушкина) участии нуждается «...вся наша партия, вся наша идея, за которую мы боремся уже 30 лет...» [3, 1985, т. 30, с. 169].

Литература

1. Аксаков, И.С. Биография Ф.И. Тютчева [Текст] / М. 1886. – 327 с.
2. Аксаков, К.С. О Карамзине [Текст] / К.С. Аксаков. И.С. Аксаков. – Литературная критика. – М: «Современник» 1982. – 325 с.
3. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений [Текст] / М: «Наука», 1972–1984. – Т. 1–30.
4. Григорьев, А.А. Цит. по: Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений [Текст] / М: «Наука», 1972–1984 – Т. 1–30.

5. Кошелев, В.А. Эстетические и литературные воззрения славянофилов [Текст] / Ленинград, 1984. – 386с.
6. Шевырёв, С.П. Цит. по: Кошелев В.А. Эстетические и литературные воззрения славянофилов [Текст] / Ленинград:1984. – 386с.

A.S. PUSHKIN IN THE PERCEPTION OF THE EARLY SLAVOPHILES

Valitov A.R.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The article is devoted to the peculiarities of the reaction of the participants of the Slavophile circle in different years of its existence to the work of A.S. Pushkin. The Slavophile circle, which was formed by the end of the 30s of the 19th century, from the very beginning of its activity began to make attempts to create its own concepts of a worldview, carrying out research in the field of theology and ethics, philosophy, socio-political life, aesthetics and artistic creativity. Slavophiles (some of them, for example, A.S. Khomyakov and K. Aksakov were endowed with considerable talents of writers) made a lot of new things in the understanding of the domestic

Keywords: A.S. Pushkin, Slavophiles, Ivan Aksakov, Gogol, “content in people’s life”, Pushkin’s speech.

References

1. Aksakov, I.S. Biography of F.I. Tyutchev [Text] / M. 1886–327 p.
2. Aksakov, K.S. About Karamzin [Text] / K.S. Aksakov. – Literary criticism. – M: “Sovremennik” 1982. – 325 s.
3. Dostoevsky, F.M. Complete collection of works [Text] / M: “Science”, 1972–1984. – Vol. 1–30.
4. Grigoriev, A.A. Cit. po: Dostoevsky F.M. Complete collection of works [Text] / M: “Science”, 1972–1984-Vol. 1–30.
5. Koshelev, V.A. Aesthetic and literary views of Slavophiles [Text] / Leningrad, 1984. – 386 s.
6. Shevyrev, S.P. Quoted by: Koshelev V. A Aesthetic and literary views of Slavophiles [Text] / Leningrad: 1984. – 386 s.

Изучение средств художественной выразительности в школе. Проблема определения понятия (на примере эпитета)

Гурдаева Наталья Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: gurdaevana@mail.ru.

Кобякова Галина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: galina-kobyakova2008@yandex.ru

Данная статья посвящена одной из проблем современного литературоведения – вопросу определения эпитета. Как известно, в современной лингвистике отсутствует единое мнение относительно определения данного понятия, его содержания. Особую актуальность данная тема приобретает в связи с тем, что в школьных программах по русскому языку сделан акцент на речевую направленность курса, то есть на всех этапах обучения особое внимание уделяется вопросам формирования навыков выразительной речи. Кроме того, проверка знаний средств речевой выразительности, сформированного навыка практического использования тропов и стилистических фигур осуществляется посредством тестовой формы, что исключает варианты в определении того или иного понятия и предполагает единую точку зрения на определение эпитета. Анализ научной и методической литературы позволяет сделать вывод о том, что сложность выполнения заданий, связанных с определением и дифференциацией средств речевой выразительности, объясняется рядом объективных факторов, в первую очередь отсутствием единого толкования отдельных тропов и стилистических фигур в научной и в учебной литературе.

Ключевые слова: средства речевой выразительности, троп, эпитет, понятие, определение, школа, тестовая форма.

На разных этапах развития отечественной системы образования объём и содержание учебного предмета «Русский язык», определяемые социальным заказом и уровнем развития лингвистики и методики преподавания лингвистических дисциплин, подвергались более или менее существенным изменениям. Однако «Русский язык» представлял собой наряду с другими школьными дисциплинами основу общего образования. Это обусловлено, во-первых, значением русского языка в жизни российского общества, а во-вторых, той ролью, которую русский язык играет в развитии мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей учащихся, в формировании национального сознания и самосознания.

Основной целью обучения родному языку в современной школе является формирование языковой личности, то есть личности, владеющей всеми видами речевой деятельности, способной на речевые поступки [12].

При этом в современных программах по русскому языку сделан акцент на речевую направленность курса, то есть особое внимание уделяется вопросам формирования навыков выразительной речи, воспитания любви к родному языку как хранителю национальной культуры, интереса к его изучению. По мнению А.П. Сковородникова, составителя и редактора энциклопедического словаря-справочника «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты», «понятие коммуникативной компетенции стало одним из ведущих в теоретической и практической педагогике» [15]. Коммуникативная компетенция, как известно, предполагает способность создавать устное или письменное высказывание, во-первых, грамотное, то есть соответствующее нормам современного русского литературного языка, во-вторых, эффективное, то есть максимально достигающее целей, которые ставит перед собой автор, а в-третьих, выразительное, способное оказывать эмоциональное воздействие на читателя или слушателя.

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос изучения средств речевой выразительности в школе на всех этапах обучения, целенаправленная систематическая работа, позволяющая акцентировать внимание учащихся на проявлении эстетической функции русского языка, на его изобразительных возможностях.

Знакомство с лексическими средствами выразительности начинается ещё в начальной школе на уроках литературного чтения, как правило, без введения специальных понятий. Работа на этом

этапе чаще всего носит практический характер и направлена на знакомство младших школьников с эстетическими возможностями языка.

Более детальное изучение тропов начинается с 5 класса в процессе изучения разделов «Лексика и фразеология», «Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные»? а также на уроках литературы при анализе в первую очередь поэтических произведений и т.д.

С основными стилистическими фигурами, в основе которых лежит синтаксическая единица, учащиеся знакомятся на уроках русского языка в 8–9 классах при изучении раздела «Синтаксис и пунктуация», а также на уроках литературы во время анализа художественных произведений.

В итоге развёрнутые высказывания и тестовые задания ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку уже предполагают наличие прочных теоретических знаний и сформированного навыка практического использования тропов и стилистических фигур. Для успешного выполнения тестового задания № 7 ОГЭ и № 26 ЕГЭ учащимся необходимо не просто видеть средства выразительности в тексте, но и уметь дифференцировать их. По мнению выпускников, по утверждению педагогов и согласно анализу итоговых работ, данные задания тестовой части работы традиционно относятся к категории наиболее сложных.

Анализ пробных работ учащихся 9-ых классов средних школ в формате ОГЭ и работ учащихся 11-ых классов средних школ в формате ЕГЭ, а также устный и письменный опрос выпускников (в исследовании участвовало 64 учащихся 9-х – 11-х классов средних школ города Таганрога) позволил сделать следующие выводы.

1. Особую сложность для выпускников и 9-х, и 11-х классов представляет разграничение тропов и стилистических фигур. В частности, многие учащиеся не понимают разницы между эпитетом, метафорой, метонимией, синекдохой и олицетворением, не могут дать этим понятиям верных определений, выделить их дифференциальные признаки.
2. Сегодняшние выпускники, в силу незнания многих фразеологических оборотов, нередко относят их к метафорам.
3. Обнаружить средства художественной выразительности в произведениях публицистического стиля выпускникам гораздо сложнее, чем в художественных стихотворных произведениях, что, по мнению самих учащихся, связано с привычкой анализировать поэтические, чаще стихотворные тексты.
4. К неверному определению тропа нередко приводят попытки дать его характеристику, игнорируя контекст.

На наш взгляд, причины, вызывающие данные проблемы, носят как субъективный, так и объективный характер.

Одним из важнейших этапов изучения любого научного явления, в том числе литературоведческого понятия, является знакомство с определени-

ем этого понятия, установление его характерных признаков.

Важнейшим качеством любого термина является его способность устанавливать родовую принадлежность понятия и называть важные видовые признаки, позволяющие отделить данное понятие от ряда подобных. По мнению Д.Н. Шмелева, важнейшим свойством любого термина является «семантическая определенность» [14, 21]. Цель термина не просто назвать понятие, а ограничить его объём, дать ему точное определение, перечислить его дифференциальные признаки, функции, свойства и качества. Однако анализ научных работ и специальных словарей показал, что теория большинства тропов и стилистических фигур, в том числе эпитета, несмотря на длительную историю их изучения, до сих пор во многом противоречива.

При этом необходимо отметить, что сегодня словарей, справочников или пособий, специально посвящённых средствам художественной выразительности и ориентированных на широкий круг читателей, крайне мало. Чаще всего такие словари включены в пособия для подготовки к экзаменам или в школьные учебники, имеют достаточно ограниченный перечень понятий и не всегда содержат иллюстративный материал.

При толковании эпитета большинство исследователей в качестве важнейшего дифференциального признака отмечают его оценочный характер, способность давать предмету не логическое, а эмоциональное определение. Например, А.Г. Шалыгин к эпитетам относит одно из действительных средств, «усиливающих картинность и эмоциональность речи» [7].

Б.В. Томашевский называет эпитет «поэтическим определением» и считает, что он «имеет целью обращение внимания на данный признак или выражает эмоциональное отношение говорящего к предмету» [11].

Авторы литературной энциклопедии обращают внимание читателей на то, что эпитетом может называться только то определение, которое несёт в себе авторское отношение к изображаемому, влияет на выразительность слова: «В эпитете выражается определённое отношение поэта, или вообще говорящего лица, к предмету, о котором идёт речь. Эпитет как бы даёт индивидуальную окраску выражаемому предмету, бросает на него определённый свет и делает предмет стилистически значимым» [6].

Образность эпитета как основной дифференциальный признак этого тропа называют и многие другие авторы: А.П. Сковородников: «экспрессивное, стилистически значимое слово или словосочетание» [15]; А.Б. Есин, М.Б. Ладыгин, Т.Г. Тренина «художественно-образное определение, подчеркивающее наиболее существенный в данном контексте признак предмета или явления» [3]; Л.И. Тимофеев, С.И. Тураев «определение, придающее выражению образность и эмоциональность» [10].

В словаре-справочнике лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой, ориентированном на школьников, даётся предельно краткое толкование эпитета, которое также подчёркивает образный характер тропа: «Художественное, образное определение» [8].

Акцентируя внимание на оценочной природе эпитета, в основу характеристики данного тропа литературоведы кладут противопоставление поэтического определения, дающего авторскую оценку предмету или явлению и усиливающего эмоциональность речи, логическому определению, цель которого – сузить объём понятия, сообщив о предмете или явлении что-то новое, подчеркнуть его новое качество. Традиция противопоставлять образные определения, «украшающие эпитеты», логическим, «необходимым эпитетам», восходит к античной риторике.

Однако в научной литературе существует и более широкое толкование эпитета. Некоторые авторы к эпитетам относят логические определения, то есть слова, цель которых – ограничить объём понятия.

Например, литературовед Л. И. Тимофеев считает, что «в широком смысле слова эпитетом является всякое слово, определяющее, поясняющее, характеризующее и т. д. какое-либо понятие. В этом смысле эпитетом является любое прилагательное» [11, 209].

Во введении к «Словарю эпитетов русского литературного языка» авторы пишут, что экспрессивную функцию могут выполнять не только эмоционально окрашенные, но и нейтральные, обычные слова, что эпитеты свойственны не только художественной, но и разговорной речи. В качестве примеров в словаре, кроме эпитетов в более привычном, узком понимании, даны такие определения, как «дождливая, морозная, тёплая зима», «большой, высокий дуб», «шквалистый, шквальный, северный, северо-восточный, северо-западный, ветер» и подобные [2].

Отсутствие единой точки зрения на определение эпитета находит своё отражение и в типовых тестовых заданиях, предложенных ФИПИ школьникам в качестве подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. К эпитетам авторы пособия относят определения, различные по степени художественной выразительности, например, *величавая, облагораживающая*, которые являются эмоциональными, образными определениями, *печальное* (Я весь день письмо маме сочинял, – сказал он, и у него было такое печальное лицо) и *неисправимый* (нет причин думать, что мой сын неисправимый врун и обманщик) – которые в большей степени дают предмету объективную характеристику, содержат логическое определение понятия.

Образность, эмоциональность, способность вызывать эмоциональный отклик – это признак, свойственный практически всем средствам художественной выразительности, и тропам в том числе.

В словарях, предназначенных для учащихся средней школы, троп определяется следующим

образом: «Оборот речи, в котором слово или выражение употреблено в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются нашему сознанию близкими в каком-либо отношении» [10]. «Употребление слов, фраз, выражений в переносном смысле, призванное усилить образность поэтического и вообще художественного языка» [4]. Таким образом, основными признаками любого тропа признаются, во-первых, образность, во-вторых, употребление в переносном значении. Следовательно, образность, эмоциональность и выразительность – это интегральные признаки эпитета, которые позволяют отнести его к тропам вообще, но не дают возможности отграничить, например, от метафоры или олицетворения.

В связи с этим одной из наиболее распространённых ошибок школьников является смешение эпитета и олицетворения. В словаре Ахмановой даётся следующее толкование олицетворения: «Троп, состоящий в том, что неодушевлённым предметам приписываются свойства и признаки одушевлённых, такие как дар речи, способность вступать в отношения, свойственные человеческому обществу и т. п.» [1].

Большинство школьных литературоведческих словарей относит олицетворение и к тропам, и к стилистическим фигурам и определяет олицетворение как «перенесение признаков живых существ на неодушевлённые предметы, природу». Таким образом, например выражения «весёлый ветер», «заплаканная осень», «хмурое утро» можно отнести и к эпитетам, и к олицетворениям.

Анализ словарных статей, посвящённых эпитету и представленных в изданиях, ориентированных на широкий круг читателей, показал, что важнейшим дифференциальным признаком, сужающим понятие эпитета и отличающим его от тропа вообще, является способ выражения: это определение.

Однако вопрос о способах выражения эпитета также до сих пор остаётся спорным как в научной, так и в учебной литературе. Одни авторы, ориентируясь на понятие «определение», к эпитетам относят только имена прилагательные, другие считают, что данный троп может быть выражен и другими частями речи.

Так например, А. П. Квятковский строго ограничивает возможности способов выражения эпитета: «это всегда метафорическое прилагательное, в котором заключён меткий признак сравнения», автор подчёркивает, что на морфологическую принадлежность эпитета указывает само толкование эпитета – это прежде всего образное определение [5].

Иной точки зрения придерживаются авторы литературной энциклопедии, которые, следуя традициям древних философов, считают, что «осуществляться может эпитет в разных грамматических формах», при этом они приводят примеры эпитетов, выраженных именами существительными

«дева – роза», «проказница зима», деепричастиями «Волны несутся гремя и сверкая», наречиями «И недоверчиво, и жадно смотрю я на твои цветы» и глаголами «синеет море» [8].

В источниках, ориентированных на широкую аудиторию, предназначенных для учащихся и педагогов, также не существует единого мнения на частеречную принадлежность этого тропа.

Л.И. Тимофеев и С.И. Тураев в качестве примеров тропа приводят только имена прилагательные [10].

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова указывают на существование узкого понимания эпитета (это всегда определение, выраженное прилагательным) и широкого (при котором эпитет может быть выражен и существительным-приложением и наречием, метафорически определяющим глагол) [8].

В учебном пособии «Русский язык. Нормы речи» для 10–11 классов также отмечается: «Чаще всего в роли эпитетов выступают имена прилагательные <...>, однако это могут быть и другие части речи» [9, 58].

Авторы Школьного словаря литературных терминов Есин А.Б., Ладыгин М.Б., Тренина Т.Г. к эпитетам относят прилагательные, наречия, деепричастия и числительные [3].

При этом в большинстве сборников для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ в качестве эпитетов даются именно определения, выраженные именами прилагательными и реже причастиями: **весёлый ветер, застенчивое счастье, скужающий взгляд.**

Противоречия, существующие в научной литературе, всегда предполагают возможность различного и иногда противоречивого толкования явления или понятия, однако тестовая форма, проверяющая знания выпускников в области средств художественной выразительности, исключает эту возможность.

Таким образом, сложность выполнения тестовых заданий ОГЭ и ЕГЭ, связанных с определением и дифференциацией средств речевой выразительности, связана в первую очередь с объективными причинами, с отсутствием единого толкования отдельных тропов и стилистических фигур (в данном случае эпитета) как в научной, так и в учебной литературе.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004–569 с.
2. Горбачевич К.С., Хабло Е.П.. Словарь эпитетов русского литературного языка. Ленинград «Наука», 1979. [<https://scicenter.online/literatura-russkaya-scicenter/slovar-epitetov-russkogo-literaturnogo-yazyika.html>]
3. Есин А.Б., Ладыгин М.Б., Тренина Т.Г. Школьный словарь литературных терминов. Калуга: Издат. «Золотая аллея», 1999.

4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
5. Квятковский А.П. Словарь поэтических терминов. / Ред. С.М. Бонди. – М., изд. иностр. и нац. словарей, 1940.
6. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. М.; Л.: Изд-во Л.Д. Френкель. Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. 1925. [https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_007557524?page=1&rotate=0&theme=white]
7. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. М. Высшая школа. 1990.
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М.: Просвещение. 1976.
9. Русский язык. Нормы речи: учебное пособие для формирования языковой и коммуникативной компетенций. 10–11 классы / Н.А. Сенина, Т.Н. Глянцева, Н.А. Гурдаева; под ред. Н.А. Сениной. – Ростов н/Д: Легион, 2016. – 240с.
10. Словарь литературоведческих терминов. Ред. сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., Просвещение, 1974.
11. Тимофеев Л.И. Теория литературы. Основы науки о литературе. М.: Просвещение. 1948.
12. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. Пособие. М.: Аспект Пресс, 1996.
13. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661> (дата обращения 29.07.2020).
14. Шалыгин А.Г. Теория словесности и хрестоматия для средних классов. Санкт-Петербург. 1909.
15. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М., Просвещение, 1977.
16. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты/ под ред. А.П. Сковородникова. – 3-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011.

STUDY OF THE MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN SCHOOL. THE PROBLEM OF DEFINING A CONCEPT (BY THE EXAMPLE OF AN EPITHET)

Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N.

Taganrog Institute named after A. p. Chekhov (branch) FGBOU VO "Rostov state University (RINH)"

This article is devoted to one of the problems of modern literary criticism – the issue of defining an epithet. As you know, in modern linguistics there is no consensus on the definition of this concept, its content. This topic is of particular relevance due to the fact that in school programs in the Russian language, an emphasis is placed on the speech orientation of the course, that is, at all stages of training, special attention is paid to the formation of expressive speech skills. In addition, the test of knowledge of the means of speech expressiveness, the formed skill of the practical use of tropes and stylistic figures is carried out by means of a test form, which excludes options in the definition of a particular concept and presupposes a single point of view on the definition of an epithet. The analysis of scientific and methodological literature allows us to conclude that the complexity of performing tasks related to the definition and dif-

ferentiation of the means of speech expression is explained by a number of objective factors, primarily the lack of a unified interpretation of individual tropes and stylistic figures in scientific and educational literature.

Keywords: means of speech expressiveness, trope, epithet, concept, definition, school, test form.

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms / OS Akhmanova. – 2nd ed., Erased. – M.: URSS, 2004–569 p.
2. Gorbachevich KS, Khablo EP.. Dictionary of epithets of the Russian literary language. Leningrad “Science”, 1979. [<https://scicenter.online/literatura-russkaya-scicenter/slovar-epitetov-russkogo-literaturnogo-yazyika.html>]
3. Esin A.B., Ladygin M.B., Trenina T.G. School dictionary of literary terms. Kaluga: Publishing house. “Golden Alley”, 1999.
4. Zherebilo T.V. Dictionary of linguistic terms. Ed. 5th, rev. and add. – Nazran: LLC “Pilgrim”, 2010.
5. Kvyatkovsky A.P. Dictionary of poetic terms. / Ed. CM. Bondi. – M., ed. foreign and nat. dictionaries, 1940.
6. Literary encyclopedia: Dictionary of literary terms: In 2 volumes. M.; L.: Publishing house of L.D. Frenkel. Ed.N. Brodsky, A. Lavretsky, E. Lunin, V. Lvov-Rogachevsky, M. Rozanov, V. Cheshikhin-Vetrinsky. 1925. [https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_007557524?page=1&rotate=0&theme=white]
7. Potebnya.AA. Theoretical poetics. M. Higher School. 1990.
8. Rosenthal DE, Telenkova MA Dictionary-reference book of linguistic terms. Ed. 2nd. – M.: Education. 1976.
9. Russian language. Speech norms: a textbook for the formation of linguistic and communicative competencies. 10–11 grades / N.A. Senina, T.N. Glyantseva, N.A. Gurdaev; ed. N.A. Senina. – Rostov n / a: Legion, 2016. – 240 p.
10. Dictionary of literary terms. Ed. comp.: L.I. Timofeev and S.V. Turaev. M., Education, 1974.
11. Timofeev L.I. Literature theory. Foundations of the Science of Literature. M.: Education. 1948.
12. Tomashevsky B.V. Literature theory. Poetics: Textbook. Benefit. M.: Aspect Press, 1996.
13. Federal state educational standards. [Electronic resource]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661> (date of access 07/29/2020).
14. Shalygin AG Theory of literature and a reader for middle classes. St. Petersburg. 1909.
15. Shmelev D.N. Modern Russian language. Vocabulary. M., Education, 1977.
16. Encyclopedic dictionary-reference. Expressive means of the Russian language and speech errors and shortcomings / ed. A.P. Skovorodnikov. – 3rd ed., Stereotype. – M.: FLINT, 2011.

Лингвистическая эстетика морской символики в произведениях русских и американских маринистов

Истомина Светлана Михайловна,

Преподаватель кафедры общего и германского языкознания,
Северный (Арктический) федеральный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: s.istomina@narfu.ru

В данной статье объектом исследования выступает лингвистическая эстетика морской символики, рассматриваемая в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале произведений известных писателей-маринистов К.М. Станюковича и Д.Ф. Купера. Предметом исследования являются специфические лингвистические средства, используемые русским и американским авторами для передачи символических значений. Цель работы заключается в выявлении и описании особенностей лингвистической эстетики морской символики указанных авторов. Выявлено, что главным символом в произведениях обоих писателей выступает море, описываемое с помощью слов *корабль*, *матрос*, *капитан* и др. При этом наблюдается специфика в наполнении данных символов значениями. В произведениях К.М. Станюковича море выступает в первую очередь как особое пространство, требующее от моряка каждодневного и напряжённого труда, море – это соперник и объект воздействия, а в символике морских романов Д.Ф. Купера преобладает эстетическая составляющая море – это объект наблюдения и восхищения. Символика красоты, свободы, рождения новой нации как значения образа моря у американского автора противостоят символике борьбы, труда, покорения, преодоления, стойкости и мужества, связанной с морем, у русского писателя.

Ключевые слова: литературная маринистика, лингвистическая эстетика символизма, символика морских образов, Д.Ф. Купер, К.М. Станюкович.

Согласно «Словарю литературоведческих терминов» *символ* (от греч. *symbolon* – знак, опознавательная примета) обозначает художественный образ-знак с множеством значений, порой даже противоположных, рассчитанный на эмоциональное воздействие на слушателя или читателя, внушение ему определенного впечатления или состояния для постижения глубинной сущности предмета [2]. Проф. С.С. Аверинцев подчеркивает, что предметный образ и глубинный смысл представляют в структуре символа два неразделимых полюса, между которыми возникает внутреннее напряжение, в результате которого образ становится как бы прозрачным, и сквозь него просвечивает символ, или смысловая перспектива, требующая нелегкого «вхождения» в себя [1].

Возникновение философско-эстетических принципов символизма вполне обоснованно связывают с философией романтизма и идеализма, и это сходство основывается на свойственном всем трем учениям противопоставлении реального и вымышленного миров, на стремлении увидеть скрытое и необычное в привычной повседневной жизни.

В качестве центральной категории лингвистической эстетики символизма рассматривается слово-символ, обладающее характерными признаками, отличными от признаков языкового знака. Так, О.С. Бернат выделяет четыре основных различия:

- 1) если языковой знак обязателен и направлен на точность выражения, то слово-символ условно;
- 2) если языковой знак стремится к однозначности, то слово-символ, напротив, устремлено к многозначности;
- 3) если языковой знак понятен и вне контекста, то слово-символ вне контекста утрачивает свое содержание;
- 4) если языковой знак принадлежит общему языковому коду, то слово-символ – это элемент кода отдельного автора, выражающего вербальными средствами свое мировосприятие [Бернат, 2009].

Символика в высшей степени, отмечает Э.М. Спирина, характерна для художественных творений, язык которых способен выразить «глубинные уровни реальности», в отличие от философского или научного языка [8]. В литературном произведении художественное выражение смысловой множественности образа позволяет передать не только идейную направленность текста и замысел художника, но и вскрыть для читателя новые глубинные слои, что позволяет лучше по-

нять и прочувствовать изложенное в произведении. Для выявления и описания лингвистической эстетики символизма в художественном произведении необходимо, как нам представляется, выявить символическое слово в тексте произведения и определить его глубинные смыслы, опираясь на лингвистическое окружение, которое под влиянием слова-символа вбирает в себя новые ассоциации и становится мотивированным.

Образ моря в культурах разных народов наполнился разнообразной и сложной символикой, отражающей особенности их общения с морем. Традиционно этот природный феномен воспринимается как первичная форма жизни на земле, символ непостоянства, грозящей опасности, полной непредсказуемости, бесконечной таинственности, невероятной красоты, мужественности покоряющего морскую стихию человека. Вместе с тем каждый творец силой своего художественного воображения создает собственные образы моря и наполняет их дополнительными смыслами.

Море наделено яркой и разнообразной символикой в морских приключенческих романах Джеймса Фенимора Купера. К маринистическому наследию известного американского писателя относятся такие произведения, как «Лоцман» (1823), «Красный корсар» (1827), «Морская волшебница» (1830), «Два адмирала» (1842), «На море и на суше», «Майлз Уоллингфорд» (1844), «Морские львы» (1949) и др. Морская символика у Д.Ф. Купера представлена через призму романтического восприятия действительности, пишет Н.М. Гульянц, а символ в литературе эпохи романтизма указывает на мир души, мечты, идеала, к которому стремится человек и которого никогда не достигает [4]. Писатель-романтик выступает подлинным властителем слова, раскрывающим его искусно зашифрованные смыслы, познавая самые сокровенные тайны бытия.

Используя представленную выше схему анализа слов-символов, на примере морского романа Купера «Красный Корсар» рассмотрим основные символические слова, с помощью которых американский маринист создает в своем произведении морские образы. В результате проведенной нами работы были выявлены словесные морские символы со следующими значениями:

1. *Корабль в море – это часть морской природы, подобный населяющим ее рыбам и животным.* Американский автор в своем романе представляет корабль и море единым живым организмом. Таким образом, корабль, оказавшись в морском пространстве, перестает быть искусным творением человека суши и становится символом морской природы. Купер называет его то послушным и быстрым дельфином, с легкостью разрезающим воду, то уподобляет змею «размеров-то каких-то чудных и вида самого разбойного», который «мчится быстрее облаков небесных» [6].
2. *Море и все, что связано с ним, – это воплощение подлинной красоты.* Море в маринистике

Купера выступает символом прекрасного – герои романа «Красный Корсар» любят корабли, словно девушками, называя их «великолепными», «величественными», «превосходными». Красота моря и изящество кораблей переносится на моряков, которые носят морскую форму с удивительным изяществом и даже благородством.

3. *Корабль в море подобен родному дому.* Цена быstroходные качества судов, моряки ищут в них прежде всего надежный кров, который защитит их в бурю и шторм, что позволяет увидеть в корабле и символику родного дома.
4. *Море – это живой собеседник, с которым нужно договариваться и находить общий язык.* Море у Купера-мариниста символизирует собеседника, к которому чутко прислушиваются и которого пытаются разгадать. В «Красном корсаре» между морем и командой корабля, которая готовится к отплытию, возникает внутренней диалог, нацеленный на установление взаимопонимания и ожидание предстоящего слияния с морской стихией: «В этот момент ... моряки, вызвав ветер, ожидали теперь, как он отзовется на их призыв» [6].
5. *Море – это свобода и независимость от тирании.* Так, главный герой роман Корсар – контрабандист и пират, бросающий вызов британскому военному флоту. Одновременно Купер представляет в образе Корсара мечтателя и романтика, чьи вольнолюбивые взгляды не понимают окружающие, но он готов даже в одиночку вести борьбу за независимость своей страны. Корсар исполнен горячего желания иметь собственный флаг как символ свободной Америки. Н.М. Гульянц пишет, что герой в «Красном корсаре», подобно Одиссею, скитается по морю в поисках идеала прекрасного дома, независимого от Великобритании и других европейских государств, и ради этого он готов пожертвовать своей жизнью [3].
6. *Море олицетворяет рождение новой нации.* Как справедливо замечает американский критик Луи Иглесиас, морской роман Купера провозглашает море символом рождения новой – американской – нации, стремящейся к освобождению от британской зависимости, демонстрирующей свою самобытность и собственные амбиции на пространствах Атлантического океана [10].
К создателям увлекательной приключенческой литературы о море, морской жизни и моряках относят и русского писателя-мариниста Константина Михайловича Станюковича, автора произведений «Из кругосветного плаванья» (1867), «Морские рассказы» (1886–1902), «Маленькие моряки» (1893), «Беспокойный адмирал» (1894), «Похождение одного матроса» (1902) и многих других.
Любая история, связанная с морем, пишет исследователь британской и американской маринистики Джон Пек, – это всегда приключение, которое случается с героями, покидающими родной

дом и вынужденными проходить через многочисленные испытания, находясь в море. Однако к середине XIX века возникает новая тенденция в литературной маринистике, направленная на снижение «приключенческого градуса» морских произведений и на перевод акцента в сторону различий между ценностями, значимыми для моряка и его службы на море, и ценностями людей, оставшихся на берегу [11].

Ко второй половине XIX – началу XX века относится литературная деятельность Станюковича. Маринистическая проза писателя создавалась в реалистическом направлении в русле общих тенденций русской литературы того времени. В отличие от приключенческой литературы Купера, созданной в романтическом духе, в произведениях Станюковича, основанных на принципах реализма, «приключенческий» элемент присутствует лишь в тех пропорциях, которые подразумеваются реальной жизнью [7].

По мнению многих исследователей, все, что было написано о море до Станюковича, было лишь предысторией отечественной литературной маринистики. «Флагман русской морской литературы» пропустил через себя всю многогранную палитру чувств, которая может родиться в особых условиях военно-морской службы [5]. В русской литературе второй половины XIX века Станюкович был единственным автором, который, подобно Куперу, чувствовал себя на корабле как дома [7].

Сын русского адмирала, Константин Михайлович обучался в Морском кадетском корпусе и в 1860 году отправился в трехлетнее кругосветное плавание на корвете «Калевала», которое позже подробно описал в повести «Вокруг света на «Коршуне»» (1895). Перед читателем этого произведения встают живые картины труда моряков, служащих на русском военном корабле, их мужественных исканий, ратных подвигов, ярких открытий на благо Родины.

Ниже представлены выявленные в ходе исследования основные значения символических слов, связанных с морем и созданных творческим воображением русского писателя в его повести «Вокруг света на «Коршуне»»:

- 1) *Море – это особое пространство, требующее от моряка каждодневного и напряженного труда.* Об интенсивной повседневной работе команды на судне русский маринист пишет следующим образом: «На корвете приканчивали обычную ежедневную чистку и уборку, основательность и педантизм которых могли бы привести в восторг любую голландку. Палуба, «пройденная» голиками, вычищенная и вымытая, сверкала своей белизной. Орудия и все медные вещи блестели, отчищенные на диво...» [9].
- 2) *Матрос – главный труженик во время морских походов и морской службы.* Повесть русского мариниста проникнута гуманистическими идеями, и в символику моря автор закладывает значение человеколюбия, глубочайшего ува-

жения к матросу – главному труженику и воину на море: «Люби нашего чудного матроса... Русский матрос – золото... Он смел, самоотвержен, вынослив и за малейшую любовь отплачивает сторицей» [9].

- 3) *Море обладает огромной силой, которую трудно покорить.* Море у Станюковича – это прежде всего грозная и могущественная сила, с которой человек вступает в яростную схватку: «... было что-то грандиозное и словно бы загадочное в этой дикой мощи расшвиравшей стихии, с которой боролась горсточка людей на маленьком корвете, казавшемся среди необъятного беснующегося моря какой-то ничтожной скорлупкой» [9]. Это отличает произведение Станюковича от романтических морских романов Купера, в которых море выступает символом идеального мира, в котором люди чувствуют себя свободно и вольготно, а их корабль защищен высшими силами и поэтому остается всегда целым и невредимым.
- 4) *Море – это место, где раскрываются подлинные человеческие качества.* Длительный морской поход, описанный в «Вокруг света на «Коршуне»», вызывает у членов команды особые психологические состояния. Море выступает неким мерилем стойкости и мужества моряков, их умения преодолеть страх перед возникающими опасностями: «Володя... с чувством страха посматривал на эти слегка покачивающиеся вместе с корветом реи, на которых, словно муравьи, чернели перегнувшиеся люди» [9].
- 5) *Море и капитан корабля – две основные противоборствующие силы.* По Станюковичу, главной фигурой, способной противостоять страшной морской стихии, – это капитан корабля, способный своим спокойствием, выдержкой, силой духа и профессионализмом успешно справиться с ней: «Ни черточки волнения не было в его строгих чертах. Напротив, что-то покойное и уверенное светилось в возбужденном взгляде его серых, слегка покрасневших глаз и во всей этой скромной фигуре» [9].

Таким образом, в морских романах американского прозаика Д.Ф. Купера и произведениях русского писателя-мариниста К.М. Станюковича в качестве самого главного символа выступает море, но значения используемых авторами символических слов, описывающих море, различны. За счет раскрытия экспрессивного и номинативно-образительного потенциала слов, расширения образуемых ими ассоциаций, рождающих дополнительные значения и новые представления, американский и русский маринисты создают разнообразные морские образы, наполненные поразительной смысловой глубиной и оригинальностью.

Литература

1. Аверинцев С.С. Собрание сочинений / Под ред. Н.П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. София-Логос. Словарь. К.: Дух и Литера, 2006. 912 с.

2. Белокурова С.П. Словарь лингвистических терминов. С-Пб: Паритет, 2006. 314 с.
3. Бернат О.С. Лингвистическая эстетика символизма в поэзии М.И. Цветаевой: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2009. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1892/1/urgu0680s.pdf> (дата обращения: 26.05.2021)
4. Гульянц Н.М. Образы-символы в «морских романах» Д.Ф. Купера // Вестник Костромского государственного университета, 2009. № 2. С. 39–42
5. Гульянц Н.М. Смысловая структура и художественные функции символов в морских романах Д.Ф. Купера: дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2019. 197 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/smyslovaya-struktura-i-khudozhestvennyye-funktsii-simvolov-v-morskikh-romanakh-df-kupera> (дата обращения: 24.04.2021)
6. Истомина С.М. Географические названия северного региона в повести К.М. Станюковича «Вокруг света на «Коршуне»» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 8 (62). В 2-х ч. Ч. 2. С. 88–90
7. Купер Д.Ф. Красный корсар. Пер. Н. Рыковой, С. Майзельс. М.: ИД Мещерякова, 2017. 400 с. URL: https://librebook.me/the_red_rover (дата обращения: 24.04.2021)
8. Орехов В.В., Чжан Менцзя. «Вокруг света на «Коршуне»»: взрослая повесть для детей // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки, 2019. № 2. С. 67–93
9. Спинова Э.М. Функции символа // Знание. Понимание. Умение, 2009. № 2. С. 205–206
10. Станюкович К.М. Вокруг света на «Коршуне». М.: Эксмо, 2018. 448 с. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=25736&p=1> (дата обращения: 25.04.2021)
11. Iglesias L. The “keen-eyed critic of the ocean”: James Fenimore Cooper’s Invention of the Sea Novel // James Fenimore Cooper Society Miscellaneous Papers. N.-Y., 2006. URL: <https://jccoopersociety.org/articles/ALA/2006ala-iglesias.html> (дата обращения: 25.04.2021)
12. Peck J. Maritime Fiction. Sailors and the Sea in British and American Novels, 1719–1917. London: Palgrave Macmillan, 2001. 214 p.

LINGUISTIC AESTHETICS OF MARINE SYMBOLS IN THE WORKS OF RUSSIAN AND AMERICAN MARINE WRITERS

Istomina S.M.

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

In this article the object of research is the linguistic aesthetics of marine symbolism, considered in a comparative aspect on the material of the works of famous writers – marine painters K.M. Stanyukovich and D.F. Cooper. The subject of the research is the specific linguistic means used by Russian and American authors to convey symbolic meanings. The purpose of the work is to identify and describe the features of the linguistic aesthetics of the marine symbols of these authors. It was revealed that the main symbol in the works of both writers is the sea, described using the words ship, sailor, captain, etc. At the same time, there is a specificity in filling these symbols with meanings. In the works of K.M. Stanyukovich the sea acts primarily as a special space that requires daily and strenuous work from a sailor, the sea is a rival and an object of influence, and in the symbolism of D.F. Cooper is dominated by the aesthetic component of the sea – it is an object of observation and admiration. The symbolism of beauty, freedom, the birth of a new nation as the meaning of the image of the sea in the American author is opposed to the symbolism of struggle, labor, conquest, overcoming, perseverance and courage associated with the sea in the text of Russian writer.

Keywords: marine fiction, linguistic aesthetics of symbolism, symbolism of sea, D.F. Cooper, K.M. Stanyukovich.

References

1. Averintsev S.S. Collected works / Edited by N.P. Averintseva and K.B. Sigov. Sofia-Logos. Dictionary. K.: Dukh i Litera, 2006. 912 p.
2. Belokurova S.P. Dictionary of linguistic terms. S-Pb: Paritet, 2006. 314 p.
3. Bernat O.S. Linguistic aesthetics of symbolism in the poetry of M.I. Tsvetaeva: autoref. dis. ... candidate of philology. – Yekaterinburg, 2009. – Access mode: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1892/1/urgu0680s.pdf> (accessed: 26.05.2021)
4. Gulyants N.M. Images-symbols in “Sea novels” by D.F. Cooper // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta, 2009. no. 2. pp. 39–42
5. Gulyants N.M. Semantic structure and artistic functions of symbols in D.F. Cooper’s sea novels: dis. ... candidate of philology. – Ivanovo, 2019. 197 p. URL: <https://www.disserscat.com/content/smyslovaya-struktura-i-khudozhestvennyye-funktsii-simvolov-v-morskikh-romanakh-df-kupera> (accessed: 24.04.2021)
6. Istomina S.M. Geographical names of the northern region in the story of K.M. Stanyukovich “Around the world on the “Kite”” // Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Gramota, 2016. No. 8 (62). In 2 ch. Ch. 2. pp. 88–90
7. Cooper D.F. Krasny korsar. Per. N. Rykova, S. Maizels. M.: Meshcheryakova Publishing House 2017, 400 p. Address: https://librebook.me/the_red_rover (accessed: 24.04.2021)
8. Orekhov V. V., Zhang Mengjia. “Around the world on the “Kite”: an adult story for children // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological Sciences, 2019. No. 2. pp. 67–93
9. Spirova E.M. The functions of the symbol. Understanding. The ability, 2009. No. 2. P. 205–206
10. Stanyukovich K.M. Around the world in “Kite”. M.: Eksmo, 2018. 448 S. – Address: <https://www.litmir.me/br/?b=25736&p=1> (date accessed: 25.04.2021)
11. Iglesias, L. “an Astute critic of the ocean”: a novel by James Fenimore Cooper’s “the Invention of the sea” // articles of Society by James Fenimore Cooper. N.-Y., 2006. URL: <https://jccoopersociety.org/articles/ALA/2006ala-iglesias.html> (date accessed: 25.04.2021)
12. J. Peck. Marine science fiction. Sailors and the Sea in British and American Novels, 1719–1917. London: Palgrave Macmillan, 2001. 214 p.

Употребление турецких деепричастных форм в письменной и устной речи (по материалам корпусного исследования)

Кадырова Ольга Михайловна,

младший научный сотрудник, отдел языков народов Азии и Африки, ФГБУН Институт Востоковедения РАН
E-mail: omkadyrova@yandex.ru

Статья содержит данные корпусного исследования, касаемо употребления деепричастий (конвербов) турецкого языка в разных функциональных стилях речи. В Национальном корпусе турецкого языка (TUD), представляющем собой собрание современных устных и письменных текстов, посчитана встречаемость 12 деепричастных форм (*-ArAk*, *-A*, *-InçA*, *-Ip*, *mAdAn*, *DlkçA*, *mAksızIn* (*mAmAcAsInA*, *mAcAsInA*), *cAsInA* (*cAslyA*), *AslyA*, *ArAktAn*, *mAmAsly*, *ken* (*kene*), употребленных в устной и письменной речи на 1 миллион слов. Далее собрана статистика употребления деепричастий в художественной литературе, научной литературе и в прессе. Результаты продемонстрировали, что каждому функциональному стилю свойственна особая номенклатура деепричастных форм. Данные изложены в таблицах, графиках и могут представлять интерес для преподавателей, переводчиков турецкого языка, а также могут быть использованы в обще-типологических исследованиях.

Ключевые слова: турецкие деепричастия, турецкие конвербы, турецкие деепричастные формы, турецкие конвербиальные формы, турецкая разговорная речь, турецкая письменная речь.

Задача разграничения особенностей функциональных стилей речи всегда стоит перед переводчиками, писателями и преподавателями иностранных языков. Функциональные стили формируются под влиянием экстралингвистических условий: 1) речь отражает конкретную сторону жизни общества, находится в определенной сфере применения; 2) речь задается определенными условиями коммуникации: ситуации официально-делового, неофициального, непринужденного и т.д. общения; 3) речь имеет главную задачу. [1, с. 8]. Языковой облик функциональных стилей может формироваться как из характерных слов и выражений, так и из специфических грамматических форм. Грамматика языка едина, но определенные конструкции наиболее характерны для определенных задач речи. Например, для официально-делового стиля русского языка характерны неопределенно-личные конструкции и страдательные обороты (договор заключен, вопрос обсуждается, платежи проводят). Для научного стиля нехарактерна инверсия, также характерны страдательные обороты (проведен опыт, сосуд погружается). Публицистический стиль допускает риторические фигуры: инверсию, анафоры, эпифоры, параллелизмы. В художественном литературном стиле часто встречаются развернутые определения и обстоятельства, СПП и ССП. В разговорном стиле высказывания чаще всего не осложнены оборотами, распространенность предложений минимизирована. Деепричастия русского языка наиболее характерны для письменных стилей речи. В данной работе мы поставили задачу изучить употребление деепричастий турецкого языка в различных функциональных стилях, прежде всего отметить признаки письменной и устной речи.

О деепричастиях современного турецкого языка

Турецкие деепричастия (или конвербы) имеют большую номенклатуру, формируясь как из одного аффикса (простые), так и из двух или нескольких элементов (сложные) [3].

Пример простой деепричастной формы

(1) *alıp-ıp*
делать-CVB
'взяв'

Пример сложной деепричастной формы

(2) ...*salon-a geç-tiğ-imiz zaman, gülünç bir durum-la karşılaş-tık.*

Зал-DAT перейти-FN-1PL время со смешной ситуацией встретиться-PST-1PL

'Перейдя в зал, мы столкнулись со смешной ситуацией.'

[10, с. 105]

Их функциональная роль часто соответствует роли придаточных предложений русского языка с обстоятельственными значениями [7, с. 217, 237; 9, с. 299; 8, с. 159–162; 4], в частности потому, что турецкие деепричастия при некоторых ограничениях [2, с. 61, 80; 5; 6; 11] могут иметь собственный субъект действия, не разделяя его с основным предикатом.

Пример разносубъектного употребления двух деепричастий и основного предиката в предложении.

(3) (O) *Otobüsten ayağı yumuşacık kara değ-er in-ip*

из автобуса его нога мягонького снега
выйти-CVB коснуться-CVB

raçalarından keskin bir soğuk gir-di.

через штанины резкий холод войти-PST3sg

‘Как только он вышел из автобуса и его нога коснулась невероятно мягкого снега, под штанины проник резкий холод.’

[Pamuk]

Разнообразие деепричастных форм позволяет не только выражать многие оттенки смысла, но и добавлять по несколько таких форм в одно предложение.

Пример нескольких деепричастий одного субъекта

(4) *Ka dur- bir şey söyleye- tutul-up kal-di. unca meden*

Ка встать- что-либо гово- захвачен - CVB
CVB рить-negCVB остаться-PST3sg
(сериальная конструкция)

‘Ка остановился и замер, ничего не говоря.’

[12, с. 108]

Материалы исследования

Материалами нашего исследования послужили данные Национального корпуса турецкого языка (TUD). TUD включает примерно 50 млн слов, из которых 49 664 303 слов – письменные тексты, а записи устных текстов составляют 974 857 слов.

Устройство сайта таково, что искомые морфемы можно найти, используя каталог тегов, в разных стилях речи. В каталоге тегов представлены морфемы 12 простых и сложных деепричастных форм: *-ArAk*, *-A*, *-InçA*, *-Ip*, *mAdAn*, *DikçA*, *mAksızIn* (*mAmAcAsInA*, *mAcAsInA*), *cAsInA* (*cAslyA*), *AslyA*, *ArAktAn*, *mAmAsly*, *ken* (*kene*). Мы провели следующее исследование по указанным формам:

1) Общая встречаемость

2) Сопоставление встречаемости в устной и письменной речи.

3) Сопоставление встречаемости деепричастных форм в литературе разных типов: в художественной, научной литературе и в прессе, т.к. данные три стиля наиболее актуальны для учащегося, преподавателей и переводчиков, но при этом недостаточно подробно.

Единица измерения – частота встречаемости (ЧВ) на 1 млн слов, вычисляемая по формуле:

Частота вхождения $\times 1000\ 000$: количество слов в корпусе

Количественные результаты исследования

Общая встречаемость деепричастий

По доступным для поиска в TUD морфемам мы получили следующую статистику встречаемости и ЧВ на 1 млн слов (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1. Общая встречаемость деепричастных форм

Морфема	Число вхождений	ЧВ /1 млн слов
Ip	175742	3470
ArAk	151257	2987
ken, kene	74942	1480
InçA	38983	770
mAdAn	37357	738
DikçA	25510	502
A	13333	263
mAksızIn, mAmAcAsInA, mAcAsInA	2272	45
AslyA	289	6
ArAktAn	176	3,5
mAmAslyA	5	0,01

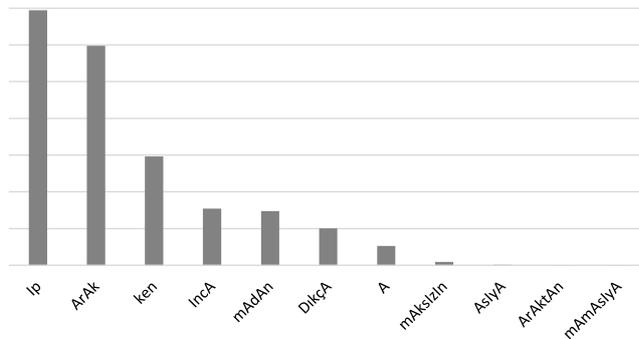


Рис. 1. Общая встречаемость деепричастных форм

Что касается именных форм в сочетании с *olmak* ‘быть’, то частоту их вхождения мы вычитали из полученных данных, так как именные предикаты с аффиксами деепричастий не входят в задачи данного исследования. В частности, формы на *-ken* достаточно часто оформляют именные предикаты, но обычно прибавляются к именной форме непосредственно, без участия *olmak* (*çocukken* ‘будучи ребёнком’). Однако в корпусе были найдены формы *olmak + ken*: *olurken*, *olacakken*, *olmuşken*. Приведём полученные данные по *olmak*, т.к. они могут послужить источником информации при дальнейших исследованиях в области нефинитных форм (табл. 2).

Таблица 2. Встречаемость вспомогательного глагола *olmak* с аффиксами деепричастий

Форма	Число вхождений	ЧВ на 1 млн слов
Olup	18596	367
Olarak	219349	4331
Olunca	3820	75
olmadan	4838	96
Olmaksızın	1319	26
olurken	1546	30
oluyorken	10	0,2
olmuşken	61	1,2
olacakken	31	0,6
ola	829	16
Olaraktan	74	1,5
Olasıya	3	0,06
Olmayasıya	0	0

Согласно полученным результатам, ЧВ формы *olarak* примерно в 2 раза выше ЧВ других глагольных словоформ с аффиксом *-ArAk* (рис. 2).

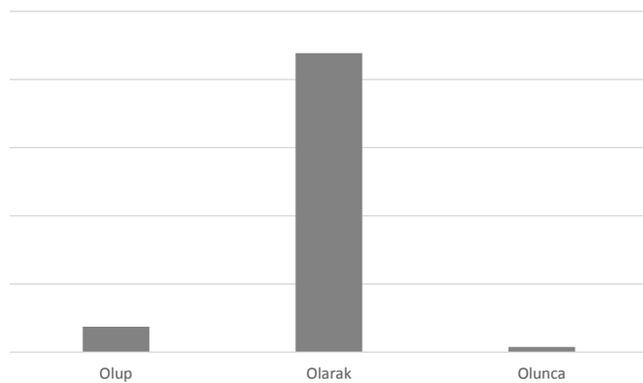


Рис. 2. Встречаемость деепричастных форм глагола *olmak*

Частота употребления деепричастных форм в устной и письменной речи

Данные табл. 3 и 4 говорят о том, что в письменной речи деепричастные формы встречаются значительно чаще.

Таблица 3. Общее число вхождений деепричастных форм в письменной и устной речи

Морфема	Письменная речь	Устная речь
Ip	173954	1788
ArAk	150194	1063
ken. Kene	73871	1018
IncA	38307	676
mAdAn	50078	422
A	13031	302
DİkçA	13339	110
CasInA	2798	5
mAksızIn	2281	11

Окончание

Морфема	Письменная речь	Устная речь
ArAktan	149	27
AslyA	281	8
mAmAslyA	5	0

Таблица 4. Частота встречаемости деепричастных форм в письменной и устной речи на 1 млн слов

Морфема	Письменная речь	Устная речь
Ip	3502	1834
ArAk	3024	1090
ken. Kene	1487	1044
IncA	771	693
mAdAn	1008	433
A	262	310
DİkçA	268	113
CasInA	55	5
mAksızIn	45	11
ArAktan	3	28
AslyA	5,7	8
mAmAslyA	0,01	0

Наиболее выражена разница для деепричастий на *ArAk*, которые в письменной речи встречаются в примерно в 3 раза чаще, чем в устной, и форм на *MaksızIn*, которые в письменных текстах появляются в 4 раза чаще, чем в устных. Формы на *Ip*, *mAdAn* и *DİkçA* в письменных текстах встречаются в 2 раза чаще, чем в устных. Деепричастия на *ken* в письменной речи появляются в 1,5 раза чаще, чем в устной. Особняком стоят формы на *ArAktan*, *A* и *AslyA*, которые, наоборот, в устном корпусе встречаются чаще. *ArAktan* – в 9,3 раза чаще, *a* – в 1,2 и *AslyA* – в 1,4 раза чаще соответственно. Форма на *mAmAslyA* в устных текстах TUD не встречается (рис. 3).

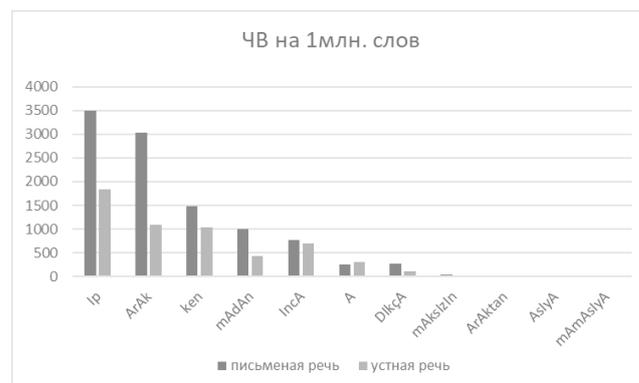


Рис. 3. Частота встречаемости деепричастных форм в письменной и устной речи

Встречаемость деепричастных форм в литературе разных стилей

Письменной речи разных стилей могут быть свойственны различные синтаксические конструкции.

Мы посчитали ЧВ турецких деепричастий в художественной и научной литературе, а также в прессе, чтобы получить возможность составить некоторые рекомендации для переводчиков турецкого языка.

Корпус текстов художественной литературы состоит из 9290712 слов, научной – 14447035 слов, прессы – 4907380 слов. Исследование дало следующие результаты:

Таблица 5. Частота встречаемости деепричастных форм в литературе разных стилей

Морфема	Чв/1 млн слов в художественной лит.	Чв/1 млн слов в научной лит.	Чв/1 млн слов в прессе
ip	6283	1099	1607
ArAk	4049	2514	3034
ken. Kene	2364	843	1566
IncA	1542	237	402
mAdAn	1758	556	610
A	663	54	110
DlkçA	504	278	121
CasInA	172	12	17
mAksIzIn	46	56	23
ArAktan	2,7	0,76	0,2
AslyA	14	0,76	1,4
mAmAslyA	0,43	0	0

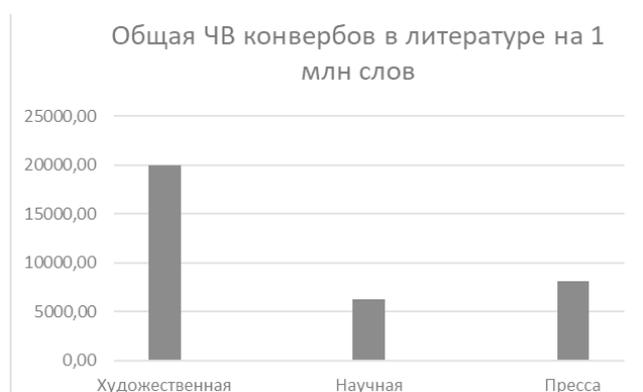


Рис. 4. Общая встречаемость деепричастий в литературе разных стилей

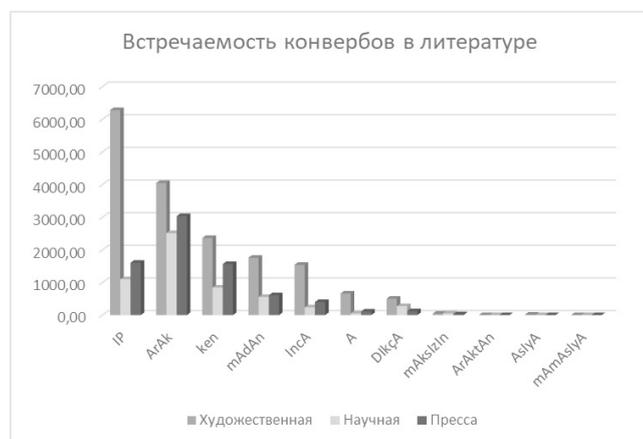


Рис. 5. Встречаемость различных деепричастных форм в литературе разных стилей

В целом, в художественной литературе деепричастия встречаются в 3 раза чаще, чем в научной и в 2,2 раза чаще, чем в прессе. Если в прессе встречаемость деепричастий составляет в среднем 15878 вхождений на 1 миллион слов, то в научной литературе это 4869/1 млн слов, в прессе 5965/1 млн слов (табл. 5, рис. 4, 5).

Заключение

По итогам исследования, можно сделать вывод, что употребление деепричастий характерно как для устной, так и для письменной речи турецкого языка. Однако каждый стиль имеет свои характеристики:

В письменных текстах турецкого языка деепричастия встречаются чаще, чем в устных: формы на *MaksIzIn* – в 4 раза, на *ArAk* – в 3 раза чаще, на *Ip*, *-mAdAn* и *-DlkçA* в письменных текстах встречаются в 2 раза чаще, чем в устных, деепричастия на *-ken* – 1,5 в раза чаще. Особняком стоят формы на *ArAktAn*, *-A* и *-AslyA*, которые в устном корпусе встречаются в 9,3, в 1,2 и в 1,4 раза чаще. Форма на *-mAmAslyA* в устных текстах TUD не встречается. В целом, в художественной литературе деепричастия встречаются в 3 раза чаще, чем в научной и в 2,2 раза чаще, чем в прессе.

В художественной литературе наиболее встречаем деепричастие на *-Ip*. На втором месте форма на *ArAk*: 4049/1млн слов. Далее *ken*, *mAdAn* и *IncA*. К наименее встречаемым формам относятся *mAksIzIn*, *ArAktAn*, *AslyA* и *mAmAslyA*.

В научной литературе наиболее встречаема форма на *ArAk*. На втором месте *Ip*. Далее *ken* и *mAdAn*. Значительно реже других встречаются формы на *mAksIzIn*, на *A*, *ArAktAn* и *AslyA*. Деепричастие на *mAmAslyA* не встретился в научной литературе ни одного раза.

В прессе наиболее встречаем деепричастие на *ArAk*. На втором месте *Ip*. Далее *ken*, *mAdAn* и *IncA*. Реже всего встречались формы на *mAksIzIn*, *AslyA* и *ArAktAn*. Деепричастия на *mAmAslyA* в корпусе текстов из раздела «Пресса» не встречаются.

Литература

- Евтюгина А.А. Функциональная стилистика. РГПУ, 2018. 75 с.
- Иванов С.Н. Курс турецкой грамматики. Ч 2. Грамматические категории глагола. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 88 с.
- Кадырова О.М. Опыт классификации турецких конвербов // Современный ученый. № 4, 2017 г. С. 267–272.
- Кадырова О.М. Эквиваленты турецкий деепричастий в русскоязычном тексте (по материалам корпусного исследования). // Ислам и тюркский мир: проблемы образования, языка, литературы, истории и религии. Материалы VIII международной тюркологической конференции 22 апреля 2016 г. Елабуга, 2016. С. 238–242

5. Кадырова О.М. Фонологическое выражение субъекта действия в турецких и русских предложениях с конвербами // Высшая школа. – 12, 2017. – Том 2. – Уфа: Инфинити, 2017. – С. 12–17.
6. Кадырова О.М. Ограничение разносубъектного употребления турецких конвербов на (y) ArAk // Вестник Института востоковедения РАН. – 1, 2018. – М: ИВ РАН. – С. 173–177.
7. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. М.-Л.: Издательство АН СССР, 1956. 570 с.
8. Соколов С.А. К вопросу о классификации сложного предложения в турецком языке // Структура и история тюркских языков. М., 1971. С. 156–164.
9. Юлдашев А.А. Соотношение деепричастных и личных форм глагола в тюркских языках. М., 1977. 270 с.
10. Aziz Nesin. Şimdiki Çocuklar Harika. Стамбул (Турция): Adam Yayınları, 1997. 194 с. (перевод автора статьи).
11. Kornfilt J. Nominal and nominalized finite clauses in Turkish. Oxford, 2007. 329 с.
12. Pamuk O. Kar. Стамбул (Турция): İletişim Yayıncılık, 2002. 542 с. (перевод автора статьи)
13. TUD 'Национальный корпус турецкого языка': [сайт] <https://v3.tnc.org.tr>

OCCURRENCES OF TURKISH CONVERBS IN WRITTEN AND ORAL SPEECH

Kadyrova O.M.

Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences

The article contains the data of our corpus study concerning the use of Turkish converbs in different functional styles of speech. The National Corpus of Turkish Language (TUD) is a collection of modern oral and written texts. We counted the occurrence of 12 adverbial forms (ArAk, A, IncA, Ip, mAdAn, Dlkça, mAksızIn (mAmAcAsInA, mAcAsInA), cAsInA (cAslyA), AslyA, ArAktAn, mAmAsly, ken

(kene), used in oral and written speech (number of occurrences per 1 million words). The following statistics are collected in fiction, scientific literature, and in the press. The results showed that each functional style has a special nomenclature of adverbial forms. The data is presented in tables, graphs and may be interesting for teachers, translators of the Turkish language, and can also be used in general typological studies.

Keywords: Turkish converbs, Turkish converbial forms, Turkish colloquial speech, Turkish written speech, features of Turkish oral speech.

References

1. Evtugina A.A. Functional stylistics. RGPPU, 2018. 75 p.
2. Ivanov S.N. Turkish grammar course. Part 2. Grammatical categories of verb. L.: ed. by LGU, 1977. 88 p.
3. Kadyrova O.M. Classification of Turkish converbs // Modern Scientist. № 4, 2017. – pp. 267–272.
4. Kadyrova O.M. Елабуга, 2016. С. 238–242 The equivalents of the Turkish converbs in the Russian-language text (based on the materials of the corpus study). / Islam and the Turkic World: problems of education, language, literature, history and religion. Proceedings of the VIII International Turkological Conference April 22, 2016 Yelabuga, 2016. pp. 238–242
5. Kadyrova O.M. Phonological expression of the subject of action in Turkish and Russian sentences with converbs // Higher School. – 12, 2017. – Volume 2. – Ufa: Infiniti, 2017. – p. 12–17.
6. Kadyrova O.M. Restriction of the multi-subject use of Turkish converbs on (y)ArAk // Bulletin of the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences. – 1, 2018. – М: IV RAS. – p. 173–177.
7. Kononov A.N. Grammar of the modern Turkish literary language. М.-Л.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1956. 570 p.
8. Sokolov S.A. On the classification of a complex sentence in the Turkish language // Structure and history of the Turkic languages. Moscow, 1971. pp. 156–164.
9. Yuldashev A.A. The ratio of adverbial and personal forms of the verb in the Turkic languages. М., 1977. 270 p.
10. Aziz Nesin. Şimdiki Çocuklar Harika. İstanbul (Turkey): Adam Yayınları, 1997. 194 p. (translated by the author of the article).
11. Kornfilt J. Nominal and nominalized finite clauses in Turkish. Oxford, 2007. 329 с.
12. Pamuk O. Kar. İstanbul (Turkey): İletişim Yayıncılık, 2002. 542 p. (translated by the author of the article)
13. TUD 'Turkish National Corpus': [website] <https://v3.tnc.org.tr>

Комарькова Мария Александровна,

преподаватель, Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации

E-mail: m.komarkova1989@gmail.com

В данной статье рассмотрены изменения, оказавшие воздействие на английский язык в последнее десятилетие, изучены факторы, оказывающие основное влияние на структуру языка, вариативность лексической и грамматической форм, приведены примеры таких изменений в разных областях человеческой деятельности. Рассмотрена историческая составляющая английского языка, словарный состав и основной словарный фонд, не подверженный изменениям, но служит базой для адаптации нововведений. В качестве основной темы в данной статье рассмотрены функции английского языка как международного и их прямое влияние на унификацию и упрощение языковой деятельности, изучены последствия данных изменений и тенденции развития языка в связи с глобальными трендами и их влиянием на все преобразования в мировом сообществе.

Ключевые слова: лингвистические изменения, словарный состав, структура языка, внешние и внутренние факторы, функция языка.

Любой язык постоянно претерпевает изменения: лексические, грамматические, структурные. Каждый день появляются новые слова, изменяются старые, появляются новые грамматические конструкции. В последнее время, когда цифровые технологии становятся все более и более популярными, особенно в период пандемии, когда учебная и рабочая деятельность перешли в онлайн формат, языковые изменения в этой сфере становятся все более очевидными. Новые лексические единицы являются следствием высокой человеческой вовлеченности в новую деятельность, новые разговорные аббревиатуры ассимилировались в неофициальной переписке, что ускоряет процесс взаимодействия и обмена информацией.

Есть ряд причин для таких изменений. Одна из них, по мнению автора, сформулирована А. Мартине как «Принцип экономии усилий». Основная идея данной теории заключается в том, что внося изменения в язык, тем самым упрощая процесс использования и облегчая сложные грамматические конструкции. Таким образом, желание общения и в то же время приложения наименьших умственных и физических способностей является движущей силой языковых изменений.

Согласно теории Э. Косериу, изменения в языке происходят по причине того, что язык никогда не находится в стагнации.

Всемирное изучение английского языка также напрямую влияет на происходящие изменения и объясняет упрощение языка, которое необходимо для более комфортного общения людей с разных континентов. На данный момент, по мнению Дж. Уолкер, английский-это язык возможностей, язык решения мировых проблем, язык всемирного диалога. Международный английский язык также обладает рядом особенностей, которые его отличают от национального языка и являются движущей силой для изменений. На международном уровне английский язык проникает в другие языки, внося корректировки в них и адаптируясь в лексической базе, тем самым захватывая определенные сферы общения.

А. Аппадурраи доказывает положение о том, что в процессе глобализации выделяются шесть основных потоков, которые оказывают существенное влияние на происходящие изменения. Среди этих потоков выделяют следующие:

- Людские
- Коммуникационные
- Финансовые
- Поток аудиовизуальной продукции
- Технологическая конвергенция
- Поток идей и идеологий

Кроме внешних обстоятельств, на изменения языка в значительной степени влияют внутренние факторы, которые помогают адаптировать изменения и приспособить их к существующей системе и структуре языка. На основе анализа языкового поведения можно сделать вывод, что структура и лексическая стремится к упрощению: происходит унифицирование многих форм региональных диалектов, облегчение произношения, упрощение грамматических форм. Основные позиции занимают сокращения, в частности аббревиатуры, что является следствием избыточности информации и развития языка по «принципу наименьшего усилия» или «закону экономии речевых средств». В связи с этим, на данный момент в языке адаптировались абсолютно разные аббревиатуры, в том числе и достаточно неблагозвучные, например, такие как SWAT (special weapons and tactics), RAM (random-access memory), Pa system (public address system) в профессиональной сфере, идентичные примеры можно наблюдать и в разговорной речи, например, TGIF (Thanks God it's Friday), ASAP (as soon as possible), FYI (for your information). Данные сокращения повсеместно употребляются как в устной так и в письменной речи. Большие изменения претерпело и использование фразовых глаголов, некоторые из которых перешли в разряд существительных, например, closing-down (закрытие), pick-me-up (энергетический напиток), intake (потребление), onset (начало). Следующая тенденция заключается в появлении большого числа профессиональных жаргонизмов, которые распространены как в устной так и в письменной речи, происходит развитие сленга, некоторые слов аи выражения из которого становятся общеупотребительными. Еще одна из появляющихся особенностей – это исчезновение Лондонского диалекта. Сложность использования английского заключается в отсутствии стандарта, существует много вариантов языка, основными из которых являются британский, канадский и американский. С каждым годом разница между этими диалектами становится все более яркой, при этом произношение занимает первое место. Различия в основном выделяются при употреблении гласных или ударении. Причинами данных изменений является переход английского языка на официальный международный уровень, а в связи с этим распространение по всему миру. Нововведения воздействуют на такие аспекты языка, как грамматический и стилистический, например, происходит постепенное опущение артикля, употребление форм Continuous все чаще в пассивном залоге и с модальными глаголами типа should, would, might с глаголом be (I'm being serious), чаще употребляется глагол get вместо пассивного залога, отсутствие всем известного двойного отрицания в английском теперь не является незыблемым правилом, все чаще его можно встретить в диалектах и разговорной речи. Изменения наблюдаются на разговорном уровне, появляется множество вариантов введения прямой речи, например, стандартная и грамматически

и лексически правильная структура "Helen says "I'm very happy to buy this house" на сегодняшний день имеет большую вариативность:

Helen goes "I'm very happy to buy this house"

Helen is like "I'm very happy to buy this house"

Helen is all "I'm very happy to buy this house"

Следует отметить, что возникновение альтернатив в различных аспектах языка, изменения общих правил и вариативность использования лексической базы на данный момент уже отражены в школьных учебниках, и правил использования того или иного правила или лексических сочетаний не предложено. Особенно это заметно на примере с предлогами, например, если раньше использовался единственно верный британский вариант "in the street", то сейчас существует выбор использования различных предлогов.

Безусловно, лексическая база языка значительно выросла за последнее время, каждая отдельная единица развивается по своему пути, тем самым образуя статичные и динамичные, открытые и закрытые группы. К закрытым группам относятся те, которые обладают стабильным количеством компонентов, например, термины родства, наименование воинских должностей, наименование одежды, ювелирных украшений. Для открытых форм характерно постоянное увеличение состава и его разнообразие.

Для анализа изменений и оценки языка необходимо изучить историю его словарного состава для получения полной картины развития. Словарный состав, в который входят все лексические единицы, в том числе заимствованные за многие годы, не является однородным, но основная база содержит определенную группу слов, которую называют основным словарным фондом. Данную базу составляют слова, которые отражают основные жизненно-необходимые понятия, в связи с этим можно сделать вывод, что они общеупотребительны, показывают высокую устойчивость вне зависимости от изменений, происходящих в самом языке так и в стране и мире в целом, они являются стилистически нейтральными, служат базой для новых лексических единиц, входят в состав идиоматических выражений, крылатых фраз, поговорок и пословиц. Также следует отметить, что в словарный состав входит основной словарный фонд, который менее обширен, но отличается более длительным и крепким существованием, в него входят все однокоренные слова, которые составляют ядро языка.

Английский язык претерпел множество изменений за последние 50 лет, причиной изменения словарного запаса являются изменения, происходящие в обществе на локальном и международном уровнях. На данный момент наблюдается очевидная тенденция дальнейшего развития подобных изменений, которые затрагивают все сферы языковой деятельности. Основной поток изменений направлен на расширение коннотаций одного и того же слова, в связи с процессом глобализации.

Очевидно, что указанные изменения неоднозначно влияют на язык и его использование. С одной стороны, вариативность использования лингвистических приемов и средств сильно увеличилась, что дает свободу в общении и делает коммуникации более простыми и понятными. С другой стороны, данная унификация и упрощение существующих правил, структур и лексической базы лишает язык уникальности, вносит неясность при общении, размываются границы между диалектами, исчезают границы между официальными и разговорными формами.

Литература

1. Проблемы историко-типологических исследований германских языков в лингво-этническом аспекте. Вестник ИГЛУ. Серия «Лингвистика». – Иркутск, 2001.
2. Сабирова Д., Халилова Р. Возникновение речи и языка // Наука. Мысль. 2014. № 2. С. 125–129.
3. Каххарова М.Ю., Назарова Г.Х. Some specific features of the verbals in english grammar // Наука. Мысль. 2014. № 10. С. 45–49.
4. Шулупова А. Волонтеры чемпионата // Nota Bene. Газета Московского государственного лингвистического университета. 2018. – № 56. – с. 8.
5. Букина Н. Слово эксперту: «Чем больше практики, тем ближе успех» // Nota Bene. Газета Мо-

сковского государственного лингвистического университета. 2018. – № 56. – с. 2.

NEW TRENDS IN LINGUISTIC CHANGES IN MODERN ENGLISH LANGUAGE

Komarkova M.A.

Financial University under the Government of the Russian Federation

This article deals with linguistic changes affecting a language in recent ten years, provided some factors that influence a language structure significantly, diversity of lexical and grammatical forms, used various examples of particular changes in different spheres of human activity. It is considered historical line of language development, vocabulary basis that is not affected by any changes but serves as a basis for new trends' adjustment. As a main idea in this article are considered functions of English language as international one and their direct impact on simplifying of language activity, studied consequences of such changes and tendencies of language development due to global trends and their influence on all transformations that are inevitable in near future.

Key-words: linguistic changes, vocabulary basis, language structure, internal and external factors, function of language.

References

1. Problems of historical and typological research of Germanic languages in the linguistic and ethnic aspect. Bulletin of the IGLOO. Series "Linguistics". – Irkutsk, 2001
2. Sabirova D., Khalilova R. The emergence of speech and language. Thought. 2014. No. 2. pp. 125–129.
3. Kahharova M.Y., Nazarova G.H. Some specific features of the verbals in english grammar // The science. Thought. 2014. No. 10. pp. 45–49.
4. Shulepova A. Volunteers of the championship // Nota Bene. Newspaper of the Moscow State Linguistic University. 2018. – No. 56. – p. 8.
5. Bukina N. Slovo expert: "The more practice, the closer success" // Nota Bene. Newspaper of the Moscow State Linguistic University. 2018. – No. 56. – p. 2.

Развитие продвинутых навыков написания онлайн-отзывов в области искусства у учащихся с высоким уровнем владения английским языком

Липина Анна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской
Федерации»
E-mail: anna_lipina2011@mail.ru

Следующая статья направлена на улучшение способности учащихся писать онлайн обзоры по искусству. Выбор этой темы обусловлен тем фактом, что в настоящее время мы живем в цифровом мире, где людей поощряют – если не принуждают – выражать свое мнение в Интернете и быть активными членами общества. К 2025 году миллениалы (поколение с высокой степенью цифровизации) составят три четверти населения мира. Это говорит о том, что люди начнут проводить еще больше времени в Интернете, рассказывая людям, какие выставки они посещали, какие фильмы они смотрели, какие книги они прочитали, понравились они им или нет и т. Д. Таким образом, многие студенты с высоким уровнем владения английским языком выражают большую готовность улучшить свое письмо в данном жанре за счет повышения беглости и качества письма.

Ключевые слова: продуктивные навыки, письмо, социокультурные знания, саморедактирование, полужурнальный стиль, проблемы учащегося, обучающие решения.

The productive skill under consideration is dedicated to writing, a fundamental component of the language. To be specific, the following paper is aimed at improving learners' ability to write arts reviews online. The choice of this topic is conditioned by the fact that nowadays we are living in a digitalized world where people are encouraged – if not forced – to express their opinions online and be active members of society. According to the research conducted by EY, by 2025, millennials (highly digitalized generation) will take three-quarters of the global population [4, c. 1]. This suggests that people will start spending even more time on the Internet, sharing with people what exhibitions they have attended, what films they have watched, what books they have read, whether they have liked them or not, etc. In this way, many high-level students express great willingness to improve this writing genre by increasing their fluency and quality of writing. Apart from that, it has been agreed that writing is considered to be more difficult than any other skill [3, 12].

Analysis

Target reader implication

The main aim of writing an arts review is to give a summary of a book, a film or a theatre performance, influence a target reader by expressing an opinion and give recommendations. In order to achieve this, an arts review should be descriptive, with an appropriate register and logical. These are those things which a potential reader expects to find in an arts review.

Looking at what a proficient writer knows about this genre, it can definitely help learners improve their skill.

What a proficient writer knows (features)

A proficient writer has strong socio-cultural schemata because he is exposed to this type of writings on a daily basis [5, c. 17]. He knows how a review should be presented (genre knowledge), what to write about (content knowledge), who his target reader is. Additionally, apart from specific lexical set that is used to talk about books, films, theatre performances, a proficient writer knows what kind of evaluative language [9] should be used to express his/her feelings and opinions about the subject matter to build the required relationship with a reader.

What a proficient writer does (sub-skills)

Firstly, a proficient speaker can **summarize** the necessary information without giving spoilers to the reader. It is a complex cognitive process [11, c. 108], which is achieved by selecting, synthesizing the detailed content knowledge and identifying important information which should be included in an arts review. Talking

about reviews, one may notice that summary is presented by listing major events. For example, “Alice and Ella have moved from place to place in an attempt to avoid the “bad luck” that seems to follow them. Weird things have happened. As a child, Alice was kidnapped by a man who...” (Appendix 1). Knowing summarizing techniques, learners can tremendously improve their review writing level.

Secondly, a proficient speaker writes reviews by **using a semi-formal style**. It is explained by the fact that he wants to establish good relationships with a reader (tenor) [15, c. 195]. Also, a proficient speaker wants to influence a reader and seem to be a reader’s friend who you can easily rely on. In this way, it is common to see the following in a review:

- **Phrasal verbs:** “Then Ella goes missing, ... for help in tracking down her mother.”, “The Hazel Wood” starts out strange and gets stranger, in the best way possible.”, “I’ve just never really understood why people get all choked up over happy, inspirational things.” (Appendix 1)
- **Contractions:** “Look, I’m not a happy crier.”, “..., a schoolmate who’s an Althea Proserpine super-fan...”, “... evocative as you’d hope ...” (Appendix 2)
- **Idioms:** “Books like The Care and Feeding of Ravenously Hungry Girls by Anissa Gray are definitely my cup of tea.”, “She talks straight, with an openness and honesty rarely seen.” (Appendix 3)

Thirdly, a proficient writer (during draft and reviewing stages) **selects appropriate language systems** [7] to serve the right communicative purpose of an arts review [16, c. 46–47]. The selection process is aimed at finding such grammatical patterns, which will increase the level of influence on a reader by attracting his attention. For example, “Not only has Finch read every fairy tale in the collection, but handily, he remembers them, sharing them with Alice as they journey to the mysterious Hazel Wood, the estate of her now-dead grandmother, where they hope to find Ella.” (Appendix 1). As far as lexical system is concerned, a proficient writer scrupulously cherry-picks adjectives to describe and share his emotions and attitudes with the reader. E.g.: “creepy”, “evocative”, “strange”, “dark-as-night”, “weird”, “mysterious”, “captivating”, etc. A proficient writer easily distinguishes connotations of adjectives.

Finally, a proficient writer **self-edits** his piece of writing. This sub-skill is considered to be the most difficult one, as a proficient writer has to look at his review critically for the last time before writing the definite version of a review [17, c. 174]. According to Hedge [6, c. 23], a proficient writer looks at his work at a greater scale (top-down) rather concentrating on something peculiar (bottom-up). These are the examples of questions he may ask himself

1. Am I sharing my impressions clearly enough with my reader?
2. Do I need to rearrange any paragraphs?
3. Are the links between sections clear?

Language learners are more prone to concentrate on the following areas: sentence structure, grammar and usage, style, etc.

Learner Problems and Teaching Solutions

Issue 1

The main aim of an arts review is to influence a reader; that is why certain **linguistic knowledge** of this genre is essential. As the Russian language system differs from the English one (Russian – synthetic language of a Slavonic branch of the Indo-European language family; English – analytic language of an Indo-European language, belonging to the West Germanic group of the Germanic languages) Russian students have a tendency to have a negative language transfer [13] of certain emphatic grammatical structures. Especially it is true when talking about inversion.

Suggestion 1.

Level: C1

Aim: to teach learners how to emphasise something using inversion when writing an arts review

Procedure:

- students get an example of a book review and are asked to find an inverted sentence (Appendix 1)
- students explain its function and why it is used in this type of writing (lead-in)
- students look at the list of beginning of sentences where it is indicated what grammatical tenses should be used to make inverted sentences correct (Appendix 4)
- students complete the sentences and exchange their answers within their small groups of 3 (controlled practice)
- students choose some of the inversion structures and try to integrate one or two in their arts reviews (free practice)
- students exchange their ideas in class (feedback)

Evaluation:

Providing learners with multiple options of inverted grammatical patterns gives them not only an opportunity to personalize the writing style of an arts review but also to make their writing more vivid and emphatic. A reader who is looking for a recommendation what to read will definitely pay attention to this arts review. This task-based approach (while practising the patterns) brings confidence to learners and increases learner’s autonomy.

Issue 2

Working with higher-level students, I found out that when they are asked to summarize long pieces of information, for example, a film they have watched or a book they have read, they find it difficult. According to Kirkland [11] the reasons for this can be multiple: L2 proficiency, content schemata, formal schemata, cognitive skills, and meta-cognitive skills. In my experience, it mostly boils down to being unable to select key information and exclude unnecessary misleading details. If students do not develop their summarizing skill especially when we talk about arts review writing, a review reader will lose his interest, and as a consequence, he will not follow writer’s advice to read/watch something or attend any event.

Suggestion 2.

Aim: to improve learners’ skills in summarizing long texts

Level: B2 – C1

Procedure:

- students are given an extended summary of a film to be read in detail (Appendix 7)
- Students underline important information and make a flow chart with key words (noticing)
- Students compare their answers and discuss what kind of information they omitted mentioning the reasons for omission (feedback)
- Students extend ideas taken from the flowchart by paraphrasing them in order to avoid plagiarism (free practice)
- Students connect paraphrased major ideas by adding appropriate cohesive devices (controlled practice)

Evaluation:

Summarizing requires a lot of concentration. By showing students the algorithm how schematically they can present long texts (for example, in the form of a flow chart) and forcing them to ask themselves critical questions, for instance, “Is it important for a reader?”, there is a high probability that students will manage to focus only on the key information. At the same time, the reader will get the information he needs.

Issue 3

Editing is considered to be an additional essential aspect of the writing process [14, c. 334] While teaching in the Russian context, it has been noticed that students underestimate the power of self-editing prior to the final work submission. The reason for this is rooted in a different methodological approach towards L1 writing skill in the Russian educational system that is product-writing. Moreover, if students are asked to edit their works, there is a tendency that they do not know what to start with and how to approach this systematically. In case this issue is not addressed, learners writing level will never improve.

Suggestion 3.

Aim: to improve learners’ ability to edit their written work

Level: B2 – C1

Procedure:

- students are asked what they know about book reviews to conceptualize their ideas about the topic (lead-in)
- students write their first draft of a book review relying on the preliminary discussion (1st draft)
- students get a sample of a book review written by an amateur (native speaker) and shared on the Internet.
- students work in groups of 2–3 trying to identify those elements of a book review that make it successful and group them in accordance with common sense (e.g., descriptive vocabulary, a writer’s opinion, recommendation, etc.) (Appendix 2) (feedback)
- students look at their first draft, edit it and rewrite it by comparing it against the book review sample (2nd draft)
- Students work in their groups of 3 and peer-edit their groupmates’ book reviews by looking at the editing check-list. (peer-editing)

- Students exchange their feedback on how editing helped them in writing their book reviews (feedback)

Evaluation:

According to multiple pieces of research [2] the discovery approach which was exemplified in the procedure description and blended into the process writing lesson helps learners become effective independent self-editors, being capable of looking at their works critically and noticing systematic problems they have to be worked on later. All the above mentioned will help learners to function better beyond the ESL context.

Issue 4

Another issue which was observed while teaching B2 Russian students deals with the inability of students stick to the neutral style for online arts review. The reason for this lies in the fact that learners do not pay much attention to how they express their ideas online and do not feel the appropriateness of linguistic forms to meet specific communicative situational requirements. This happens because the difference between informal and neutral style sometimes can seem to be rather vague.

Suggestion 4.

Aim: to increase learners’ awareness of a neutral style to write a review

Procedure:

- students get two current film reviews written by an amateur (native speaker) shared in the Internet (Appendix 5,6). One is informal, the other one is neutral.
- students work in groups of 2–3 to find the difference between these two reviews of the same film (noticing)
- students have an open class discussion together with their teacher to share their ideas about what a neutral style is by enumerating its features and writing them down on the whiteboard. (feedback)

Evaluation:

The ability to know what style of language a learner should use when writing an arts review gives him the opportunity to catch his reader and never let him go until he finishes reading an arts review. The knowledge of the language style is better achieved through guided research and observations of multiple examples of this genre. If the issue is not resolved, it may result in lost communication between the writer and the reader.

Conclusion

All in all, writing is a skill that cannot be seen as something simple or linear as it requires a lot of cognitive effort to reach your writing aim. Moreover, a learner should be aware of multiple styles, genres and other peculiarities existing in each of them. Apart from this, it is absolutely obligatory to take a reader into consideration, as it has been mentioned in this research when talking about arts review writing.

Appendices

Appendix 1 – <https://reedsy.com/discovery/blog/book-review-examples>

Alice Crewe (a last name she's chosen for herself) is a fairy tale legacy: the granddaughter of Althea Proserpine, author of a collection of dark-as-night fairy tales called "Tales From the Hinterland." The book has a cult following, and though Alice has never met her grandmother, she's learned a little about her through internet research. She hasn't read the stories, because her mother, Ella Proserpine, forbids it.

Alice and Ella have moved from place to place in an attempt to avoid the "bad luck" that seems to follow them. Weird things have happened. As a child, Alice was kidnapped by a man who took her on a road trip to find her grandmother; he was stopped by the police before they did so. When at 17 she sees that man again, unchanged despite the years, Alice panics. Then Ella goes missing, and Alice turns to Ellery Finch, a schoolmate who's an Althea Proserpine superfan, for help in tracking down her mother. Not only has Finch read every fairy tale in the collection, but handily, he remembers them, sharing them with Alice as they journey to the mysterious Hazel Wood, the estate of her now-dead grandmother, where they hope to find Ella.

"The Hazel Wood" starts out strange and gets stranger, in the best way possible. (The fairy stories Finch relays, which Albert includes as their own chapters, are as creepy and evocative as you'd hope.) Albert seamlessly combines contemporary realism with fantasy, blurring the edges in a way that highlights that place where stories and real life convene, where magic contains truth and the world as it appears is false, where just about anything can happen, particularly in the pages of a very good book. It's a captivating debut. [...]

Appendix 2 – <https://reedsy.com/discovery/blog/book-review-examples>

Look, I'm not a happy crier. I might cry at songs about leaving and missing someone; I might cry at books where things don't work out; I might cry at movies where someone dies. I've just never really understood why people get all choked up over happy, inspirational things. But Michelle Obama's kindness and empathy changed that. This book had me in tears for all the right reasons.

This is not really a book about politics, though political experiences obviously do come into it. It's a shame that some will dismiss this book because of a difference in political opinion, when it is really about a woman's life. About growing up poor and black on the South Side of Chicago; about getting married and struggling to maintain that marriage; about motherhood; about being thrown into an amazing and terrifying position.

I hate words like "inspirational" because they've become so overdone and cheesy, but I just have to say it—Michelle Obama is an inspiration. I had the privilege of seeing her speak at The Forum in Inglewood, and she is one of the warmest, funniest, smartest, down-to-earth people I have ever seen in this world.

And yes, I know we present what we want the world to see, but I truly do think it's genuine. I think she is someone who really cares about people – especially kids – and wants to give them better lives and opportunities.

She's obviously intelligent, but she also doesn't gussy up her words. She talks straight, with an openness and honesty rarely seen. She's been one of the most powerful women in the world, she's been a graduate of Princeton and Harvard Law School, she's had her own successful career, and yet she has remained throughout that same girl – Michelle Robinson – from a working class family in Chicago.

I don't think there's anyone who wouldn't benefit from reading this book.

Appendix 3 – <https://reedsy.com/discovery/blog/book-review-examples>

I am still dipping my toes into the literally fiction pool, finding what works for me and what doesn't. Books like *The Care and Feeding of Ravenously Hungry Girls* by Anissa Gray are definitely my cup of tea.

Althea and Proctor Cochran had been pillars of their economically disadvantaged community for years – with their local restaurant/small market and their charity drives. Until they are found guilty of fraud for stealing and keeping most of the money they raised and sent to jail. Now disgraced, their entire family is suffering the consequences, specially their twin teenage daughters Baby Vi and Kim. To complicate matters even more: Kim was actually the one to call the police on her parents after yet another fight with her mother. [...]

Appendix 4 – Objective. Proficiency. 2013. Student's Book. CUP p. 68

Finish the sentences using your own ideas and the tenses specified.

- a Never before ... (present perfect)
- b Only once in my life ... (present perfect)
- c Scarcely ... (past perfect) when ... (past simple)
- d No sooner ... (past perfect) than ... (past simple)
- e Hardly ... (past perfect) when ... (past simple)
- f Not until last month ... (past simple)
- g Seldom ... (present simple)
- h Rarely ... (future simple)
- i Had it not been for the fact that... (past perfect / past simple and would have + past participle)

Appendix 5 – <https://www.rogerebert.com/reviews/always-be-my-maybe-2019>

Netflix is making itself the home of cute rom-coms, and I love it. The latest beautiful horse in its romantic comedy stable is Ali Wong's wonderful *Always Be My Maybe* – and everyone is actually obsessed. The films stars Ali Wong and Randall Park as childhood sweethearts who reconnect decades later.

Park's character still has feelings for Wong's after all this time, but feels a little outclassed by her lovers, played by Daniel Dae Kim and later John Wick himself – literally two of the hottest men in the world.

One cannot help but wonder if Ali Wong simply made this movie to kiss attractive men – if so, what a powerful and pure energy. What a queen.

Also, Keanu Reeves plays HIMSELF in this film, but a weirdly overtly sexual version of himself.

Anyway, since it's hit Netflix, there's been a huge outpouring of EXTREME love and devotion to this movie.

They love how funny it is, they love how sweet it is, they love how PACKED with good representation it is.

They also love how much Keanu is in it.

Appendix 6 – <https://www.myfilmviews.com/2019/06/19/always-be-my-maybe-2019-review/#more-20856>

Sasha Tran (Ali Wong) and Marcus Kim (Randall Park) spend a lot of time together in their youth. Sasha's parents are almost never at home and she visits Marcus's parents almost daily. The two are inseparable and at one point it even goes a little further than friendship, but after a fight they lose touch with each other for 15 years. Sasha becomes a successful chef who gets a lot of media attention and is about to get married. When, due to tensions with her fiancé, she temporarily moves back to her birthplace, she meets Marcus again. He works with his father as a contractor and plays in a band. The meeting is uncomfortable, but the two see each other again and again. Will they find love?

Always Be My Maybe may follow the standard template for romantic comedies, but the way it is filled in makes this a very entertaining film. There are nice, strange characters (such as Marcus's girlfriend Jenny (Vivian Bang) and band member Tony (Karan Sonni)) and there even is a cameo from an actor who surprised me a lot, but was fantastic at the same time. There is a lot of humor and Ali Wong and Randall Park have a wonderful chemistry. This is a Netflix movie that I enjoyed watching and I highly recommend.

This is one of those movies that you'd want to watch with others and share that experience, because laughter is contagious.

Appendix 7 – <https://www.writersdigest.com/whats-new/open-ready-synopsis-example-the-ides-of-march-political-thriller>

STEPHEN MEYERS, 30, is a wise-beyond-his-years political consultant who acts as junior campaign manager for MIKE MORRIS, the frontrunner Democrat for the forthcoming presidential election. Stephen is helping organize Morris's campaign in Ohio and solidify the candidate's lead against a last remaining primary opponent. On any given day, Stephen deftly deals with reporters and shapes messages for the campaign. Stephen, who still has idealism, legitimately believes in Morris, and feels he is a good man that can change the world when elected.

Stephen begins a sexual relationship with MOLLY, a young intern for the campaign. After a debate, Stephen is approached by a rival campaign manager, who attempts to seduce him into working for another candidate. Stephen declines the offer, but lies to his own boss, campaign manager PAUL, about any approach ever taking place.

The campaign gets distressing news: Due to dirty tricks by their primary opponent, Morris's statewide lead in Ohio evaporates. Both Paul and Stephen urge

their candidate to cut a deal with a third primary opponent (that dropped out), who will pledge valuable support in exchange for an undeserved cabinet post. Morris refuses the shady deal, citing integrity. Victory in Ohio is even more distant for the campaign.

Late one night when Molly is in his room, Stephen discovers that Morris is calling her. She and Morris had a brief sexual tryst several weeks previously, and Molly is now pregnant with Morris's baby. Stephen is crushed to learn the "good" man he believed in is no different from other lying politicians. With no one to turn to because of her family's Catholic faith, Molly asks Stephen for money for an abortion. Stephen warns her to stay silent about everything, then drops her off at a clinic. When Molly's procedure is finished, she waits for Stephen's transport back, but he never shows.

Stephen finally comes clean to Paul about his secret meeting with the rival campaign. Despite Stephen's apology, Paul fires him, citing his need for the core political value of loyalty. Infuriated, Stephen promises Paul he will take down the Morris campaign by any means necessary. Word of Stephen's promise reaches the ears of Molly, who has taken a cab back to her hotel. Molly is (correctly) worried that Stephen will divulge news of her pregnancy and abortion when firebombing the Morris campaign. Finally remembering about Molly, Stephen heads to her hotel, but he is too late. She has killed herself with a cocktail of prescription pills and alcohol. Morris publicly mourns the loss of a "valued intern."

But Stephen has a wild card. After seeing Molly at the crime scene, he took her phone. Stephen privately meets with Morris and tells him Molly's phone contains incriminating messages about the pregnancy. Though Morris surmises it's a bluff, he acquiesces to all of Stephen's demands. Paul is fired and Stephen is made campaign manager. Morris takes the shady deal with the third primary candidate and is immediately a lock for the Democratic presidential nomination.

Stephen, now cold and hardened because of his recent experiences, prepares a new message for his first interview as lead campaign manager of the Morris campaign for president.

Литература

1. Бэджер Р. и Уайт Б. 2000. Процессно-жанровый подход к обучению. Журнал ELT, 54 (2).
2. Бейтс, Л., Лейн, Дж., И Ланге, Е., 1993. Четкое письмо: ответы на композиции ESL. Бостон, Массачусетс: Хайнле и Хайнле.
3. Берман, Р. и Ченг, Л. 2010. Навыки английского академического языка: трудности, воспринимаемые студентами и аспирантами, и их академическая успеваемость. Канадский журнал прикладной лингвистики, 4 (1–2).
4. ЕУ, Глобальные поколения: глобальное исследование проблем работы и жизни между поколениями. 2015 г.
5. Хармер, Дж. 2004. Как научить письму. Longman

6. Хедж, Т. 1988. Письмо. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета
7. Хедж, Т. 2000. Преподавание и обучение в языковом классе. ОУП.
8. Хайленд, К. 2003. Письмо на втором языке. Кембридж: Издательство Кембриджского университета.
9. Хайленд, К. 2004. Жанр и написание на втором языке.
10. Киркланд, М.Р., Сондерс, М.А.П. 1991. Повышение успеваемости учащихся при написании резюме: управление когнитивной нагрузкой. TESOL QUARTERLY, 25 (л), 105–122.
11. Киркланд, Маргарет Р. и Мэри П. Сондерс. 1991. «Повышение успеваемости учащихся при написании резюме: управление когнитивной нагрузкой». TESOL ежеквартально 25.1.
12. Несамалар, С., Саратха, С. & Тех, С. 2001. Методология ELT: принципы и практика. Селангор: Пенербит Фаджар Бакти.
13. Одлин, Т. 1993. Языковой трансфер: кросс-лингвистическое влияние на изучение языка. Кембридж, КУБОК.
14. Ричардс, Джек К. и Вилли А. Ренандия. 2002. Методология преподавания языков: антология современной практики. Кембридж: КУБОК.
15. Торнбери С. 2006. Азбука ELT. MacMillan
16. Триббл, С. 1996. Письмо. ОУП
17. Уайт, Р., Арндт, В., 1991. Обучение письму через процесс написания. Longman
18. Цель. Знание. 2013. Студенческая книга. Чашка. С. 68.
19. <https://reedsy.com/discovery/blog/book-review-examples>
20. <https://www.writersdigest.com/whats-new/open-ready-synopsis-example-the-ides-of-march-political-thriller>
21. <https://www.rogerebert.com/reviews/always-be-my-maybe-2019>
22. <https://www.myfilmviews.com/2019/06/19/always-be-my-maybe-2019-review/#more-20856>

DEVELOPING LEARNERS' ABILITIES TO WRITE ARTS REVIEWS ONLINE

Lipina A.A.

Russian Academy of National Economy and Public Administration

The following paper is aimed at improving learners' ability to write arts reviews online. The choice of this topic is conditioned by the fact that nowadays we are living in a digitalized world where people are encouraged – if not forced – to express their opinions online and be active members of society. By 2025, millennials (highly digitalized generation) will take three-quarters of the global population. This suggests that people will start spending even more time on the Internet, sharing with people what exhibitions they have attended, what films they have watched, what books they have read, whether they have liked them or not, etc. In this way, many high-level students express great willingness to improve this writing genre by increasing their fluency and quality of writing.

Keywords: productive skills, writing, socio-cultural schemata, self-editing, semi-formal style, learner problems, teaching solutions.

References

1. Badger, R. & White, B. 2000. A process genre approach to teaching. ELT Journal, 54 (2).
2. Bates, L., Lane, J., & Lange, E. 1993. Writing clearly: Responding to ESL compositions. Boston, MA: Heinle & Heinle.
3. Berman, R. & Cheng, L. 2010. English academic language skills: perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. Canadian Journal of Applied Linguistics, 4(1–2).
4. EY, Global Generations: A Global Study on Work-Life Challenges Across Generations. 2015.
5. Harmer, J. 2004. How to teach Writing. Longman
6. Hedge, T. 1988. Writing. Oxford: Oxford University Press
7. Hedge, T. 2000. Teaching and Learning in the language classroom. OUP.
8. Hyland, K. 2003. Second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Hyland, K. 2004. Genre and Second Language Writing.
10. Kirkland, M.R. & Saunders, M.A.P. 1991. Maximizing student performance in summary writing: managing cognitive load. TESOL QUARTERLY, 25(1), 105–122.
11. Kirkland, Margaret R., and Mary P. Saunders. 1991. "Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load." TESOL QUARTERLY 25.1.
12. Nesamalar, C., Saratha, S. & Teh, S. 2001. ELT Methodology: Principles and Practice. Selangor: Penerbit Fajar Bakti.
13. Odlin, T. 1993. Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge, CUP.
14. Richards, Jack C. and Willy A. Renandya. 2002. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: CUP
15. Thornbury S. 2006. An A-Z of ELT. MacMillan
16. Tribble, C. 1996. Writing. OUP
17. White, R., Arndt, V., 1991. Process writing. Longman
18. Objective. Proficiency. 2013. Student's Book. CUP p. 68
19. <https://reedsy.com/discovery/blog/book-review-examples>
20. <https://www.writersdigest.com/whats-new/open-ready-synopsis-example-the-ides-of-march-political-thriller>
21. <https://www.rogerebert.com/reviews/always-be-my-maybe-2019>
22. <https://www.myfilmviews.com/2019/06/19/always-be-my-maybe-2019-review/#more-20856>

Конверсационный анализ как метод оценки успешности продвигающих текстов в соцсетях

Стрельцова Ольга Игоревна,

соискатель, Институт лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет
E-mail: olkaraposa@gmail.com

Цель исследования – выявить особенности построения и функционирования продвигающих текстов образовательных услуг в современной интернет – коммуникации – в частности, в одной из популярных социальных сетей. Особое внимание в статье уделено рассмотрению коммуникативных стратегий, используемых авторами аккаунтов, оценке успешности таких стратегий, а также вопросу статусных и ролевых характеристик участников коммуникации. *Научная новизна* исследования заключается в комплексном описании особенностей построения и функционирования продвигающих текстов образовательных услуг в зависимости от источника их размещения и статусно – ролевых характеристик адресанта и адресата сообщения. *В результате* установлено, что коммуникация в рамках продвижения образовательных услуг в социальных сетях происходит в соответствии с определёнными принципами, которые, в частности, могут менять традиционные представления о статусе и роли участников образовательного процесса, а конкретные коммуникативные стратегии выбираются в зависимости от характеристик и ожиданий целевой аудитории.

Ключевые слова: русский язык, продвигающий текст, образовательные услуги, коммуникативная стратегия, конверсационный анализ.

Для продвижения образовательных услуг использовались жанры объявления и рекламы. Многие черты устных и письменных жанров рекламы вкупе с особенностями таких жанр, заимствованными из дискурсивных практик других языков, можно встретить в рекламных сообщениях образовательных организаций на русском языке. В свою очередь, рекламные тексты организаций, – оказали влияние на построение текстов предложений, размещаемых в интернете репетиторами, работающими индивидуально.

В современных лингвистических исследованиях в качестве отдельного жанра выделяют продвигающий текст, который представляет собой «коммуникативную единицу, функционирующую в пространстве маркетинговых коммуникаций, служащую целям эффективного воздействия на целевую аудиторию (привлечь внимание потребителя, запомниться ему, вызвать или помочь сформировать определенное эмоциональное отношение к заложенной в тексте информации и, в идеале, побудить к определенному действию) и обладающую системой релевантных вербальных и невербальных средств его усиления / оптимизации» [5, с. 79]. Целью продвигающих текстов становится, в отличие от жанров рекламы, не сиюминутное воздействие на потребителя и побуждение его к немедленной реакции, а лишь создание положительного впечатления от фигуры «поставщика» той или иной услуги (в т.ч. образовательной) и/или самой этой услуги, что может впоследствии привести к появлению желания у потребителя обратиться к тому, кто её оказывает.

Тексты, продвигающие образовательные услуги, достаточно распространены, в том числе, в сети Интернет. На особенности их построения и функционирования влияют как фигура адресанта (предлагать образовательную услугу может как организация, так и частный предприниматель), так и конкретное место размещения объявления (тематические сайты или социальные сети) [4, с. 145]. Последние представляют собой особый интерес, т.к. именно в них, наряду с предложением конкретной образовательной услуги, реализуется межличностное, неформальное общение [1, с. 215].

Прежде чем приступить к описанию особенностей общения участников коммуникации в рамках продвижения образовательных услуг в социальных сетях, необходимо уточнить механизмы функционирования подобных объявлений в более традиционных источниках. Такие объявления, как правило, построены следующим образом (ключе-

вые слова в приведённых примерах выделены нами, орфография и пунктуация авторов используемых фрагментов сохранены – О. С.):

Хотите научиться шить эксклюзивную одежду, которая будет идеально сидеть на вашей фигуре? Тогда Вы попали по адресу! Занятия ведут опытные специалисты с современным подходом, имеющие стаж более 15 – ти лет в сфере швейной индустрии, а также более 6 – ти лет в сфере преподавания курсов шитья! Мы объединили самые лучшие современные методики, добавили к ним опыт наших преподавателей и создали программу, успешно проверенную на сотнях наших учеников – каждый месяц из Школы выпускается более 150 учениц. Занятия проводятся в небольших группах 6–8 человек – это позволяет преподавателю уделить достаточно внимания каждому ученику... [6].

Подобные сообщения уже являлись объектом нашего более раннего исследования, в ходе которого были выделены особые черты, характерные для коммуникации пользователей на подобных интернет – площадках [4, с. 145–150]. Было установлено, что основными элементами структуры таких объявлений являются следующие: приводится описание признаков экспертности и профессионализма автора услуги (*опытные специалисты, стаж*), перечисляются достоинства используемых методик (*современный подход, лучшие методики, успешно проверенная программа*) или режима обучения (*небольшие группы, уделить внимание каждому ученику*), иногда употребляются особые языковые средства, имитирующие диалог, – риторические вопросы и ответы на них и т.п. (*Хотите шить эксклюзивную одежду? Тогда Вы попали по адресу!*).

Аккаунты репетиторов, продвигающих образовательные услуги в социальных сетях, функционируют по – другому. Они нацелены на то, чтобы вызвать немедленную реакцию адресата (по аналогии с устной спонтанной коммуникацией), поэтому принципы выбора языковых средств и организация текста в них имеют свои отличия. Так, удалось выделить следующие особенности, характерные для подобной коммуникации:

- нацеленность адресата на **межличностное неформальное общение**: *Поддержите лайком, всех люблю* [8], *Лайк всем веснушчатый и конопатым!* [12].
- акцентирование внимания на образе автора как **друга**, а не наставника с частным высмеиванием школьной системы из – за чрезмерной назидательности: *Я Маша и ко мне на ты, Училка твоей мечты* [11]; *Самый милый эксперт ЕГЭ, Хвалю за ошибки и учу отдыхать* [7]; *За моими фотками пользы больше, чем в учебниках* [9]; кроме того, авторы часто стремятся показать свою **схожесть с целевой аудиторией**: *Как я готовлюсь к экзаменам? Для начала я хотела бы признаться. Я очень плохой студент.* [8] *Когда читаю ваши истории мне и смешно и больно* [10].

- обязательное присутствие «**обратной связи**» с адресатом – этот приём связан с желанием сделать виртуальную коммуникацию максимально похожей на традиционно дружескую, в которой внимание обращено на собеседника и от него ожидается спонтанная реакция. Обращает на себя внимание многообразие приёмов, используемых авторами сообщений, начиная от обычного желания **узнать мнение** аудитории / предложений задавать вопросы: *У вас есть интересные мысли на этот счет?* [14], *Если продолжаем данную рубрику, то плюсуите* [13], *Если узнаете себя, маякните!* [10], *Пишите вопросы, если появятся и бегом в сториз отрабатывать* [11], до добавления **дополнительного контента** с целью расположения к себе аудитории и придания коммуникации «дружеского» стиля взаимодействия: *Подготовка подготовкой, но отдохнуть тоже нужно, тем более сегодня пятница*) *Лови список мотивирующих фильмов...* [14] и, наконец, использования **игровых приёмов**: *Поиграем в Друзья, друзья*) *Что? Где? Когда?* [12]. [Там же].

Представляется интересным изучение вопроса об успешности использования средств стимулирования интерактивности в деловой коммуникации [2] в плане их воздействия на целевую аудиторию. Социальные сети, в отличие, например, от объявлений образовательных организаций (или частных репетиторов) предоставляют такую возможность, т.к. в них есть доступ к комментариям – реакциям пользователей.

Для исследования реакции целевой аудитории и оценки успешности той или иной стратегии будет использоваться метод конверсационного анализа, который активно привлекается для изучения спонтанной речи. В рамках данного метода решение о том, какие приёмы используются в той или иной коммуникации со стороны её участников, принимает исключительно исследователь в зависимости от конкретной ситуации [3, с. 296]. В ходе анализа выясняется, «как партнеры по устной коммуникации регулируют речевое поведение друг друга, добиваясь определённой упорядоченности коммуникации, и каким образом результаты этой регулировки отражаются в характере их высказываний» [Там же].

В рамках избранного подхода все высказывания делятся на инициативные (в нашем случае это прежде всего высказывания, принадлежащие авторам постов/сообщений) и ответные (реакции комментаторов). Реплики собеседников образуют между собой т.н. смежную (аджесивную) пару, обладающую определёнными характеристиками, которые Т.А. Королева определяет следующим образом: «1) это соотношение двух (в нашем случае – иногда более О. С.) коммуникационных актов; 2) оба акта появляются в зависимом отношении друг к другу; 3) пара состоит из реплик разных участников; 4) первая реплика является первой частью (линией) пары, соответственно, вторая реплика является второй линией пары; 5) пары ка-

тегоризованы, соединены по типам (например, вопрос – ответ)» [Там же]. Такие смежные пары и будут нами рассмотрены ниже в целях изучения реакций адресатов на ту или иную инициативную реплику авторов образовательных аккаунтов. Всего было рассмотрено более 20 подобных полилогов из Instagram. Поскольку можно говорить о закономерностях построения такой коммуникации, рассмотрим 4 наиболее показательных примера.

При описании каждого коммуникативного акта используются следующие условные обозначения: K1 (коммуникант 1) адресант сообщения (автор аккаунта), K2, K3, K4, K5 и т.д. (коммуниканты 2, 3, 4, 5) – адресат сообщения (другие пользователи, просматривающие контент этого аккаунта и, как правило, знакомые с адресантом хотя бы по взаимодействию в социальной сети). Анализ проводится по нескольким параметрам:

- 1) ответная реплика является реакцией на инициативную реплику адресанта или на комментарий другого пользователя;
- 2) используемый тип реплик;
- 3) распределение статусных и ролевых характеристик участников коммуникации по отношению к адресанту и друг другу;
- 4) оценка успешности применяемых коммуникативных стратегий.

Пример 1.

1. K1 <umnue_ludi> Преподаватели высшей категории с большим стажем подготовки к экзаменам по всем предметам, ждут тебя, да – да, именно тебя! ... уютная атмосфера, печенки и горячий чай уже готовы согреть тебя этой осенью)

K2 mrr.markelova 🤔🤔🤔

K3 v.i.k.t.o.r.i.a_ Лучший центр с лучшими людьми 🤍🤍🤍🤍🤗🤗

K4 oлууан очень уютное место 🐾🐾

Все реплики адресатов (K2 – K4) являются реакцией на реплику адресанта.

Реплики K1 и K2 – K4 соотносятся по типу «предоставление информации» – «подтверждение информации».

K1 и K2 – K4 находятся в **партнёрско – дружеских** отношениях и характеризуются **равным** социальным статусом. Об этом говорит использование некодифицированных коммуникативных средств (эмодиконов). Различия статусных характеристик участников коммуникации, как правило, являются причиной более внимательного соблюдения кодифицированных норм. Ситуативные роли участников коммуникации при этом различаются: все адресаты реагируют только на инициативную реплику адресанта, соглашаясь с ним (K4 повторяет за K1 слово «уютный»), не рассматривая других комментаторов как инициаторов общения и не обращаясь в ответ к инициатору на «ты».

В инициативном высказывании K1 применяет несколько коммуникативных стратегий: описание опыта преподавателей и достоинств учебного центра (*преподаватели высшей категории, большой стаж, уютный*) и ориентирование на неформаль-

ное общение (*именно тебя, печенки, готовы согреть*). Со стороны K2, K3, K4 в качестве реакции выступают поддержание дружеской коммуникации (эмодиконы), а также подтверждение экспертных (а возможно, и каких – то других) качеств преподавателей (*лучший центр, лучшие люди*) и признание приятной атмосферы занятий (*уютное место*).

Пример 2.

2. K1 dr_polovinka Кровеносная система 🤍🤍 Поддержите лайком! 📄 Остались вопросы? Пишите в комментариях 🖱️

K2 aynes_k Очень подробно и доступно 🙏

K3drmm1aur а если вы так блестяще знаете Биологию, может и химию тоже так же знаете?) 😊 с вашими объяснениями я быстро поняла и химию тож 😊

Все реплики адресатов (K2, K3) являются реакцией на реплику адресанта, друг к другу комментаторы не обращаются.

Реплики K1 и K2 – K3 соотносятся по типу «вопрос – ответ». K3 при этом, в свою очередь, обращается с вопросом к K1.

K1 выступает в роли **учителя / наставника**, K2 – K3 – в роли **ученика**, поэтому K1 обладает более **высоким** социальным статусом, чем K2 и K3, реплики которых более развёрнуты и содержат лексику, которая используется для высокой оценки K1 как преподавателя (*подробно и доступно, блестяще*). Однако ситуативные ролевые отношения между K1 и K2 – K3 являются менее формальными, чем в обычной ситуации «учитель – ученик» (*Поддержите лайком!*).

В инициативном высказывании K1 применяет несколько коммуникативных стратегий: ориентирование на интерактивное неформальное общение (*поддержите лайком*) и побуждение к вербальной «обратной связи», поскольку интересуется мнением адресатов (*остались вопросы, пишите в комментариях*). Со стороны K2, K3 в качестве реакции выступает поддержание дружеской коммуникации (эмодиконы), а также появляется реакция на «незаявленную» стратегию наличия опыта и профессиональных качеств автора аккаунта (*очень доступно, блестяще знаете, с вашими объяснениями я быстро поняла бы химию*).

Пример 3.

3. K1 egeveronikasmoler Крошки, ну как? Рассказывайте! Всю ночь и все утро была с вами. Старалась каждому ответить в Директ 📄 вы умнички в любом случае! Горжусь каждым 📄

K2 anastasia3002 Мск, брала тему ..., в аргументы привела ...Вероника, в любом случае, спасибо за интенсив по сочинению! После его прохождения уверенности явно добавилось 📄 🤍 🤍

K3 littlefox_txt Было так легко 🤗 мы на курсе на намного более сложные темы писали 😊 теперь с новыми силами можно уже только на ЕГЭшном сочинении сосредоточиться.

K4 dinaopsa Написала. Выдохнула, очень переживала 😊 ...в принципе было легко, вспомнила наши уроки 🤍 🤍 🤍 🤍

K5 usechkaaaaa Ну все прошло хорошо💗 с егэ по серьезности это не сравниться, но для начала этого пути очень даже неплохо. Спасибо тебе большое🌸

K6 natali_bernoskuni все хорошо, брала 412 тему, очень благодарна тебе и кураторам💗

Все реплики адресатов (K2 – K6) являются реакцией на реплику адресанта, между собой они не образуют аджесивных пар.

Реплики K1 и K2 – K6 соотносятся между собой по типу «побуждение к рассказу о пережитом опыте – рассказ о пережитом опыте».

K1 выступает в роли **учителя / наставника**, K2 – K6 – в роли **ученика**, поэтому K1 обладает более **высоким** социальным статусом, чем K2. Однако ролевые отношения между K1 и K2 – K6 являются менее формальными, чем в обычной ситуации (*Крошки, вы умнички, горжусь каждым; спасибо тебе большое, благодарна тебе и кураторам*).

В приведённом полилоге центральной является одна из самых популярных и важных тем общения в рамках продвижения образовательных услуг – тема подготовки и сдачи ЕГЭ. В инициативном высказывании K1 применяет в качестве основной коммуникативной стратегии: позиционирование себя в качестве друга, которому интересно и важно знать, как идут дела у его друзей (*крошки, рассказывайте, была с вами всю ночь, старалась ответить каждому, вы умнички, горжусь*). Со стороны K2, K3, K4, K5, K6 в качестве реакции выступают поддержание дружеской коммуникации (эмотиконы), отзывы о прошедшем экзамене, с помощью которых коммуниканты принимают автора в образе друга и охотно делятся своими впечатлениями (*было так легко, было несложно, всё прошло хорошо, вспоминала наши уроки, после прохождения курса уверенности добавилось*), благодарность (*спасибо большое, очень благодарна тебе и кураторам*).

Пример 4.

4. K1 mur_mur_mash *Хочешь провести идеальный день со мной в Москве? Дочитай до конца, там сюрприз📖 Новый год наступил, а желание дарить подарки не пропало. Объявляю СФС. И обрати внимание на призы, они очень хороши... Что нужно сделать? Пиши коммент под этим постом с отзывом про мои курсы и расскажи почему на меня нужно подписаться. Или почему ты выбрал(а) мои курсы. Результаты будут 14 января. Выбирать буду сама, прочитаю каждый отзыв...*

K2 anna_sinyavina «Почему она?» – задала мне мама этот вопрос ещё летом... И вот мой ответ:

Потому что это ... не строгий учитель, у которого вздохнуть боишься, это просто наша любимая Маша. Потому что у неё на уроках Потому что у неё на уроках не надо по 2 часа сидеть и тупо в монитор смотреть, у неё и Ватрушка, и Булочка, и иногда даже Пончик веселятся (просто представьте глаза мамы в этот момент) Потому что это первый человек, который тратит 55 минут на материал, а 5 на рекламу, которую и то сделает весе-

лой. Потому что видно, что она не только всё ради курса делает, а чтобы нам всем было понятно

«Ты не назвала не одного качества учителя. Может она только говорить и умеет»

Мой ответ: «Мам)) а тут даже говорить не надо😊 Маша профессионал своего дела и сложна параметров👍»

K3 gevadim *Божечки, Маша это просто самый лучший преподаватель математики, я вам клянусь🙏 Училась у неё с лета 2019 года, пришла с минимальными знаниями и даже понятия не имела как правильно сокращать дроби... Маша объясняет всё максимально подробно и даже таким как я (к слову, я теперь учусь на направлении математика, так что Маша творит чудо) Отдельное спасибо за невероятную атмосферу на курсе, мы в нашей беседе общаемся до сих пор, там я нашла самых лучших друзей из разных городов😊 ...*

Все реплики адресатов (K2 – K3) являются реакцией на реплику адресанта, не составляя аджесивных пар между собой.

Реплики K1 и K2 – K3 соотносятся между собой по типу «объявление условий конкурса – соблюдение условий конкурса в виде рассказа о репетиторских качествах K1 и изучаемом курсе».

K1 выступает в роли **учителя / наставника / организатора конкурса**, K2 – K3 – в роли **ученика / участника конкурса**, поэтому K1 обладает более **высоким** социальным статусом, чем K2. Однако ролевое отношение между K1 и K2 – K3 является менее формальными, с игровыми элементами (*хочешь, пиши, ты, сюрприз, призы*). Кроме того, в середине полилога появляется еще один участник – K4 (мама K2), выступающий, судя по описанной реакции, в роли **старшего опытного наставника / эксперта** и относящийся как минимум с недоверием и к фигуре преподавателя, и к применяемой методике обучения (*Почему она? Ты не назвала ни одного качества учителя. Может, она только говорить и умеет*).

В этом полилоге в инициативном высказывании K1 использует все коммуникативные стратегии, отмеченные выше: ориентирование на неформальное общение (эмотиконы, *обрати внимание, коммент, ты*), позиционирование себя в качестве друга (*сюрприз, призы, дарю идеальный день со мной, прочитаю каждый отзыв*) и включение «обратной связи» (*хочешь провести, пиши коммент, расскажи*). Со стороны K2, K3 в качестве реакции выступают поддержание дружеской коммуникации (эмотиконы), отзывы о преподавателе и многочисленных достоинствах предлагаемого курса, с одной стороны (*она делает всё, чтобы нам было понятно, Маша профессионал своего дела и сложна параметров, Маша – самый лучший преподаватель, объясняет подробно*), и акцентирование внимания именно на образе друга и дружеской атмосферы – с другой (*наша любимая Маша, даже рекламу делает весёлой, отдельное спасибо за невероятную атмосферу на курсе*). По материалам этого примера можно сделать вывод о том, что коммуникативные стратегии, рассчитанные на це-

левую аудиторию подростков, являющихся пользователями социальных сетей, не всегда работают столь же успешно в отношении их родителей, которые привыкли к другому образу преподавателя, начиная от возраста и заканчивая серьёзной и строгой атмосферой, царящей на занятии. Тем не менее, как кажется, абитуриенты сейчас принимают активное участие в выборе репетиторов (как для улучшения результатов в рамках школьной программы, так и для подготовки к сдаче ЕГЭ), и многие родители выбор детей принимают.

Анализ особенностей контента аккаунтов Instagram, ориентированных на продвижение образовательных услуг, даёт возможность прийти к следующим **выводам**. Основные стратегии, применяемые авторами аккаунтов, заметно отличаются от более традиционных объявлений образовательных организаций. Установлено, что наиболее частыми являются такие стратегии, как нацеленность автора аккаунта на неформальное общение, позиционирование себя не только в качестве преподавателя, но и в качестве друга (при этом нередко происходит противопоставление предлагаемой им методики обучения традиционной школьной системе) и наличие «обратной связи», побуждение адресата всячески участвовать в коммуникации по предложенной теме.

Кроме того, была предпринята попытка оценить успешность всех названных коммуникативных стратегий. Для исследования языкового материала использован метод конверсационного анализа, который располагает необходимым инструментарием и отвечает заявленной цели. С его помощью было установлено, что все три используемые стратегии являются успешными, т.к. характеризуются определёнными повторяющимися реакциями со стороны целевой аудитории: пользователи сопровождают свои комментарии инициативного поста большим количеством эмодзи, делятся впечатлениями по предлагаемой тематике и воспринимают своих репетиторов, в том числе, в дружеском ключе. Тем не менее, есть основания полагать, что описанные приёмы наиболее эффективно используются только с молодёжной аудиторией; у людей более старшего поколения (например, у родителей абитуриентов) могут вызывать вопросы как возраст репетиторов, так и неформальный стиль общения во всех аспектах его проявления, поскольку средства подобной коммуникации, отражающие статусно – ролевые отношения её участников, никак не соотносятся с принятой в рамках школьной системы, которая кажется людям более старшего поколения образцовой (или, по крайней мере, более привычной).

Перспектива дальнейшего изучения способов продвижения образовательных услуг в социальных сетях видится в исследовании контента одних и тех же авторов в различных социальных сетях с целью выявления дополнительных особенностей его представления и изменения в зависимости от, например, возраста или пола.

Литература

1. Буторина Е.П. Языковые средства и коммуникативные стратегии продвигающих текстов в социальных сетях//Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сборник статей IV Международной научно – практической конференции, Москва, РУДН, 29 апреля 2020 г.: в 2 т./под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. – М.: РУДН, 2020. Т. 1. – С. 207–217.
2. Буторина Е.П. Интерактивность как прагматический фактор деловой интернет – коммуникации//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2014. – № 3 (33). – Часть 2. – С. 46–49.
3. Королева Т.А. Конверсационный анализ жанра чата (на примерах англоязычного материала) // Вестник БГУ. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konversatsionnyy-analiz-zhanra-chata-na-primerah-angloyazychnogo-materiala> (дата обращения: 31.05.2021).
4. Стрельцова О.И. Черты презентационного дискурса в Instagram / О.И. Стрельцова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 8. – С. 145–149.
5. Ухова Л. В. «Продвигающий текст»: понятие, особенности, функции// Верхневолжский филологический вестник – 2018 – № 3. – С. 71–82.
6. Школа шитья «Хочу шить» [Электронный ресурс]. URL: <http://93465.allcorp.ru/> (дата обращения 31.05.2021).
7. annasoldaeva [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/annasoldaeva/> (дата обращения 14.06.2020).
8. dr_polovinka [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/dr_polovinka/ (дата обращения 14.06.2020).
9. elina_english_ege [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/elina_english_ege/ (дата обращения 14.06.2020).
10. mariabatkhan [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/mariabatkhan/> (дата обращения 14.06.2020).
11. mur_mur_mash [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/mur_mur_mash/ (дата обращения 14.06.2020).
12. new_russian [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/new_russian/ (дата обращения 14.06.2020).
13. obschestvoznaika [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/obschestvoznaika/> (дата обращения 14.06.2020).
14. ymnue_ludi [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/ymnue_ludi/ (дата обращения 14.06.2020).

CONVERSATIONAL ANALYSIS AS A METHOD OF EVALUATING THE SUCCESS OF PROMOTIONAL TEXTS IN SOCIAL NETWORKS

Streltsova O.I.
Russian State University for the Humanities

The purpose of the study is to reveal the features of the functioning of educational services promoting texts in modern Internet communication – in particular, in one of the popular social networks. Special attention is paid to the consideration of the communication strategies used by the authors of the accounts, the assessment of the success of such strategies, as well as the distribution of the social and role status of the communication participants. *The scientific novelty* of the study consists in a comprehensive description of the features of the construction and functioning of educational services promoting texts, depending on the source of their placement and the social and role characteristics of the addressee and the addressee of the message. *As a result*, it was found that communication in the framework of the promotion of educational services in social networks takes place according to certain principles and “laws”, and specific communication strategies are applied depending on the characteristics of the target audience.

Keywords: Russian language, promoting text, educational services, communication strategy, conversational analysis.

References

1. Butorina E.P. Language tools and communicative strategies of promoting texts in social networks//Language and speech on the Internet: personality, society, communication, culture: Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference, Moscow, RUDN, April 29, 2020: in 2 volumes/under the general editorship of A.V. Dolzhikova, V.V. Barabash. – M.: RUDN, 2020. Vol. 1. – p. 207–217.
2. Butorina E.P. Interactivity as a pragmatic factor of business Internet communication//Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov, 2014. – № 3 (33). – Part 2. – pp. 46–49.
3. Koroleva T.A. Conversational analysis of the chat genre (on examples of English – language material) // Bulletin of BSU. 2015. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konversatsionnyy-analiz-zhanra-chata-na-primerah-angloyazychnogo-materiala> (accessed: 31.05.2021).
4. Streltsova O.I. Features of the presentation discourse in Instagram / O.I. Streltsova // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2020. – Vol. 13. – No. 8. – p. 145–149.
5. Ukhova L. V. “Promoting text”: concept, features, functions//Verkhnevolsky philological Bulletin – 2018 – No. 3. – pp. 71–82.
6. School of sewing “I want to sew” [Electronic resource]. URL: <http://93465.allcorp.ru/> (accessed 31.05.2021).
7. annasoldaeva [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com/annasoldaeva/> (accessed:14.06.2020).
8. dr_polovinka [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/dr_polovinka/ (accessed:14.06.2020).
9. elina_english_ege [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/elina_english_ege/ (accessed:14.06.2020).
10. mariabatkhan [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com/mariabatkhan/> (accessed:14.06.2020).
11. mur_mur_mash [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/mur_mur_mash/ (accessed:14.06.2020).
12. new_russian [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/new_russian/ (accessed:14.06.2020).
13. obschestvoznaika [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com/obschestvoznaika/> (accessed:14.06.2020).
14. ymnue_ludi [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/ymnue_ludi/ (accessed:14.06.2020).

Языковой знак *charm offensive* в транскультурном дискурсивном пространстве англоязычных СМИ западных и восточноазиатских стран

Торопова Людмила Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»
E-mail: lyuda_b2004@mail.ru

Настоящая работа посвящена практическому опыту анализа одного из инструментов дискурсивной технологии масс-медийного пространства. Объектом изучения является языковой знак *charm offensive*, предметом – особенности его актуализации в англоязычном дискурсивном конструировании событий в мире, описываемых в печатных изданиях западных и восточноазиатских стран. Основным теоретическим контекстом исследования является транскультурный характер масс-медийного дискурса, осуществляемый на английском как языке-посреднике. Автором проведен фактологический анализ, основанный на материалах официальных информационных источников Великобритании, США, Китая, Японии в период с 2010–2021 гг. В результате изучения сочетаемости ключевого языкового знака *charm offensive* выявлены особенности его абсолютной актуализации. Установлено, что в основе дискурсивной технологии вербализации отрицательного мнения (отношения) к событиям в мире заложен концепт *Charm offensive*, репрезентируемый определенными устойчивыми сочетаниями и метафорическими ассоциациями, общими для транскультурного англоязычного масс-медийного дискурса.

Ключевые слова: дискурсивная конструирование, транскультурация, языковой знак, актуализация.

Введение

Новостной дискурс как неотъемлемая часть масс-медийного (газетно-публицистического) дискурса не перестает привлекать внимание исследователей во всем мире. Современные СМИ отражают актуальные события, отвечают общественным интересам и являются мощным ресурсом и силой воздействия на коллективное и индивидуальное сознание.

Цель данной работы – обратиться к общественно-политическим контекстам печатных изданий разных стран, публикующих материалы на английском как языке-посреднике, языке глобального общения. Впервые актуализация языкового знака *charm offensive* изучается на материале англоязычных статей как авторов-носителей английского (Великобритания, США), так и не носителей – журналистов Китая, Японии за последние десять лет – с 2010–2021 гг.

Теоретическая база и методика исследования

1. Отправной точкой исследования считаем концепцию транскультурации изучаемого англоязычного дискурсивного пространства, понимаемую как «открытость и взаимной вовлеченность», «рассеивание» символических значений одной культуры в поле других культур» (Национальная философская энциклопедия, <https://terme.ru/termin/transkultura.html>). По словам З.Г. Прошиной, английский создаёт лингвистическое пространство, которое может быть названо опосредованной языковой картиной мира, «третичным, или медиальным» пространством для межкультурной коммуникации [4]. С этих научных позиций языковое пространство СМИ является продуктом транскультурного взаимодействия, в котором отражается языковое сознание как авторов, создающих тексты на английском языке-посреднике, так и читателей всего мира.
2. Представляется также обоснованным учитывать технологический характер создаваемых авторами статей. Вслед за С.Н. Плотниковой, обращаем внимание на дискурсивное конструирование действительности, которое в СМИ противопоставляется понятию дискурсивный мониторинг [1, с. 41]. Это стратегия в основе создания определенного видения журналистом ситуаций и событий, в которое могут быть включены прагматически заданные коммуникативные установки, обращенные к массово-

му адресату. В результате, «репрезентирует ся не реальная, а сконструированная журналистом действительность» [1, с. 42]. Так, языковой знак *charm offensive* рассматривается как одно из средств дискурсивной технологии создания текста, объективирующий стратегию автора выразить негативную оценку по отношению к объектам описания, поведению значимых лиц, происходящим событиям, поведению политических деятелей и т.п.

3. Воздействующая сила дискурсивного конструирования, проблема оказания влияния через СМИ, напрямую связана с концепцией «мягкой силы», предложенной Дж. Найем (Nye J.) [3, с. 5]. Автор утверждает, что добиться желаемых результатов можно через силу собственной привлекательности, а не через опору на угрозы или принуждение. Стратегии «мягкой силы» созвучны способности убеждать через идею привлекательности – личной или ценностной – как в политической, так и общественной жизни, коммуникации разного уровня.

4. *Charm offensive* рассматривается как знак-репрезентант концепта *Charm offensive*, вербализуемого в журналистском дискурсе. Лингвистический статус сложной ключевой леммы эксплицируется из лексикографических толкований, отражающих коллективный опыт восприятия окружающего мира. Ее семантика обусловлена соединением двух лексем в одно фразеологическое сочетание, в котором доминантный компонент «*offensive*» (нападение) во фразеологическом единстве передает отрицательную оценку на второй компонент «*charm*» (очарование). В результате языковой интерпретации наблюдается сращение двух элементов в один языковой знак, вербализующий концептуальное единство [2, с. 68]. Таким образом, виртуальная сущность языкового знака *charm offensive* (термин А.А. Уфимцевой, цит. по [2, с. 69]) охватывает обширную семантическую область, в которую одновременно вовлечены чувственная сфера внутреннего мира человека, ассоциируемая с восприятием прекрасного и поведенческая, вызывающая отрицательные чувства и эмоции.

Этой двойственностью объясняется, в частности, неоднозначность его перевода на русский язык, например, как «пропагандистское (агитационное) наступление», «наступление очарованием», «атака очарованием», «агрессивное обаяние», «дипломатия улыбок». По нашим наблюдениям, этим вариантам отдается большее предпочтение в русскоязычных СМИ.

Следует отметить, что исследуемый языковой знак закрепился в коллективном сознании относительно недавно: словарь «Meaning and Origin of Phrases» (2013) фиксирует период появления фразеологизма *charm offensive* в начале 1990х гг.: «recorded from the early 1990s» и дефинирует его как: «a publicity campaign, usually by a politician, that attempts to attract supporters by emphasizing the aspirant's charisma» – «общественная кампания,

проводимая обычно политическим деятелем, целью которой является привлечение внимания и поддержки сторонников за счет личного обаяния (харизмы) претендента» [5].

Вышеизложенные положения определили круг задач фактологического анализа особенностей абсолютной актуализации *charm offensive*:

1) выявить концептуальные признаки журналистского концепта *charm offensive* как средства конструирования дискурсивного пространства на основе изучения его сочетаемости и определения образно-перцептивных характеристик той когнитивной схемы, которая заложена в данную дискурсивную технологию; 2) учитывая транскультурный контекст, определить лингвокультурологические особенности актуализации языкового знака, репрезентирующего концепт *Charm offensive*.

Результаты исследования

Проведенный анализ сочетаемости языкового знака *charm offensive* позволил выявить контекстуальные метафоры (в терминах Дж. Лакоффа, М. Джонсона, цит. по [2, с. 69]), определяющие его когнитивную специфику. Методом сплошной выборки отбирались лингвистические контексты, которые в первом приближении отражают крупные (базовые) смыслы вербализации концепта *Charm offensive* через ключевой знак-репрезентант. Весь изученный корпус был разделен на три группы языковых средств, объективирующих самые частотные концептуальные признаки в дискурсе англоязычных СМИ центральных печатных изданий: *The Telegraph*, *The Guardian*, *The New York Times*, *The China Daily*, *The Japan Times* (2010–2021 гг.). Фактологический материал рассматривался с целью выявления лингвистических особенностей абсолютной (дискурсивной) актуализации знака *charm offensive*. Приведем основные итоги проделанной работы.

1. CHARM OFFENSIVE AS A CAMPAIGN OF FLATTERY – «Атака очарованием – это кампания лестии».

Дискурсивная актуализация знака номинирует концепт *Charm offensive* как процесс, у которого есть начало, продолжение, завершение, длительность, интенсивность проведения, качество организации.

Для вербализации смысла «начинать, запустить процесс» выявлены наиболее частотные языковые средства:

- ***to begin one's charm offensive (начинать амбициозное наступление):***

(*The Guardian*, 2018) Touting “a very strong personal relation” with Donald Trump, the French president, Emmanuel Macron, on Sunday **began an ambitious charm offensive intended** to strengthen US commitments in Syria and Iran while heading off threats of a transatlantic trade war [19]; – Э. Макрон в процессе переговоров с Д. Трампом **начал амбициозное наступление («атаку очарованием»)** с целью усиления обязательств США в Сирии и Иране, **одновременно отражая угро-**

зы трансатлантической торговой войны» (перевод наш).

Как явствует из лингвистического контекста оригинала и его перевода на русский язык, автор не только номинирует *charm offensive* как кампанию / процесс, но и указывает цель этого мероприятия – решение конкретных задач в личных интересах.

- ***to embark on a charm offensive (приступить к амбициозной атаке):***

(The China Daily, 2019): LONDON – Hong Kong Exchanges and Clearing is **embarking on a three-week charm offensive** with London Stock Exchange investors as the Asian trading house **tries to salvage** its proposed \$39 billion takeover offer... [6]. – Корпорация бирж и клиринговых организаций Гонконга приступают к **трехнедельной атаке очарования** с инвесторами Лондонской фондовой биржи, поскольку азиатский торговый дом **пытается спасти** свое предложение о поглощении за 39 миллиардов долларов...

Серьезность намерений и подготовки подчеркивает указание на длительность данного процесса (*a three-week charm offensive*), чтобы избежать огромных потерь.

- ***to launch charm offensive (начать, запустить кампанию):***

(The Telegraph, 2017): President Donald Trump **launched an all-out charm offensive** targeting opposition within his own Republican Party as he **sought to secure the repeal and replacement of Obamacare** [7]. – Президент Дональд Трамп **начал тотальную атаку очарования, нацеленную на оппозицию внутри своей республиканской партии**, поскольку он **стремился добиться отмены и замены Obamacare** (реформа здравоохранения 2010 года – Прим. Л.Т.). В данном случае сочетание языковых средств *charm offensive* и *all-out* (тотальный, всеобщий) манифестирует идею о еще большем масштабе кампании и уточняет его образно-ассоциативный характер.

В следующем контексте встречаем номинацию *charm offensive* с эпитетом **global**, объективирующим смысл глобального влияния во всем мире:

(The Japan Times, 2020): ...**China has launched a global charm offensive** promising poorer nations priority access to its coronavirus vaccines in a bid **to repair an international image tarnished by the pandemic** [10]. – Китай **начал глобальное наступление очарования**, обещая более бедным странам приоритетный доступ к его вакцинам против коронавируса **в попытке восстановить международный имидж, запятнанный пандемией**.

- ***to go on a charm offensive (продолжать амбициозную атаку):***

(The Guardian, 2016): Moscow **has gone on a major charm offensive** in an attempt to prove it **is cleaning up its act** after a series of major doping allegations, weeks before a key decision on whether to allow Russian athletes to compete at the Rio Olympics [20]. – Москва предприняла **масштабную атаку очарования, пытаясь доказать**, что она прибега-

ет к своим действиям после серии серьезных обвинений в допинге, за несколько недель до принятия ключевого решения о том, разрешить ли российским спортсменам участвовать в Олимпийских играх в Рио. Смысл масштабности вербализуется через языковой знак *major* (*a major charm offensive*), цель кампании – убедить в законности своих действий путем «нападения».

- ***To be on a charm offensive (переходить к атаке, быть в состоянии атаки):***

(The Japan Times, 2013): **Huawei wages charm offensive** in the battle for hearts and minds amid U.S. pressure: 15 Nov 2020 ... **Tokyo is on a charm offensive, hoping to lure firms** in Hong Kong spooked by protests and a controversial security law imposed by China [16]. – Huawei **объявляет о наступлении очарования в битве за сердца и умы на фоне давления США**: 15 ноя 2020 ... **Токио переходит в наступление очарования, надеясь заманить компании** в Гонконге, напуганные протестами и противоречивым законом о безопасности, введенным Китаем. Данный контекст объективирует не только цель кампании, но и средства (стимулирование роста оплаты труда в компании Huawei – *Huawei wages charm offensive*).

Анализ сочетаемости ключевой лексики позволяет также выявить языковые средства, манифестирующие смысл продолжительности процесса, например, ***a marathon of charm offensive***:

(The New York Times, 2017): Like most things that Mr. Trump undertakes, the president treated the grueling 12-day trip through Asia that he wrapped up here on Tuesday as a test of his own personal charisma and stamina, **a marathon charm offensive that he vowed would yield quick results** [15]. – Как и большинство своих действий, президент Д. Трамп воспринял изнурительную 12-дневную поездку по Азии, которую он завершил здесь во вторник, как испытание своей личной харизмы и выносливости, **как марафонское наступление очарования, которое, как он поклялся, принесет быстрые результаты**.

«Атака очарованием» представляется также процессом, который можно остановить, нарушить, прервать, вербализуемый следующими языковыми средствами (*to disrupt*):

(The Guardian, 2020): A network of Hong Kong pro-democracy activists **have disrupted a week-long European charm offensive** by the Chinese foreign minister, Wang Yi, by **demanding European leaders raise the issue of human rights** [9]. – Сеть гонконгских продемократических активистов **сорвала недельную атаку европейского очарования**, которую вел министр иностранных дел Китая Ван И, **потребовав от европейских лидеров поднять вопрос о правах человека**.

2. CHARM OFFENSIVE AS A METHOD – «Атака очарованием как метод / прием».

Следующая концептуальная метафора вербализует прикладной, инструментальный смысл абстрактной сущности *Charm offensive*. Образно-перцептивную сторону объективации раскрывает

сочетаемость знака *charm offensive* с глаголами физического действия (воздействия). Например, **to expand on one's charm offensive**: расширить влияние, захватить, добившись определенной цели:

(The New York Times, 2014): President Hassan Rouhani of Iran made his debut this week at the World Economic Forum in Davos, Switzerland, where he **expanded on his government's charm offensive by wooing investors and reassuring political leaders of his determination to complete a comprehensive nuclear deal with the major powers** [17]. – Президент Ирана Хасан Рухани дебютировал на этой неделе на Всемирном экономическом форуме в Давосе, Швейцария, где он **расширил наступление очарования своего правительства, добиваясь инвесторов и заверяя политических лидеров** в своей решимости завершить всеобъемлющую ядерную сделку с крупными компаниями.

Инструментальный смысл раскрывается и в номинировании *charm offensive* как силы, приема, маневра «мягкой власти». Так, в выбранном контексте используются языковые средства, называющие «истинные» цели амбициозной атаки – глаголы *to distract*, *to manipulate*, *to denigrate*:

(The China Daily, 2018): ...Thus they claim that **China is not conducting a traditional soft-power charm offensive but rather seeking to distract and manipulate in its bid for influence**, when in reality it is that **they are resorting to such sharp power to denigrate China** [11]. – Таким образом, они заявляют, что Китай **не проводит традиционное наступление очарования мягкой силы**, а скорее стремится **отвлечь внимание и манипулировать в своем стремлении к влиянию**, хотя на самом деле именно они прибегают к такой мощной силе, чтобы очернить Китай.

Дискурс СМИ допускает и более метафорические ассоциации *charm offensive* с определенным средством. Например, вербализуется смысл «секретное оружие»:

• ***charm offensive is a secret weapon***:

(The Telegraph, 2017): The Duke and Duchess' visit has been welcomed by French press, including one magazine which noted with approval that the Royals "hadn't forgotten" the shooting. French television news described the trip **as a "charm offensive"**, with the Royal couple designated as Britain's **"secret weapon to sweeten the bitter Brexit pill"** [14]. – Визит герцога и герцогини приветствовала французская пресса, в том числе один журнал, который с одобрением отметил, что члены королевской семьи «не забыли» стрельбу. Новости французского телевидения описали поездку **как «наступление очарования»**, а королевская чета была названа **«секретным оружием Великобритании, чтобы подсластить горькую пилюлю Brexit»**.

Нередко встречается и ассоциация с маской, особым облачением, нарядом, объективируемая сочетанием с глаголом *to put on smth.*:

• ***to put on (a) charm offensive (особое облачение)***:

(The China Daily, 2018): Ernie Els **came, saw and put on a charm offensive that captivated the people of Melbourne**, host city of the 2019 Presidents Cup [12]. – Эрни Элс приехал, увидел и облачился в образ амбициозного наступления, очаровавшего жителей Мельбурна, города, в котором проходил Кубок президентов 2019 года. В данном случае эффект от выразительной контекстуальной метафоры, манифестирующей успешность атаки очарованием, усиливается за счет аллюзивного построения конструкции высказывания – «*came, saw and won (put on a charm offensive)*» от лат. «*Veni, vidi, vici*».

3. CHARM OFFENSIVE AS A STRATEGY – «Атака очарованием – это стратегия / технология»

• Третья группа контекстов, вербализующих указанную концептуальную метафору, раскрывает манипулятивный эффект воздействия амбициозной атаки на аудиторию. В фокусе внимания исследования находятся языковые средства, номинирующие идею об оказании определенного действия на адресатов – непосредственных участников, слушателей, читателей статьи. Например, выражения ***to have been subject to a charm offensive (подвергаться, испытывать на себе атаку очарованием), to mount charm offensive to persuade smb. (предпринимать атаку очарования, чтобы убедить кого-л.)***:

(The Telegraph, 2017): It was not the first-time financial institutions have heard that message since the EU referendum. One of Britain's most successful sectors, making up 10.7% of the UK economy, **the industry has been subject to a charm offensive from senior government figures for months** [8]. – Финансовые учреждения не впервые слышат это сообщение после референдума в ЕС. Это один из самых успешных секторов экономики Великобритании, на который приходится 10,7% британской экономики. Эта отрасль в течение нескольких месяцев **подвергалась нападкам со стороны высокопоставленных правительственных чиновников**.

(The China Daily, 2017): Pingtan will use the event as a platform **for mounting a three-day charm offensive on the young visitors**, introducing them to the preferential policies the city offers to new arrivals from Taiwan, as well as taking them on field trips to see its shiny new business parks, incubators, and cultural centers [18]. – Pingtan будет использовать это мероприятие как платформу **для трехдневной атаки очарования на юных посетителей**, знакомя их с преференциальной политикой, которую город предлагает новоприбывшим из Тайваня, а также приглашает их на экскурсии, чтобы увидеть свои новые блестящие бизнес парки, инкубаторы и культурные центры.

Помимо манипулятивного воздействия, некоторые контексты репрезентируют идею об ухудшении, разрушении отношений, что выявляется из сочетания с языковым выражением *to exacerbate existing fissures*:

(The Japan Times, 2018) Divide and conquer? Maybe not, but **North Korea's «charm offensive»** and leader Kim Jong Un's invitation to South Korean President Moon Jae-in to visit Pyongyang «in the near future» **will exacerbate existing fissures in Washington's alliance with Seoul** as Pyongyang seeks to further chip away at the relationship [13]. – Разделяй и властвуй? Может быть, и нет, **но «наступление очарования» Северной Кореи** и приглашение лидера Ким Чен Ына президенту Южной Кореи Мун Чжэ Ину посетить Пхеньян «в ближайшем будущем» **усугубят (обострят) существующие трещины в союзе Вашингтона с Сеулом**, так как Пхеньян стремится отказаться от этих отношений.

Выводы

В результате деконструкции дискурсивной технологии, представленной в данной работе, выявлена когнитивная схема реализации. Ее ядро репрезентировано языковым знаком *charm offensive*, объективирующим в дискурсе англоязычных СМИ концепт Charm offensive. Рассмотрение особенностей абсолютной актуализации знака-репрезентанта позволяет определить конкретные смыслы, используемые как инструмент выражения автором-журналистом негативного отношения к происходящим событиям, людям и миру в целом. Проведенный фактологический анализ основан на трех концептуальных метафорах – Charm offensive as a campaign; as a method; as a strategy. Обнаруженные концептуальные признаки «атаки очарования» имплицированы в англоязычный текст, адресованный массовому читателю. Их воздействующая сила четко спроектирована за счет языковых средств и метафорических ассоциаций, вербализующих концептуальное поле Charm offensive в дискурсе СМИ.

Транскультурный характер абсолютной актуализации знака-репрезентанта определяется англоязычным дискурсом СМИ, в котором функционируют узнаваемые и частотные сочетания и выражения. Англоязычные авторы печатных изданий западных и восточноазиатских стран выбирают устойчивые средства вербализации смысла *charm offensive*, транслируют четко спланированную позицию или отношение, учитывая особенности эмоционально-образного восприятия адресатов разных стран и манипулятивный эффект, оказывающий влияние на их мнение о событиях в мире.

Литература

1. Плотникова С.Н. Дискурсивное конструирование как теоретическое понятие / С.Н. Плотникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 41–46.
2. Торопова, Л.С. «Наступление очарованием»: виртуальная сущность языкового знака *charm offensive* в современных лексикографических источниках / Л.С. Торопова // Внутренний мир

человека: Эмоции, Когниция, Коммуникация: Материалы Всероссийской конференции памяти Ю.М. Малиновича. Абакан, 27–28 апреля, 2017 г. – Изд-во: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2017. – С. 67–72.

3. Nye Joseph S. Soft Power: The Means of Success in World Politics [Electronic Resource] / J.S. Nye // New York, Public Affairs. – 2004. – P. 191. URL: https://www.academia.edu/28699788/Soft_Power_the_Means_to_Success_in_World_Politics_Joseph_S_Nye_Jr (accessed: 15.05.2021)
4. Proshina, Z. The ABC and Controversies of World Englishes / Z. Proshina. – Хабаровск: ООО «ГПА-ФИКА», 2007. – 121 с.
5. MOP – Meaning and origin of phrases, 2013 [Electronic Resource] – http://phrases_origin.enacademic.com/1003/charm_offensive (accessed 12.03.2021).
6. After LSE's sharp rebuff, HKEX begins investor charm [Electronic resource] // The China Daily. – 2019. – September, 16. – URL: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201909/16/WS5d7f0271a310cf3e3556ba4b.html> (accessed 02.10.2020).
7. Allen, N. Donald Trump offers pizza and bowling to Republicans on charm offensive to secure healthcare bill [Electronic Resource] / N. Allen // The Telegraph. – 2017. – March, 9. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/03/09/donald-trump-offers-pizza-bowling-republicans-charm-offensive/> (accessed 05.05.2021).
8. Burton, L. City ignores Whitehall charm offensive as Brexit patience wanes [Electronic Resource] / L. Burton // The Telegraph. – 2017. – November, 26. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/business/2017/11/26/city-ignores-whitehall-charm-offensive-patience-wanes/> (accessed 06.02.2021).
9. China's European charm offensive disrupted by activists [Electronic Resource] // The Guardian. – 2020. – August, 28. – URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/aug/28/china-european-charm-offensive-disrupted-by-activists-hong-kong-uigher> (accessed 22.12.2020).
10. China's «vaccine diplomacy»: A global charm offensive [Electronic resource] // The Japan Times. – 2020. – October, 12. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/12/10/asia-pacific/china-vaccine-diplomacy/> (accessed 13.04.2021).
11. «China threat» theory should be laid to rest: China Daily editorial [Electronic resource] // The China Daily. – 2018. – March 08. – URL: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201803/08/WS5aa136cca3106e7dcc14075c.html> (accessed 17.11.2020).
12. Chuah, Choo Chiang. Els excited about his Presidential prospects [Electronic resource] / Choo Chiang Chuah // The China Daily. – 2018. – December, 06. URL: <http://www.chinadaily.com>.

cn/cndy/2018/12/06/content_37359449.html (accessed 14.11.2020).

13. Divide and conquer? North Korean 'charm offensive' likely to exacerbate fissures in U.S. alliance [Electronic Resource] // The Japan Times. – 2018. – February, 11. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/02/11/asia-pacific/politics-diplomacy-asia-pacific/divide-conquer-north-korean-charm-offensive-likely-exacerbate-fissures-u-s-alliance/> (accessed: 10.05.2021).
14. Furness, H. Duke and Duchess of Cambridge begin Brexit «charm offensive» in Paris [Electronic resource] / H. Furness // The Telegraph. – 2017. – March, 17. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/03/17/duke-duchess-cambridge-begin-brexite-charm-offensive-paris/> (accessed 10.06. 2021).
15. Hirschfeld Davis, J. Trump in Asia: A «Very Epic» Charm Offensive» [Electronic resource] / J. Hirschfeld Davis // The New York Times. – 2017. – November, 14. – URL: <http://www.nytimes.com/2017/11/14/world/asia/trump-asia-tour-melania.html> (accessed 05/09.2020).
16. Huawei wages charm offensive in the battle for hearts and minds amid U.S. pressure [Electronic resource] // The Japan Times. – 2013. – October, 04. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2013/10/04/asia-pacific/politics-diplomacy-asia-pacific/xi-starts-regional-charm-offensive/> (accessed 25.03.2021).
17. Iran's Charm Offensive [Electronic Resource] // The New York Times. – 2014. – January, 25. – URL: <https://www.nytimes.com/2014/01/25/opinion/irans-charm-offensive.html>; (accessed 25.12.2020).
18. Making it on the mainland: Taiwan students receive training in Pingtan [Electronic Resource] // The China Daily. – 2017. – March 24. – URL: http://www.chinadaily.com.cn/m/fujian/pingtan/2017/03/24/content_28709034.html (accessed 12.10.2020).
19. McCarthy, A. Macron begins Trump charm offensive with Fox News Sunday interview [Electronic Resource] / A. McCarthy // The Guardian. – 2018 – April, 22. – URL: <http://www.theguardian.com/world/2018/apr/22/emmanuel-macron-donald-trump-fox-news-interview> (accessed 05.06. 2021).
20. Walker, Sh. Olympics: Russia begins charm offensive ahead of doping ban decision [Electronic resource] // The Guardian. – 2016. – June, 7. – URL: <http://www.theguardian.com/world/2016/jun/07/olympics-russia-begins-charm-offensive-ahead-of-doping-ban-decision> (accessed 05.05. 2021).

CHARM OFFENSIVE IN TRANSCULTURAL ENGLISH LANGUAGE MASS-MEDIA DISCOURSE OF WESTERN AND EAST ASIA COUNTRIES

Toropova L.S.

Far-Eastern State Transport University

The paper deals with investigating one of the discursive construction tools based on transcultural mass-media newspaper discourse of Western and Asia East countries (2010–2021). The author aims

at revealing the conceptual mechanism of the discursive technology used to create texts that imply a negative evaluation of the described events, people, etc. for mass readers. The discursive tool is the linguistic sign *charm offensive* through its contextual actualization. Special attention is paid to the actual manifestations of the verbalized idea of Charm offensive, its transcultural peculiarities.

The novelty of the present research paper is proved by contemporary trends in the semantic development of the given linguistic sign conditioned by its high frequency of usage by English-speaking journalists. The practical part is based on the conceptual mechanism of the *charm offensive* linguistic combinability by means of conceptual metaphors analysis. The methodological and conceptual basis is grounded on the principles of a discourse construction as a special technique to create a text aimed at expressing an author's negative attitude.

The results helped to find out the certain features of English language transcultural mass-media discourse.

Keywords: Discursive construction, transculturality, linguistic sign, actualization.

References

1. Plotnikova, S.N. Diskursivnoe konstruirovaniye kak teoreticheskoe ponyatie / S.N. Plotnikova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 5. – P. 41–46.
2. Toropova, L.S. «Nastuplenie ocharovaniem»: virtual'naya su-shchnost' yazykovogo znaka charm offensive v sovremennykh leksikograficheskikh istochnikakh / L.S. Toropova // Vnutrennij mir cheloveka: Emocii, Kognitsiya, Kommunikatsiya: Materialy Vserossijskoj konferencii pamyati Yu.M. Malinovicha. Abakan, April 27–28, 2017. – Izd-vo: Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2017. – P. 67–72.
3. Nye Joseph S. Soft Power: The Means of Success in World Politics [Electronic Resource] / J.S. Nye // New York, Public Affairs. – 2004. – 191 p. URL: https://www.academia.edu/28699788/Soft_Power_the_Means_to_Success_in_World_Politics_Joseph_S_Nye_Jr (accessed: 15.05.2021).
4. Proshina, Z. The ABC and Controversies of World Englishes / Z. Proshina. – Khabarovsk: OOO «GRAFIKA», 2007. – 121 p.
5. MOP – Meaning and origin of phrases, 2013 [Electronic Resource] – http://phrases_origin.enacademic.com/1003/charm_offensive (accessed 12.03.2021).
6. After LSE's sharp rebuff, HKEX begins investor charm [Electronic resource] // The China Daily. – 2019. – September, 16. – URL: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201909/16/WS5d7f0271a310cf3e3556ba4b.html> (accessed 02.10.2020).
7. Allen, N. Donald Trump offers pizza and bowling to Republicans on charm offensive to secure healthcare bill [Electronic Resource] / N. Allen // The Telegraph. – 2017. – March, 9. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/03/09/donald-trump-offers-pizza-bowling-republicans-charm-offensive/> (accessed 05.05. 2021).
8. Burton, L. City ignores Whitehall charm offensive as Brexit patience wanes [Electronic Resource] / L. Burton // The Telegraph. – 2017. – November, 26. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/business/2017/11/26/city-ignores-whitehall-charm-offensive-patience-wanes/> (accessed 06.02.2021).
9. China's European charm offensive disrupted by activists [Electronic Resource] // The Guardian. – 2020. – August, 28. – URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/aug/28/china-european-charm-offensive-disrupted-by-activists-hong-kong-ugher> (accessed 22.12.2020).
10. China's «vaccine diplomacy»: A global charm offensive [Electronic resource] // The Japan Times. – 2020. – October, 12. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/12/10/asia-pacific/china-vaccine-diplomacy/> (accessed 13.04.2021).
11. «China threat» theory should be laid to rest: China Daily editorial [Electronic resource] // The China Daily. – 2018. – March 08. – URL: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201803/08/WS5a136cca3106e7dcc14075c.html> (accessed 17.11.2020).
12. Chuah, Choo Chiang. Els excited about his Presidential prospects [Electronic resource] / Choo Chiang Chuah // The China Daily. – 2018. – December, 06. URL: http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2018/12/06/content_37359449.html (accessed 14.11.2020).

13. Divide and conquer? North Korean 'charm offensive' likely to exacerbate fissures in U.S. alliance [Electronic Resource] // The Japan Times. – 2018. – February, 11. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/02/11/asia-pacific/politics-diplomacy-asia-pacific/divide-conquer-north-korean-charm-offensive-likely-exacerbate-fissures-u-s-alliance/> (accessed: 10.05.2021).
14. Furness, H. Duke and Duchess of Cambridge begin Brexit «charm offensive» in Paris [Electronic resource] / H. Furness // The Telegraph. – 2017. – March, 17. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/03/17/duke-duchess-cambridge-begin-brexith-charm-offensive-paris/> (accessed 10.06. 2021).
15. Hirschfeld Davis, J. Trump in Asia: A «Very Epic» Charm Offensive» [Electronic resource] / J. Hirschfeld Davis // The New York Times. – 2017. – November, 14. URL: <http://www.nytimes.com/2017/11/14/world/asia/trump-asia-tour-melania.html> (accessed 05/09.2020).
16. Huawei wages charm offensive in the battle for hearts and minds amid U.S. pressure [Electronic resource] // The Japan Times. – 2013. – October, 04. – URL: <https://www.japantimes.co.jp/news/2013/10/04/asia-pacific/politics-diplomacy-asia-pacific/xi-starts-regional-charm-offensive/> (accessed 25.03.2021).
17. Iran's Charm Offensive [Electronic Resource] // The New York Times. – 2014. – January, 25. – URL: <https://www.nytimes.com/2014/01/25/opinion/irans-charm-offensive.html>; (accessed 25.12.2020).
18. Making it on the mainland: Taiwan students receive training in Pingtan [Electronic Resource] // The China Daily. – 2017. – March 24. – URL: http://www.chinadaily.com.cn/m/fujian/pingtai/2017/03/24/content_28709034.html (accessed 12.10.2020).
19. McCarthy, A. Macron begins Trump charm offensive with Fox News Sunday interview [Electronic Resource] / A. McCarthy // The Guardian. – 2018 – April, 22. – URL: <http://www.theguardian.com/world/2018/apr/22/emmanuel-macron-donald-trump-fox-news-interview> (accessed 05.06. 2021).
20. Walker, Sh. Olympics: Russia begins charm offensive ahead of doping ban decision [Electronic resource] // The Guardian. – 2016. – June, 7. – URL: <http://www.theguardian.com/world/2016/jun/07/olympics-russia-begins-charm-offensive-ahead-of-doping-ban-decision> (accessed 05.05. 2021).

Особенности перевода произведений А. Азимова «Как потерялся робот» и «Выход из положения» с английского на русский

Хациев Ибрагим Дуквахович,

ассистент, кафедра английского языка, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный университет»
E-mail: Khatsiev.pglu@mail.ru

Данная статья посвящена исследованию перевода научно-фантастической литературы и оценке степени корректности ныне существующего перевода рассказов «Как потерялся робот» и «Выход из положения» с английского на русский язык. Особое внимание уделяется переводу терминологии данных произведений. Показано, что перевод данного жанра является одним из самых сложных, так как необходимо не только обратить внимание на научные слова и термины, но и сохранить адекватность и эквивалентность перевода, что является самым важным правилом при переводе художественной литературы. Переводчику необходимо передать стиль, который присутствует в языке оригинала, и постараться передать его на язык перевода, иначе произведение потеряет свою идею, смысл, оттенки.

Делаются выводы о том, что текст научно-фантастического жанра обладает своими стилистическими особенностями.

В данной статье обзревается переводческие стратегии, методы и приемы, использованные при переводе научно-фантастического произведения. Анализу подвергнуты рассказы «Как потерялся робот» и «Выход из положения» известного американского писателя-фантаста Айзека Азимова.

Ключевые слова: научно-фантастический рассказ, Айзек Азимов, терминология, робот.

Перевод художественной литературы занимает главное место в области переводоведения. Важной задачей художественного перевода является не только сохранение стиля автора, но и адекватная передача художественного образа, который был создан автором в тексте оригинала. Одним из важных направлений в переводе является перевод художественной литературы. [6:3]

В статье мы анализируем научно-фантастический жанр. Перевод данного жанра является одним из самых сложных, так как необходимо не только обратить внимание на научные слова и термины, но и сохранить адекватность и эквивалентность перевода, что является самым важным правилом при переводе художественной литературы. Переводчику необходимо передать стиль, который присутствует в языке оригинала, и постараться передать его на язык перевода, иначе произведение потеряет свою идею, смысл, оттенки.

Анализируя научно-фантастический рассказ, мы сталкиваемся с научными терминами и задача переводчика заключается в выборе правильного их на русский язык. Согласно мнению Э. Клине перевод научной фантастики имеет свои проблемы по сравнению с другими видами художественной литературы. Некоторые из этих проблем включают изобретенные слова, языки и географические названия, а также другое мировоззрение – или даже совершенно другой мир – исходного текста, который должен быть передан правдоподобно в переводе). [10:13]

Согласно классификации Е.М. Божко исследованные нами квазиреалии из рассказов «Как потерялся робот» и «Выход из положения» мы распределили на следующие типы:

1. Ксенонимы, или квазиреалии первого порядка – слова (словосочетания), чуждые для исходного языка и не нуждающиеся в трансформации на языке перевода. Они не оказывают особого влияния на формирование у читателя фантастического образа и передают только фоно-семантический план. Следовательно, такие квазиреалии можно передавать при помощи транскрипции или транслитерации.

Station – станция (транслитерация), Nestor – Нестор (транслитерация), NS-2-HC-2 (транслитерация), robopsychologist-робопсихолог (транскрипция)

2. Квазиреалии второго порядка – слова (словосочетания), обладающие эксплицитной (прозрачной, ясной, мотивированной) внутренней формой. Для передачи таких единиц необходимо использовать полное и частичное калькирование, а также семантические аналоги.

Hyperatomic drive – гиператомный двигатель (транскрипция + калька), hyper-space – гиперпространство (транскрипция + калька), positronic brain – позитронный мозг (транскрипция + калька), interstellar jump – межзвездный прыжок(калька)

3. Квазиреалии третьего порядка – слова обладающие имплицитной (затемнённой, неясной,) внутренней формой. При передаче подобных квазиреалий следует прибегать к функциональным аналогам и созданию переводческих неологизмов:

Interstellar engine – двигатель для звездолета, space warp engine – двигатель искривляющий пространство

3. Идионимы, или квазиреалии четвёртого порядка – реалии, отсутствующие в тексте оригинального произведения, непосредственное изобретение переводчика. Они предполагают описательный перевод, контекстуальный перевод или опущение.

Three laws of Robotics – три закона робототехники, positronic brain – позитронный мозг.[12]

Анализируя рассказы “Как потерялся робот” и “Выход из положения” мы проклассифицировали термины согласно способам их перевода. На данный момент существуют различные методы перевода терминов. Однако нами анализируемые рассказы с их терминами и их переводом на русский язык больше подвергаются приемам выделяемые А.Я. Коваленко в своей работе “Общий курс научно-технического перевода”, так как большинство наших терминов на русский язык передаются с помощью транслитерации, транскрибирования и калькирования.

1) **Описательный прием:** interstellar engine – двигатель для звездолета; space warp engine – двигатель искривляющий пространство

2) **Перевод с помощью использования родителного падежа:** first law of Robotics- Первый закон робототехники; the Stations of the Twenty-seventh Asteroidal Grouping – станциям 27-й астероидальной группы

3) **Калькирование:** forced action – вынужденная реакция; interstellar jump – межзвездный прыжок

4) **Транскрибирование:** Hyper Base – гипербаза; parsecs – парсеки

5) **Транслитерация:** robot – робот; Nestor – Нестор

6) **Перевод с помощью использования разных предлогов:** interstellar engine – двигатель для звездолета; hyper-atomic motor or warp navigation – гипердвигатели или навигации с искривлением пространства. [13:3]

Кроме того следует учитывать, то наиболее часто в фантастических романах (что отчасти относится и к анализируемым нами рассказам, так как здесь тесно переплетается реальность с вымыслом, потому следует учитывать все факторы) встречаются, по мнению О.С. Бочковой в ее работе “Некоторые текстолингвистические особенности научной фантастики”, термины, обозначающие:

1) Помещения и их составные части, и город и его части. События как и в любых других произведениях художественной литературы разворачиваются в определенных местах, правда в случае научной фантастики зачастую действия происходят в местах никак не схожих с местами нашей обычной реальности, по большей части они являются более футуристичными, не имеющих аналогов на настоящий момент.

Hyper Base (Гипербаза), third floor of Radiation Building 2(Третий этаж второго радиационного корпуса), sixty-three photocells (Шестьдесят три фотозлемента), Compartment C in the trading ship (третий отсек грузовой корабль).

2) **Технические устройства и транспорт.** В повествовании научно-фантастического произведения не раз упоминаются различные высокотехнологичные устройства и предметы транспорта с целью создания полноты картины и создания логичности реальности.

Среди них имеются названия существующих технических устройств и средств транспорта (грузовой корабль, робот, вычислительная машина, перфокарта) и вымышленных (позитронный мозг, гипердвигатель, звездолет).

3) **Топонимы.** Сюда относятся места географической местности с целью создания географической и этнографической конкретности. В данную группу топонимов входят как реально существующие, так и вымышленные места.

U.S. Robots and Mechanical Men Corporation (Ю.С. роботс энд мекэникел мен корпорейшн) данное название указывает на местонахождение компании указанной в рассказе “Как потерялся робот” в США.

4) **Части человеческого тела.** Данная группа помогает нам представить внешние очертания действующих персонажей в произведениях для понимания указанного характера и выполняемых ими действий. С точки зрения О.С. Бочковой в ее работе “Некоторые текстолингвистические особенности научной фантастики”, внешние границы тела и души человека – центр пространственного расположения и ценностного осмысливания изображаемых в произведении внешних предметов.

Рассказ “Как потерялся робот”

Susan Calvin: “... every line of her plain, middle-aged face... .”

(в переводе: каждая черта ее некрасивого, немолодого лица)

Рассказ “Выход из положения”

Alfred Lanning: “The old man never spoke about his age, but everyone knew it to be over seventy-five; Lanning was coming, his gray eyebrows as lavish as ever, his aged figure unbent as yet and full of life”

(в переводе: Старик никогда не говорил о своем возрасте, но все знали, что ему уже за семьдесят пять; Действительно к ним направлялся Лэннинг. Его седые брови были по-прежнему пышными, а сам он, несмотря на годы, держался все так же прямо и был полон сил) [14: 8–10].

Также следует отметить, что одним из элементов отличающих произведения научной фантасти-

ки от других жанров является способность привносить новые термины и использовать их совместно с ныне существующими в новом виде. Происходит это следующим образом:

1) функциональное перенесение значения – переосмысление (именно в данных рассказах такой способ словообразования не встретился, так как подобное обычно происходит в научно-фантастических рассказах, где происходит встреча с внеземной жизнью, для которых, как известно, наши самые обычные вещи или действия могут носить иной характер);

2) суффиксация, префиксация по существующим продуктивным моделям: (Super-Thinker – Супермыслитель; Hyperspace – гиперпространство);

3) слово и основосложение – это названия понятий, предметов и явлений, смысл которых можно себе представить, зная значение составляющих элементов. Формирование сложных слов, имеющих прозрачную внутреннюю форму, является одним из самых продуктивных способов словообразования (Robopsychologist – робопсихолог);

4) сокращения слов, призванные таким образом создать впечатление частотности их употребления (United States Robot&Mechanical Men Corporation-U.S.Robots – Ю.С. Роботс энд Мекэникл Мен Корпарейшн-Ю.С.Роботс). Причиной продуктивности таких образований является то, что аббревиатуры – эффективное средство экономии речевых средств.[15: 218–220]

Кроме того когда дело доходит до научно-фантастических терминов, а именно неологизмов, то внимательный читатель мог бы заметить, что зачастую данные термины приводятся в виде словосочетаний как: позитронный мозг, гиператомный двигатель, мощный силовой луч, межзвездный прыжок, межзвездные полеты и тому подобное. Многие неологизмы берут свои корни из сферы научно-популяризованной литературы, как к примеру positronic brain – позитронный мозг, созданный Айзеком Азимовым в 1930 году, является неологизмом созданным в результате опубликованных статей в то время в сфере научно-популяризованной литературы о позитроне. Существуют однако и другие способы создания неологизмов. Многие неологизмы возникают посредством использования греческой мифологии, греческого алфавита и греческих аффиксов с суффиксами. Как например такие аффиксы как “hyper” и “super” встречающиеся в анализируемых нами двух рассказов “Как потерялся робот” и “Выход из положения” означают, в основном из-за свойства научной фантастики все преувеличивать, что-то более сильное, быстрое, тяжелое, лучшее и тому подобное. [14]

Таким образом, мы приходим к следующим выводам, что перевод данных рассказов “Как потерялся робот” и “Выход из положения” с английского на русский язык был сделан адекватно и эквивалентно, если не учитывать вышеперечисленные переводческие недочеты. Что касается непосред-

ственно перевода, то переводчику приходилось прибегать к опущениям, добавлениям, эмерджентности и т.д. В заключение хотим отметить, что при переводе А. Иорданский не только перевел рассказы Айзека Азимова “Как потерялся робот” и “Выход из положения” с английского на литературный русский язык, но при этом сумел сохранить смысл оригинала рассказов.

Литература

1. Биография Айзека Азимова <http://asimovonline.ru/biography/>. (Дата обращения 2.11.18)
2. 3 Закона робототехники <http://www.science-debate2008.com/three-laws-of-robotics/> (Дата обращения 2.11.18)
3. Биография А.Д. Иорданского <https://fantlab.ru/translator67> (Дата обращения 2.11.18)
4. Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация» http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (Дата обращения 4.11.18)
5. Цитирование Роджера Кларка <http://robotx.ucoz.ru/news/2009-04-19-1> (Дата обращения 4.11.18)
6. Абдуллаева Ж.Т. «Из истории литературных связей». Алмата. Казахстан.
7. Чуковский К.И. «Высокое искусство», 1998. 350
8. Бейсембаева Ж.А. Диссертация «Адекватность у Шекспира на казахский язык». Астана. 2010.145
9. Clifford E. Landers. Literary translation. 2001. 210
10. MacLean, H. 1997. Translating Science Fiction: A Case Study. ATA Chronicle, February 1997, 13–17.
11. Агафонова А. С. К вопросу о классификации реалий научной фантастики и способах их перевода // Молодой ученый. – 2015. – № 17. – С. 599–601. – URL <https://moluch.ru/archive/97/21699/>
12. Божко, Е.М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя [Текст] / Е.М. Божко // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. – СПб., 2011. – № 3. – С. 188–191.
13. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода. Киев: Фирма Инкос, 2004.
14. Бочкова О.С. Некоторые тексто-лингвистические особенности научной фантастики / О.С. Бочкова // Социально-экономическое развитие России: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. по итогам НИР СГСЭУ в 2001 г. – Саратов, Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2002. – С. 8–10.
15. Бочкова О.С. К вопросу о лексико-стилистических особенностях фантастических произведений / О.С. Бочкова // Эколингвисти-

ка: теория, проблемы, методы: Межвузов. Сидел. научный. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2003. – С. 218–220.

FEATURES OF THE TRANSLATION OF I. ASIMOV'S WORKS «LITTLE LOST ROBOT» AND «ESCAPE» FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Khatsiev I.D.

Chechen State University

This article is devoted to the study of the translation of science fiction literature and the assessment of the degree of correctness of the currently existing translation of the stories «How the Robot Lost» and «Way Out» from English into Russian. Special attention is paid to the translation of the terminology of these works. It is shown that the translation of this genre is one of the most difficult, since it is necessary not only to pay attention to scientific words and terms, but also to preserve the adequacy and equivalence of the translation, which is the most important rule when translating fiction. The translator needs to convey the style that is present in the original language and try to convey it into the target language, otherwise the work will lose its idea, meaning, and shades.

It is concluded that the text of the sci-fi genre has its own stylistic features.

This article reviews translation strategies, methods, and techniques used to translate a science fiction work. The stories «How the Robot Got Lost» and «Way Out» by the famous American science fiction writer Isaac Asimov were analyzed.

Keywords: science fiction story, Isaac Asimov, terminology, robot

References

1. Biography of Isaac Asimov <http://asimovonline.ru/biography/>. (11/2/18)
2. Law of Robotics <http://www.sciencedebate2008.com/three-laws-of-robotics/> (11/2/18)

3. Biography of A.D. Jordanian <https://fantlab.ru/translator67> (Date 11/2/18)
4. Article of the Head of State «Looking into the future: modernization» http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (4.11.18)
5. Quoting Roger Clark <http://robotx.ucoz.ru/news/2009-04-19-1> (11/4/18)
6. Abdullaeva Zh.T. «From the history of literary ties.» Almaty. Kazakhstan.
7. Chukovsky K.I. «High Art», 1998. P. 350
8. Beisembaeva Zh.A. Dissertation «Adequacy in Shakespeare's Kazakh language». Astana. 2010.145
9. Clifford E. Landers. Literary translation. 2001. P. 210
10. MacLean, H. 1997. Translating Science Fiction: A Case Study. ATA Chronicle, February 1997, 13–17.
11. Agafonova AS On the classification of the realities of science fiction and methods of their translation // Young scientist. – 2015. – No. 17. – S. 599–601. – URL <https://moluch.ru/archive/97/21699/>
12. Bozhko, EM Quasi-realities of the fantasy world, their classification and role in the impact of the translation text on the recipient [Text] / EM Bozhko // Scientific and technical statements of SPbSPU. Ser. Humanities and social sciences. – SPb., 2011. – No 3. – P. 188–191.
13. Kovalenko A. Ya. General course of scientific and technical translation. Kiev: Firm Inkos, 2004.
14. Bochkova O.S. Some text-linguistic features of science fiction / O.S. Bochkova // Socio-economic development of Russia: problems, searches, solutions: collection of articles. scientific. tr. according to the results of research work of the SGSEU in 2001. – Saratov, Saratov state. socio-economic un-t, 2002. – S. 8–10.
15. Bochkova O.S. On the question of the lexical and stylistic features of science fiction works / O.S. Bochkova // Ecolinguistics: theory, problems, methods: Interuniversity. Sat. scientific. tr. – Saratov: Publishing house «Scientific book», 2003. – S. 218–220.

Стратегии и тактики, применяемые в деловом дискурсе

Шмакова Надежда Викторовна,

аспирант Российского государственного социального университета

E-mail: elpidasmak@gmail.com

Многоаспектность и сложность языковой сущности понятия «деловой дискурс» обуславливает наличие различных подходов в выработке дефиниции этого понятия. В зависимости от трактовки указанного термина, разработка всей структуры делового дискурса строится в различных научно-методологических парадигмах, ограничивающих решение основных вопросов рамками своей системы. В статье приводятся основные коммуникативные стратегии и тактики, применяемые в ситуациях деловых переговоров и даны их определения. Автор выделяет основные типы стратегий, такие как конвенциональные, манипулятивные и оппозиционные. Конвенциональная стратегия реализуется при помощи применения в процессе переговоров следующих тактик: укрепление отношений, призыв к помощи, тактика комплиментов и др. В основе манипулятивных стратегий могут лежать тактики оказания давления, запугивания, угрозы, торга, ограниченности полномочий и др. Говоря об оппозиционных стратегиях, автор подчеркивает, что основной задачей коммуникантов является переход от стратегии конфликта к конструктивной беседе, в рамках которой возможно достижение имеющихся целей и установление долгосрочных взаимовыгодных контактов и доброжелательных отношений. В заключении автор делает вывод о необходимости дальнейшего изучения и классификации стратегий и тактик делового дискурса с целью обеспечения лучшего лингвистического уровня и достижения более эффективного взаимодействия бизнес-партнеров в ходе деловой коммуникации.

Ключевые слова: деловой дискурс, научно-методологическая парадигма, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, конвенциональная стратегия, манипулятивная стратегия, оппозиционная стратегия.

Понятие «дискурс» настолько часто употребляется в различной научной и публицистической литературе, что может быть избыточным новым поиском и определение данного термина. Однако, как часто это бывает, выработка дефиниции определяет и дальнейшее направление исследования, задает определенный вектор всей системе изложения аргументов и выводов. Применительно к дискурсу, исследователь входит в ту или иную научно-методологическую парадигму, определяющую круг проблем и методов их решений, в том числе вопрос выбора стратегий и тактик, используемых в деловом дискурсе.

Такая точка зрения поддерживают ряд филологов. Так, по мнению известного исследователя дискурсивного анализа М.Л. Макарова, «определение такой категории как «дискурс» уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию, собственную точку зрения на изучение языка и языковое общение» [2, с. 85–86].

Деловой дискурс может рассматриваться широко – в качестве социально-коммуникативного взаимодействия людей в ходе бизнес-коммуникации или узко как совокупность языковых средств, используемых в ходе коммуникационного взаимодействия различного вида. Например, знаменитый американский лингвист З. Харрис определяет в целом дискурс в своей книге «Дискурс-анализ» как «последовательность предложений, произнесенную или написанную одним (или более) человеком в определенной ситуации» [6, с. 3].

В ходе изучения дефиниций делового дискурса различных лингвистических школ попробуем предложить следующую дефиницию термина: «деловой дискурс» представляет собой систематизированный процесс взаимодействия участников коммуникации, протекающий в рамках переговорного коммуникативного процесса, с учетом социокультурных особенностей адресанта и реципиента, и выраженный письменно либо в форме устной речи.

Такая дефиниция определяет собой концептуальную и методологическую парадигму дискурсивного анализа, также определяет ряд проблемных вопросов для обсуждения внутри этой парадигмы и способы и порядок их решения.

Одним из ключевых вопросов делового дискурса является описание и выбор его стратегий и тактик. Указанный выбор определяется задачами, реализуемыми бизнес-коммуникантами в ходе переговорного процесса. Причем под коммуникативной стратегией понимается разработанная генеральная линия проведения переговоров, направленная на достижение определенных целей. А под тактикой переговоров – конкретные прие-

мы достижения определенных задач на каждом из этапов переговоров.

Намерения бизнес – партнера отражаются в выбираемых и используемых стратегиях и тактиках коммуникационного процесса, реализуемых с помощью применения различных лингвистических средств. Ответная реакция адресата становится новой исходной точкой для продолжения бизнес-коммуникации, при сохранении текущей коммуникативной ситуации. Оба бизнес-партнера, вступающие в деловую коммуникацию, стремятся достичь эффективного общения, которое может считаться таковым в случае достижения хотя бы одним из партнеров цели коммуникации.

В рамках делового дискурса, рассматриваемого с точки зрения переговорного процесса, принято выделять конвенциональные и манипулятивные макростратегии, делящиеся, в свою очередь, на ряд микростратегий.

Аргументация, поддержка партнера, позиционирование и выявление проблемных вопросов составляют конвенциональную стратегию ведения переговоров. Манипулятивная стратегия, в свою очередь, строится на таких составляющих как: аргументация, стратегия личностных уловок, подчинение, дезинформация и организационно-процедурная стратегия [1, с. 13].

Можно выделить еще один тип стратегии переговоров, т.н. оппозиционный или стратегия конфликта. В данном случае эффективность межличностного взаимодействия исчезает, и основной задачей участников коммуникации становится поиск вариантов перехода от оппозиции к конструктивной беседе, предполагающей выявление спорных вопросов и установление взаимовыгодных доверительных отношений.

В случае применения конвенциональных стратегий управление ситуацией достигается путем установления благоприятной атмосферы для взаимодействия участников коммуникации. Здесь допустимо применение следующих тактик: укрепление отношений; призыв к помощи; комплиментов; поощрения; подчеркивания общего и др.

Все они необходимы для достижения доверия между коммуникантами через положительное отношение к партнеру, либо через демонстрацию своих положительных качеств и вашу схожесть с оппонентом.

Конвенциональные стратегии, по сути, олицетворяют мягкий подход к ведению переговоров, когда каждый из участников нацелен на уважительное отношение к потребностям собеседника и установление взаимовыгодных отношений. Достижение цели, интересной для обоих участников коммуникации, достигается путем использования условных предложений. Данный подход часто используется носителями британской бизнес-культуры, однако не является единственной линией их стратегического поведения, в связи с тем, что не рассчитан на долгосрочную перспективу и негативно сказывается на занимаемых сторонами позициях, так как партнер не всегда отвечает

взаимностью и действует согласно вышеуказанной стратегии.

Манипулятивные стратегии стоит применять с целью скрытого воздействия на адресата и изменения его взглядов на обсуждаемые проблемы. Необходимо внушить ему свою точку зрения и сделать для него приоритетными те цели, которые удовлетворяют вашим взглядам. Стратегии данной группы применяются на переговорах, проводимых в жестком стиле, которые свойственны носителям американского варианта английского языка. Здесь в речи оппонента проявляются властность, харизма и чувство превосходства. При данных обстоятельствах адресант лишен права голоса, его интересы не имеют значения для оппонента и решение по обсуждаемому вопросу, как действия.

Манипулятивные стратегии обладают существенным недостатком: при взаимодействии двух лидеров возможен переход от делового противостояния к межличностному и борьбе за статус сильнейшего. В данном случае коммуниканты отходят от основной цели беседы, и возрастает вероятность безвыходной ситуации, либо той, которая принесет пользу лишь одной из сторон.

Прибегать к стратегиям данного типа стоит в исключительных случаях, когда важно продемонстрировать превосходство над партнером, достигнуть той или иной цели, без существенных потерь для собственных интересов, либо в случае заинтересованности в краткосрочном сотрудничестве.

Вполне предсказуемым результатом применения стратегий манипуляции может быть коммуникативный срыв, побуждающий к использованию оппозиционных (конфликтных) стратегий.

Изучив основные стратегии и тактики, которые могут быть положены в основу переговорного процесса, необходимо отметить важность дальнейшего изучения и классификации стратегий и тактик делового дискурса с целью обеспечения лучшего лингвистического уровня взаимодействия бизнес-партнеров в ходе деловой коммуникации.

Литература

1. Баландина Н.А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Баландина Наталья Александровна. – Волгоград, 2004.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003, 118 С.
3. Мальцева В.А. Стратегии речевого воздействия в профессиональной коммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011.
4. Мартынова Ю.А. Анализ коммуникативных стратегий в общественно-публицистическом дискурсе // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Т. 9. Вып. 2.
5. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследований: Дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2009.

6. Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. № 1. p. 3.

STRATEGIES AND TACTICS USED IN BUSINESS DISCOURSE

Shmakova N.V.

Russian State Social University

There are various approaches to defining the concept of “business discourse” due to its multidimensional nature and complex linguistic essence. Depending on the interpretation of this term, the development of the structure of business discourse is based on various scientific and methodological paradigms that limit the solution of basic issues within the framework of its own system. The article focuses on the main communicative strategies and tactics used in business negotiations and their definitions are provided. The conventional, manipulative and oppositional strategies are highlighted in the article. The conventional strategy is implemented through the use of the following tactics in the negotiation process: strengthening relations, call for help, compliment tactics, etc. The manipulative strategy can be based on tactics of exerting pressure, intimidation, threats, bargaining, limitation tactics, etc. As regards opposition strategies, the main task of the communicants in this case is the transition from a conflict strategy to a constructive conversation, which allows to achieve the goals and establish long-term mutually beneficial and

friendly relations. To conclude it is necessary to further study and classify strategies and tactics of business discourse in order to ensure the best linguistic level of interaction between business partners in the course of business communication.

Keywords: business discourse, scientific and methodological paradigm, communicative strategy, communicative tactics, conventional strategy, manipulative strategy, opposition strategy.

References

1. Balandina N.A. Discourse of negotiations in English-language business communication: dis. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.04 / Balandina Natalya Aleksandrovna. – Volgograd, 2004.
2. Makarov M.L. Foundations of the theory of discourse. M., 2003, 118 C.
3. Maltseva V.A. Strategies of speech influence in professional communication: Author's abstract. dis. ... Cand. philol. sciences. Chelyabinsk, 2011.
4. Martynova Yu.A. Analysis of communicative strategies in social and journalistic discourse // Izv. Saratov. un-that. 2009. T. 9. Iss. 2.
5. Shelestyuk E.V. Speech impact: ontology and research methodology: Dis. ... Dr. philol. sciences. Chelyabinsk, 2009.
6. Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. No. 1. p. 3.

Пространство и локусы в житии преподобной мученицы Феодосии из Успенского сборника

Ильин Борис Борисович,

аспирант, кафедра истории русского языка и общего языкознания, Московский государственный областной университет
E-mail: bilin85@mail.ru

Статья посвящена анализу категории пространства в тексте жития преподобной мученицы Феодосии по Успенскому сборнику. Отмечено, что текст создавался в эпоху иконоборчества, что нашло отражение как в основном сюжете жития, так и в упоминании мест, связанных со знаменитыми иконами той эпохи: образом Халки в Константинополе и иконой в Эдессе. Пространство жития рассматривается в связи с сюжетной организацией и этической категорией, продиктованными спецификой жанра. За основу анализа категории пространства берутся локусные именованья – слова или словосочетания, служащие для номинации фрагментов пространства в тексте. Организующим локусом в тексте становится город Константинополь, детализация которого связана с событиями жития.

Ключевые слова: Успенский сборник, житие, пространство, локус, семантика.

Мученическое житие преподобной мученицы Феодосии читается в Успенском сборнике [5, 143a14–146a3] и является переводным текстом с греческого. Кроме Успенского сборника, текст жития встречается в минее-четье (май) начала XVII века из собрания рукописей Троице-Сергиевой Лавры [РГБ Отдел рукописей Ф.304/ № 676 листы 768–773], в минее-четье на май последней четверти XV века в собрании рукописных книг Иосифо-Волоцкого монастыря [РГБ Отдел рукописей Ф.113 № 597 листы 432–438]. Читается в Великих минеях-четьях (РНБ Соф. № 1321. л. 548a-549a), в составе Чудовского собрания (ГИМ № 314. л. 1059–1064), русская традиция не изучена [6, с. 89].

Название, данное этому житию Успенского сборника, не даёт чёткой локализации места. Гораздо важнее в житии указать на время, когда преподобная мученица Феодосия проявляла духовные подвиги: при константинѣ кавалинѣ · рекомомѣ гнои · [5, 143a18–20]. Речь идёт о последнем из трёх императоров, при котором жила Феодосия – Константине V. Его иконоборческая деятельность оценивалась впоследствии крайне негативно, что отразилось в прозвищах, данных в житии в переводе: Κοπρώνυμος (Навозник, в славянской традиции – «гноеименитый», в Успенском сборнике – «рекомомѣ гнои») или Καβαλλίνος (Лошадник, в славянской традиции передано как «Кавалин») [1, с. 83].

Ввиду отсутствия подробных разборов жития, следует остановиться на историческом комментарии. Жизнь преподобной мученицы Феодосии началась при императоре Феодосии III, которого сменили Лев III (греч. Λέων, в тексте жития – Леонь Сурин), а затем его сын Константин V. Последнее императорское имя в тексте самого жития не названо: по-видимому, оно появляется в названии жития, направленного против политики иконоборчества.

Лев III и его сын Константин V были последовательными иконоборцами [2, с. 25]. Мученичество же Феодосии связано с историей иконоборчества в Византии, о чём свидетельствует само содержание, кратко заявленное в названии: **образа · ради гѣ нашего исѹ хѣ ·** юже юсть сентихальки · [5, 143a120–23].

Название образа (иконы) **сентихальки** является косвенным указанием на место, в котором будет разворачиваться один из центральных эпизо-

дов. Дело в том, что императорский дворец, помимо основной части, включал парадный вход, называемый Халка, названная так в связи с позолоченной медью (*χαλκός*) [4, с. 43]. Логично предположить, что первая часть именованная **сенти-хальки** связана с обозначением святости (ср. лат. *sanctus*, фр. *saint*). В древнерусских рукописях иногда встречается слово «сантъ» как именование святого [3, стлб.259]. Указанная икона находилась в Халке константинопольского дворца, её-то и защищает преподобная мученица Феодосия.

Обратимся к сюжетно-композиционному анализу. Основной текст жития предваряется вступлением, в котором автор объясняет цель и тему своего повествования. Сама повествовательная часть начинается рассказом о семье Феодосии, которая была бездетной, но по внушению святой Анастасии и молитвы матери родила чадо. Вторая часть посвящена отрочеству Феодосии, когда после смерти отца была отдана в монастырь, где выделялась среди прочих добродетелями. История её рождения и отмеченность благодатью являются важными для житийного повествования топосами.

Феодосия раздаёт оставленное матерью наследство, а также делает из серебра иконы: эпизод, который подчёркивает святость Феодосии и обращает внимание на продиктованный историческими условиями конфликт жития, связанный с иконоборчеством. Эпизод искушения дьяволом тоже несёт двойную функцию: показывая святость Феодосии, он показывает, что причиной дальнейших событий, связанных с уничтожением икон, становится дьявольское наущение. Дьявол говорит Феодосии, что начнёт гонение на христиан, а в следующей части появляется император Леон (Лев), который будет гонителем на защитников икон.

Большое место в тексте жития занимает речь Германа, обращённая к Леону, направленная на защиту икон. Германа сменяет новый нечестивый патриарх Анастасий, который ввергает в ересь город. Смысловым центром жития становится защита иконы Христа Халки Феодосией и женщинами, вдохновляемыми ею, и их вторжение в патриарший дом с целью осудить Анастасия. После этого даны сцены мучений и смерти Феодосии, а также прославление святой в финале.

Сюжетно-композиционный анализ позволяет выявить характерные для агиографической схемы топосы: чудесное рождение, отличие от сверстниц в отрочестве, искушение дьяволом, подвиг во имя веры, сцены мученичества, чудеса после смерти, прославление в финале. Агиографическая схема направлена на прославление святой, но идея, связанная с иконоборчеством, придаёт цельность житию: Феодосия ценою жизни защищает образ Христа, а защитить его образ есть то же, что защитить самого Христа.

Перейдём к анализу пространственных координат жития. Начало собственно повествования связано с указанием на пространственно-временные характеристики: *Въ лѣта бл҃гочыстваго ц҃сра ѿв-*

досия · въ четвьртою лѣто цр҃ствія юго · бысн҃гькто моужь в семь бохранимгьмь градъ [5, 14366–12].

Лексема «царствие» в приведённом контексте не связана с пространственной семантикой и обозначает 'время правления'. В таком же значении использовано оно и в контексте, связанном с воцарением Льва: *по малгьхъ же врѣменехъ цр҃ства юго* · [5, 1434632–144в1].

Лексема «градъ» обозначает город, место жизни для большого количества людей. Соотносясь с географическим пространством, она указывает на Константинополь, хотя именование города не дано до этого. Важной становится характеристика (*бохранимгьмь*), которая накладывает на локусное именование семантику сакральности, встраивает его в религиозно-этическую парадигму. После изгнания Германа из патриаршего дома лексема «градъ» использована в метонимическом значении: *· и видгьти баше вьсь градъ въ плачи и въ тоузгь* [5, 145а20–22]. Она обозначает 'народ, жителей города, христиан'.

В религиозно-этической парадигме дано и описание императоров. Император Феодосий назван благочестивым: *бл҃гочыстваго ц҃сра ѿвдосия*. Для сравнения отметим, что император Леон – гонитель христиан и иконоборец, противник Феодосия – именуется так: *новии быс валтасарь* [5, 144в1–2], что чётко противопоставляет героев в связи с их отношением к христианству. Кроме того, с появлением Леона в житии начинается время, когда *«баше днѣ ть · не днѣ нѣ тьма · и плачь на плачь · и горе на горе»* [5, 145а25–26].

К локусным именованьям, характеризующим часть городского или пригородного пространства относится и слово *вьсь*: *· яже цр҃квьная вьса ц҃среви прѣдасть · в техъ оубо область приимь моучитель ересьскоую* · [5, 145а33–146б3]. Лексема «область» в этом контексте означает власть, местоимение «*в техъ*» указывает на форму множественного числа в предыдущей фразе и, по-видимому, относится к слову *вьса*. Относясь исторически к склонению на *-jō, это слово имеет грамматическое значение множественного числа винительного падежа. Прилагательное *цр҃квьная* согласовано с ним в форме среднего рода множественного числа винительного падежа. Таким образом, *вьсь* – начальная форма этого слова, а лексема, использованная в тексте, обозначает заселённые людьми местности (поселения? часть городского пространства или вне городского пространства? монастыри?), которые переходят под власть цесаря и на которые распространяется еретичество по велению Анастасия.

Многие локусы, связанные с повествовательной структурой жития, детализуют локус «градъ», под которым подразумевается Константинополь. Среди таких локусов следует выделить дом, в которой жили родители святой. После описания благочестия родителей, их помощи страждущим описано явление Анастасии с указанием их дома: *· притекоста къ чьстному дому · стѣя и славныя мч҃нца анастасиа* · [5, 143б23–26]. Лексема «домъ»

становится указанием места жизни семьи, двух супругов (бытовое пространство), в котором принимают нуждающихся (социальное пространство), совершая таким образом богоугодное дело (сакральное пространство). Этическая оценка даётся ему в связи с благочестивой жизнью супругов. Дом как место жизни семьи снова упоминается в видении матери Феодосии, когда образ с иконы скажет ей: *жено иди въ домъ свои* [5, 143в7].

Имение не то же самое, что дом. Имение – имущество, а в контексте жития это имущество, оставленное в наследство от матери: *мѣи юя къ гоу ѿтиде · оставивъши дъщери свои въсе имъниѣ свои ·* [5, 144а2–4]. В это имение, подразумевающее богатство, входит и серебро, из которого Феодосия делает три иконы: икону Христа, икону Богородицы и икону мученицы Анастасии [5, 144а6–14]. Имущество связывается с представлением о земном, непостоянном, временном существовании: *· прочею же земное и тльньною имъниѣ дасть оубогымъ · и въдовицамъ и сиротамъ* [5, 144а6–17]. Земное и тленное противопоставлено вечному и небесному, что ассоциируется с молитвой и верой, то есть признанием духовной реальности: сразу после рассказа о розданном имуществе описана непрестанная молитва Феодосии (*сама же не прѣстаяше молати ся яко да побѣдитъ лукаваго бѣса* [5, 144а17–20]).

Другим константинопольским локусом становится церковь Анастасии, находящаяся в городе, куда мать несёт новорождённую Феодосию, испытывая благодарность Анастасии за явленное чудо: *· въ прежереченую цркъвь стѣа хвѣи мчнца анастасия принесе ю ·* [5, 143г3–6]. Церковь понимается как здание для совершения молитв. Дейктическое слово «прежереченую» отсылает к другому контексту, в котором указано местонахождение церкви: *стѣа и славьныя мчнца анастасиа · юже прилежитькъ мѣстоу глѣмому · тоу леомакелии ·* [5, 143г24–28]. Место расположения иконы, на которую смотрит в видении мать Феодосии и которая говорит с матерью, обозначается через указание на алтарные ворота, находящиеся в церкви: *· Видѣ очима явѣ иконоу юже стоить близъ вратъ притворныхъ ·* [5, 143в3–6].

Церковь является сакральным местом – место обращения к богу, выраженное в форме поклонения иконам, что Леон хочет пресечь. Церковь не названа, в житии она становится местом противостояния иконоборца льва и константинопольских христиан. После явления дьявола к Феодосии, который обещает начать гонения на христиан, царь Леон, распространивший ереси, приводит в церковь льва, чтобы не допустить поклонения иконам: *въведе въ цркъвь посргдѣ въсѣхъ львообразьныи въздру некротъкыи звѣрь ·* [5, 143в6–8].

Однако лексема «цркъвь» может быть использована и в другом значении – ‘вероисповедание’, причём в житии понимаемое как еретическое: *ереси въдъхноувъ цркви манихеиския · паче же рекоу июдъгиския* [5, 144в3–6]. Маловероятно, что в приведённом контексте подразумевается религиоз-

ная община, так как речь идёт о противостоянии мировоззрений и сближается со значением лексемы *рекоу*, одно из возможных значений которой – ‘нечистый дух’ [Срезневский, стлб.225].

Пространная речь патриарха Германа, произнесённая в церкви после того, как Леон привёл туда зверя, задерживает развитие действия, однако она развивает конфликт: Герман стремится противостоять иконоборцам, вспоминая Священную историю и объясняя богоданность икон. В своих аргументах он обращается к примерам. Некоторые из примеров связаны с конкретными географическими местами, которые, как и иконы, почитаются святыми: *· и ѿ лоуки же еуанѣлиста писана икона · ѿ иерсѣлма прѣчистыя бѣа · къ феофилоу · потомъ нероукотвореныи въ едесѣ · нь и стѣи шестыи въселенныя събори · тако обрѣтъше покланати ся повелѣша ·* [5, 144г20–29]. Иерусалим и Одесса – два города, с которыми связано чудесное обретение икон, их именование – способ конкретизации икон. Упоминание об этих городах в аргументации расширяет пространство жития. Если в других случаях важно событие, благодаря которому икона появилась, то в этих случаях связь с местом несомненна. Упомянутый шестой вселенский собор – в первую очередь связан с собранием христианских мужей для решения телогических вопросов. Пространственная семантика находится на периферии значений сочетания слов.

Монастырь становится местом пребывания Феодосии в отрочестве. Поскольку святая родилась по божественному провидению, мать обещает её Богу и потому после смерти отца приводит Феодосию в монастырь, где даёт ей имя, связанное с чудом её рождения (др.-греч. Θεός («Бог») и δοσιος («данный»): *· и шьдъши въ манастырь постриже ю ·* [5, 143г16–17]. Монастырь – это место, в котором присутствует социальная иерархия (*давъши приставьници манастыра* [5, 143г20–21]), место обучения (*да ю накажетъ добръ стѣимъ книгамъ* [5, 143г21–22]). И вместе с тем – место, посвящённое Богу: неслучайно мать ребёнка, которого хочет посвятить Богу, отдаёт в монастырь.

Другим локусом, важным в связи с событиями жития, является **патриарший дом**. Это не только место жизни патриарха: будучи связано с христианской верой, оно является частью социального и сакрального пространства. Осквернение этого сакрального пространства происходит тогда, когда Германа, противостоящего Леону ещё в эпизоде со зверем в церкви, изгоняют оттуда: *съ оружиюмъ посълавъ слоугы въ патриаршьскыи домъ · бия и оуничъжая изъгнати повелѣ стѣо германа* [5, 145а11–17]. После защиты иконы Христа Халки женщины, возглавляемые Феодосией, направляются в патриарший дом, чтобы наказать нового нечестивого патриарха Анастасия: *· и въскорѣ текъше постигоша патриаршьскыи домъ · и каменіемъ биюще нечѣстиваго анастасия ·* [5, 145а18–22].

Неназванным локусом в житии остаётся часть дворца Халки: для автора жития, по-видимому,

была естественной связью между образом и местом, для переписчиков Успенского сборника она могла быть и неизвестна. В любом случае сакрализует место икона, и потому её присутствие задаёт координаты сакрального пространства, которое главенствует над географическим и физическим. Имеет смысл вспомнить о метонимических заменах, когда главный храм в древнерусских рукописях обозначал город, а лоза обозначала землю, на которой выросла; в этом контексте константинопольская икона служит указанием на место: *повелъваетъ абиѣ влдѣчьнъ образъ хѣ баѣ нашего · юже стоить образъ стѣи · глѣмыи халки · съвръщи* [5, 145б3–6].

В наказание за защиту образа Христа Халки, а более за оскорбления Анастасий просит наказать Феодосию. Городскими локусами, связанными с местом её наказания и смерти становятся: **подоль** («нижняя часть города»), в котором детализуется **«мѣсто повинныхъ»**: *они же имъше я влачаахоу на подоль иде же юсть мѣсто повинныхъ · да тамо исъкоуть я* [5, 145в5–8]. Следующий за этим локус – **«търговище»** – не актуализирует функцию, предполагаемую этимологией (търгъ). Лексема может пониматься как ‘площадь для торга’. Однако, как это часто бывает в житиях с несакрализованными объектами пространства, они утрачивают свою функциональность и социальную приуроченность, становясь местом сакрального действия – совершения подвига за веру: *ведаше ю сквозъ търговище* [5, 145в12]. Последний локус, связанный со смертью Феодосии, – **козьль рог**: *и вступивъ на козьль рогъ · и прѣклонивъ са възъ · и оудари ю по выи и зарѣза ю* [5, 145в15–17]. Динамика смены микролокусов нарастает в сцене мучений и смерти Феодосии, но как только описание мученической кончины закончено, пространственная локализация становится несущественной. Нахождение мощей Феодосии, которые исцеляют больных, находятся **«на мѣсть нарочить»** [5, 145в24]. Сама Феодосия символизирует духовное пространство, которое является защищающим и оберегающим верующих: в тексте она названа **«общехранильница»** (‘пристанище’), у которого стирается протсранственное значение и на первый план выходит коннотативное значение: *«подобльши са общехранильница и молитвѣница родоу нашему»* [5, 145в29–31].

Пространственная вертикаль концептуально не осмыслена в житии. Лексема «земля» репрезентует конкретное лексическое значение ‘низ’ в одном из контекстов, описывающих защиту иконы: *мѣнца ѿшдосия · и твърдѣ въскочивъши и лѣствицу съвръже · коупно съ прочими стѣими женами · зълаго мѣтла на землю съвръгше и того влачаще съмърти прѣдаша* [5, 145б11–18]. Феодосия оказалась на верху здания, вниз же низвергнуто всё неправое, как и человек, творивший неправденое дело. В минуты страшных земных мучений Феодосию тащат вниз, на **подол** – нижнюю часть города, в котором этимон ‘низ’ актуализирован в значении слова.

Вторая часть оппозиции – «верх» – связана с вознесением Христа: *· из начала бо по хѣ на нбса вознесении* [5, 144г16–17]. Смерть благочестивых в житии связана с господом, а значит, с небом, куда вознёсся Христос. Смерть матери Феодосии описана так: *мѣи юя къ гѣ ѿиде* [5, 144а1–2], смерть самой Феодосии: *и абиѣ прѣстоую свою дшю прѣложи въ роуцѣ гни* [5, 145в18–20]. Чем ближе к идеалу святости жизненный путь умершего, тем восторженнее он описан.

Значение ‘смерть’ может в одном случае выражено группой слов: когда Леон угрожает зверем людям в церкви, он произносит: **бысть гробъ и пьръсть** грътань юго [5, 144в22–23], – в котором группа слов «гробъ и пьръсть» обозначает смерть. Лексема «гробъ» в этом случае не является локусным именованием.

Если первая часть жития напоминает по своим топосам преподобническое житие, то вторая часть собственно и представляет собой изложение жития мученического. Родительский *домъ честныйи* начальной части повествования противопоставлен патриаршему дому, из которого Германа, защитника христиан, изгоняют, а его место занимает неправедный Анастасий; церковь Анастасии, в которую мать приносит новорождённую Феодосию, противопоставлена церкви, в которой император Леон сажает зверя, чтобы не допустить к иконам; монастырь, в котором обретается преподобная мученица в отрочестве, противопоставлена торжищу, на котором мучают и убивают Феодосию. Противопоставление с его этической оценкой присутствует и в сфере имён: противопоставлены Феодосий и Леон, святая Анастасия и неправедный Анастасий.

Сакральное пространство включено в городское пространство, простирается далеко за его пределы. Но именно внутри городского пространства происходит осквернение сакрального: церкви, патриаршего дома, места, где висит икона Христа Халки. Мученичество же Феодосии заключается в защите патриарха и икон, потому что для Феодосии и константинопольских крестьян защитить икону с изображением Христа есть то же, что защитить его самого.

Литература

1. Афиногенов Д.Е. Константин V Копроним // Большая российская энциклопедия. Том 15. Москва, Издательство БРЭ, 2010. – 767с.
2. Луховицкий В.П. Византийская ойкумена в иконоборческой полемике // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. 2017. Вып. 77. – 257с. – с. 23–40.
3. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3. Р – Я – СПб.: Типография Имп. АН, 1912. – 272 стб.
4. Удальцова З.В. Роль городов и городской культуры в культурном развитии ранней Византии //

Византийский временник. Т. 46. – М.: Издательство «Наука» 1986. – 293с. – с. 20–52.

5. Успенский сборник XII–XIII вв. / Изд. подгот. О.А. Князевская, А.Г. Демьянов, М.В. Ляпон. – М.: «Наука», 1971. – 770с.
6. Фомина М. С. К вопросу о типологии Успенского сборника. // Журнал «Древняя Русь. Вопросы медиевистики» – М.: «Индрик», 2009. – № 2 (36) – с. 77–96.

SPACE AND LOCUS IN THE LIFE OF THE MONK MARTYR THEODOSIA FROM THE ASSUMPTION COLLECTION

Ilin B.B.

Moscow Region State University

The article is devoted to the analysis of the category of space in the text of the life of the Monk Martyr Theodosia according of the Assumption collection. It is noted that the text was created in the era of rivalry, which was reflected both in the main plot of the life, and in the mention of places associated with the famous icons of that era: the image of the Chalki in Constantinople and the icon in Edessa. The space of living is considered in connection with the plot organization and ethical category, dictated by the specifics of

the genre. The analysis of the category of space is based on locus naming – words or phrases that serve to nominate fragments of space in the text. The organizing locus in the text is the city of Constantinople, the detailing of which is associated with the events of the life.

Keywords Assumption collection, life, space, locus, semantics.

References

1. Afinogenov D.E. Constantine V Copronym // Great Russian Encyclopedia. Volume 15. Moscow, BRE Publishing House, 2010. – 767s.
2. Lukhovitskiy V.P. Byzantine ecumene in iconoclastic polemics // Bulletin of PSTGU. Series II: History. History of the Russian Orthodox Church. 2017. Issue. 77. – 257s. – from. 23–40.
3. Sreznevsky, I.I. Materials for the dictionary of the Old Russian language on written monuments. T. 3. R – I – SPb.: Typography Imp. AN, 1912. – 272 stb.
4. Udaltsova Z.V. The role of cities and urban culture in the cultural development of early Byzantium // Byzantine time book. T.46. – М.: Publishing house “Science” 1986. – 293p. – p.20–52.
5. Assumption collection of the XII–XIII centuries. / Ed. prepare O.A. Knyazevskaya, A.G. Demyanov, M.V. Lapon. – М.: “Science”, 1971. – 770s.
6. Fomina M.S. On the typology of the Assumption collection. // Journal “Ancient Rus. Questions of medieval studies” – М.: “Индрик”, 2009. – № 2 (36) – p. 77–96.

Идея личности в литературно-философском творчестве русского мыслителя И.С. Продана

Сизинцев Павел Васильевич,

кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА

E-mail: sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу личности в литературно – философском творчестве русского мыслителя И.С. Продана с психолого-антропологическим осмыслением всех элементов его произведений (с учетом привлеченных источников, рассматриваемых тенденций мышления, оценки применяемых им критериев). Он использовал для проведения экспериментов различные приборные устройства, в числе которых следует назвать механический хроноскоп и аппарат для изучения памяти. Исследуя мнемонические процессы, ученый получил экспериментальным способом подтверждение наличия смешанных типов памяти. Автором проведен историко-критический обзор в социально-философских представлениях. Он продвигал постепенность психологии, сведение в систему знаний и постановки тех проблем, на решение которых следует направить усилия науки.

Ключевые слова: Личность, общество, философско-критический подход, человек, достоинство, эксперимент, решение, наука, психология, знание, представление.

К числу философских публицистов, оказавших влияние на русскую мысль XIX–XX веков следует отнести И.С. Продана. Он происходил (1854) из семьи православного священника Буковины, (Австро-Венгерская империя) будучи закарпатским русином. Высшее философское образование (с прохождением курса психологии) И.С. Продан получил в Венском университете, который окончил (1875) в звании «магистр» и тогда же он переехал в Россию, в которой до 1906 г. был преподавателем латыни, греческого и немецкого языков в гимназиях в Измаиле, Риге и Юрьеве.

Став (1881) российским гражданином он впоследствии защитил докторскую степень (1887) работой, написанной по-немецки «Механика сознания» [17] на кафедре философии Черновицкого университета. Работая в русской Прибалтике и испытывая сильное научное влияние идей и терминологии трудов Г.В. Лейбница российский, философ предложил [4] метафизическую систему [2], которую назвал «оригинальная концепция новейшей эволюционной монадологии». В описываемый период были опубликованы несколько [5] его работ [3] «Организация души. Отрывок из новой эволюционной монадологии». Философ был членом Ученого литературного общества Юрьевского университета, и был известен как постоянный докладчик. «В противоположность сенсуалистическим эмпирическим идеям Дж. Локка» он поддерживал рационализм взглядов Г.В. Лейбница «на природу сознания, приписывая ему некоторые врожденные истины, склонности и предрасположения» [1, 516]. Отрицательным фактором его существования было непризнание ученых степеней, выданных Венским и Черновицким университетами со стороны Российского Министерства просвещения, а значит философу следовало защищать степень магистра в российском университете. В связи с этим он сдает сначала (1903) экзамены на магистра в Московском императорском университете (ныне – МГУ), через 3 года успешно защищает диссертационную работу «О памяти» на кафедре Киевского императорского университета Свт. Владимира, которую положительно рецензируют профессора КИУ А.Н. Гиляров и Г.И. Челпанов.

Затем И.С. Продан назначается на должность приват-доцента кафедры философии университета в Харькове. В эти годы вышли [6] многие его работы [7] и в том числе «Новая логика». В 1913 году выходит центральная философская работа И.С. Продана «Познание и его объект (Оправдание здравого смысла)» а годом позже – «Правда о Канте (Тайна его успеха)» и «Философия и здра-

вый смысл». Он активно исследовал философию персонализма в его противостоянии гносеологизму, кантианству и эмпириокритицизму, а также познание и его объекты. Философ поддерживал идеи античного скептицизма о том, что «сомнение – начало и конец философии, а его цель – атараксия, как безмятежная невозмутимость души» [16, 317] человека. Философ-логик рассуждал о психологии и смерти, о жизни, свободе и религии. Человека он рассматривал в обыденных фрагментах его существования, как жизненного субъекта [8], в его состояниях привычности и пограничности на краю бездны бытия [9]. Историю философии характеризовал рядом парадоксальных мыслей от:

- Пифагора, – «я не мудрец, но просто любопытствующий философ»,
- Сократа, – «я знаю лишь то, что ничего не знаю»,
- Н. Кузанского, – «все, что мы желаем знать есть только наше незнание»,
- М. Монтеня, – «начало философии – удивление, продолжение есть исследование, а результатом является незнание»,
- И. Канта, – «я ограничил свой разум, чтобы оставить место для веры».

В этих идеях простота соседствует с провокативностью, а ирония с краткостью и афористичностью, но человек в них облекается в достоинство, независимость, свободное творчество и смирение. На психологические и философско-логические работы И.С. Продана указывал известный русский психолог-рефлексолог В.М. Бехтерев в труде «Объективная психология». Огромное влияние на взгляды философа произвела философская австрийская школа, которая отличалась в своих тенденциях критикой философской системы И. Канта и его учеников, а также глубоким изучением Аристотеля и его многочисленных философских и метафизических идей. Он видел бытие или «жизненное странствие, как поиск дверей, которые нужно открывать, а не закрывать за собой» [13, 438]. Подробно обсуждая на своих философских занятиях произведения, авторами которых были Г.В. Лейбниц, Й.Ф. Герbart, Э. фон Гартман, философ И.С. Продан готовил тем самым своих учеников, среди которых оказался и К.А. Смирнов. Впоследствии он написал труд «Метафизическое учение о душе у Г.В. Лейбница и Й.Ф. Гербарта» (1910) и работал профессором Богословского института (1926–1929) в Ленинграде.

Логический труд И.С. Продана указывал, что в Новое время гносеология разрабатывалась в связи с метафизикой или с психологией [10, 12]. В частности, Дж. Милль считал логику важнейшей частью психологии, ибо для объяснений фундаментального акта связи душевной жизни и сознания он ввел термин ассоциации идей. Это дало толчок развития английской ассоциативной психологии в принципе. В тоже время немецкая мысль внесла в логику, как часть теории познания, онтологические взгляды, отождествляющие мышление с бытием. Философ полагал, что каждый человек по своему опыту считает истиной множе-

ство суждений, но без каких-либо оснований. Он считает видимый им памятник реальной вещью, а не явлением своего сознания или образом воображения. Потому что «законами мышления мы большей частью пользуемся бессознательно, но иногда можем ими пользоваться и сознательно». Ибо даже опытный психолог – само-наблюдатель не может дать себе отчета в том, почему у него появилась та или иная мысль в голове. Но это не действие законов физиологии, так как в подобном случае была бы совершенно непонятна «тождественность личности мыслящего и самая память» [10, 51] человека. Также и свобода воли не исключает собственной зависимости ее и человека от тех или иных причин. «Только эти причины заключаются в душе самого человека, в его духовном складе, прирожденном и приобретенном» [10, 76]. Чаще всего свобода воли человека зависит от его разумных целей. Но в любом случае «плохата философия, которая пытается опрокинуть здравый смысл, который прирожден каждому человеку и без которого не было бы никакого знания» [10, 78–79]. Эти идеи были чужды нарождающемуся в Европе, России и мире в целом «массовому обществу, принципом ценностной координации культуры которого являлось не столько удовлетворение, сколько формирование потребностей, порождение потребности потреблять». Все общество должно быть подчинено спросу на рынке, а его цель – «унификация на его основе социальных, экономических и межличностных отношений». Маркетинг такой степени агрессивности вбирает в себя не просто экономическую сферу, но и научную деятельность, художественное творчество, подчиняя все всеобщему эквиваленту денег. Ее негативные последствия состоят в размытии ценностных ориентиров людей, искажении их жизненных суждений, закреплении логических противоречий в мышлении. Дело в том, что «логика должна вникать в смысл суждений и не может руководствоваться только грамматической формой» [10, 167]. Всех профессиональных психологов необходимо приучать к самонаблюдениям и к скрупулезному анализированию «конкретных фактов психической жизни», а они представляют собой значительную «сложность разнородных элементов психической действительности» [10, 170–171]. В которые входят познание и чувствительность, волевые акты и воображение, мышление и интуиция. Понятия и суждения формируются в связи с переживаниями мыслей в сознании мыслящего человека. логика не занимается фактами конкретной действительности, как это делает философия или психология познания, ее предмет – отвлеченные нормы мышления. Поэтому преподаватель логики обязан приспособливаться к уровням умственного развития своих учеников, изменяющимся год от года. В России «весьма развитая система светской культуры сосуществовала с одной доминирующей религией – православием – обладающей сильными, хотя и недостаточно автономными от власти, собственными института-

ми и мощной мистико – аскетической традицией» [15, 22]. В обществе шло формирование многообразных официальных и неофициальных образовательных форм, таких, как:

- Университеты с кафедрами богословия и психологии, факультативными курсами и семинарами,
- Духовные семинарии и академии российской греко-кафолической православной церкви,
- Литературно-философские образовательные кружки,
- Литературно-публицистические светские салоны,
- Выпуск популярных критическо-литературных журналов,
- Организация различных научных и религиозно-философских обществ.

Во всех вышеперечисленных формальных и неформальных сообществах российской интеллигенции проявлялся искренний и неподдельный интерес к различным направлениям развития человеческой мысли в области религиозной жизни человека, как в европейской, так и в российской традиции. Рассматривались и всесторонне обсуждались сфера внутренней жизни человека с выделением внутри нее аспектов новых форм благочестивости, акцентирования внимания к самосознанию и самоанализу. Велось исследование внутренней религиозной жизни на примере внедрения в монашескую жизнедеятельность практики «умного делания» и самобытности «старчества». При этом именно мистико-аскетическая традиция православия оказывала значительное воздействие на научно-философские ветви антропологии и психологии в России. В работе «О памяти» И.С. Продан рассматривал взгляды философов:

- Группы феноменалистов (феномистов) в лице В. Вундта, В. Фолькмана, А. Бэна, М. Троицкого и т.д.,
- Группы психофизиков в лице Г. Спенсера, Фореля, Ш. Рише, А. Фулье, Э. Рабье, У. Джеймса и т.д.,
- Группы динамистов в лице Г. Лотце, К. Фортлаге, Э. Эрдман и т.д.

Он классифицировал все взгляды и определения, связанные с памятью, начиная с его первоначального значения «хранение» до формулировки терминов «воспоминание», «воображение» и «ассоциации». Далее им были рассмотрены две точки зрения – результаты нейрофизиологических экспериментов по исследованиям процессов, происходящих в душе человека и изучение проблем человеческой памяти на основе психических самонаблюдений – анализирование полных и неполных узнаваний плюс состояние памяти без узнаваний предметов или людей. Затем И.С. Проданом был осуществлен сравнительный анализ психофизического параллелизма и теории ассоциативности человеческих идей. Он рассмотрел в VI главе традиционные затруднения психологической гипотезы психофизического параллелизма. В ходе этого ученый проанализировал феномены яв-

ления, субстанции, локализации памяти и участия человеческого «Я» самосознания в воспроизведении на фоне сложности психических процессов, сравнив число психических элементов поведения человека с количеством клеток, составляющих человеческий мозг. Его выводом было явное несоответствие физического объема мозга уровню интеллекта человека во очень многих случаях жизни. Критическому анализу философа были после этого подвергнуты гипотеза Бэнеке о «следах» памяти в мозговой сфере, Г. Гербарта о душе человека и его представлениях, а также представлена аргументация против феноменизма. В IX главе И.С. Продан глубоко анализировал становление теории ассоциации идей в английской школе – идеи Д. Юма и учение Гертли, дополнения Джеймса Милля и поправки Дж. Ст. Милля, теорию А Бэна и концепцию Г. Спенсера вплоть до взглядов российского ассоциатиста М. Троицкого. С не меньшей скрупулезностью русским философом-логиком и психологом были рассмотрены ограничения теории ассоциации у представителей шотландской науки – объективные возражения Рида и немаловажные привнесения Д. Стюарта, теоретизирования Т. Броуна и упрощения вместе с дополнениями В Гамильтона. Но главное внимание им было уделено собственно рассмотрению теории ассоциации в психологии у Г. Лотце и в «Системе философии» В. Вундта. В данном контексте следует уточнить, что еще в XVII в. взамен идеи души как предмета психологии человека, появилось понятие психики. Критерием психических процессов человека в отличие от телесных стало «сознание», введенное Р. Декартом.

Именно с него психологическая наука стала формироваться в границах философских теорий о сознании. Это породило проблему места сознания в бытии человека и проблему соотношения сознания с миром материальных вещей, что и обозначило психофизиологическое направление мысли. После Р. Декарта постепенно растущее противопоставление сознания и материи приобрело резкие формы, что выразилось в учении о двух противоположных субстанциях – духовной, мыслящей и нематериальной, что было отражено в понятии «душа человека» и телесно-протяженной, названной «тело человека».

Эта безусловная разнородность понятий души и тела стала краеугольным камнем теории декартовского дуализма. Вследствие этого основополагающим методом исследования душевных процессов человека, и в первую очередь человеческого сознания был определен метод интроспекции. Дж. Локк же поставил задачи исследования происхождения сознания в жизнедеятельности человека и придал сугубо эмпирическое направление их решению. Было заявлено, что в состояниях сознания человека не может быть врожденных содержаний, ибо само сознание формируется только на основе опыта. Опыт же разделен на две составляющие – внешний опыт человека и внутренний его опыт. При этом истоком внешнего опы-

та следует полагать ощущения чувств, а истоком опыта внутреннего будут «внутренние действия нашего ума, которые мы сами воспринимаем и о которых мы сами размышляем... называя первый источник – ощущением, а второй – рефлексией». Ибо «он доставляет только такие идеи, которые приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя» [14, 154–155], влияя на религиозность сознания. Субъективно исток религии в человеке обусловлен его потребностью в максимальной полноте и широкой осмысленности жизни человека. Последний постоянно ощущает онтологическую противоречивость между условиями собственного существования и своей нацеленной к идеалу личностью вместе с управляемой личностью душе-телесной природой и стремящимся к бессмертию духом. Противостояние самосознания и реальности бытия порождает в человеке самоощущение перманентной двойственности самого себя, пробуждает самооценку двух явно существующих для него формообразований – реального и идеально-совершенного. Отсюда самопознание человека в своем пределе рисует в процессе самоанализа образ идеального личного Существа, – Бога как прообраза собственной личности. Считалось, что «сознание возникает в человеке из сознания себя самого как реального образа-отражения бесконечной Сущности, совершеннейшей личности, бытие которой совпадает с безусловным содержанием ее самосознания» [12, 201]. Дополнительным психологическим фоном являются такие религиозные чувства, как:

- Чувствование бесконечного в своем самоощущении и самосознании,
- Чувство непосредственного божественного Откровения и естественного богопознания,
- Самочувствие души в состоянии трепета, влечения к Богу, стремления к единству с Пресвятой Троицей, неизъяснимой любви к Богу.

И.С. Продан критиковал некоторые взгляды гипотезы «волюнтаризма», элементы учения В. Вундта о «влечениях» и неточное использование термина «апперцепция». В. Вундт также был предубежден в отношении ассоциативной психологии и терминов разделения ассоциаций – «слияние», «ассимиляция», «компликация», «преемственная ассоциация воспоминаний». Русский философ-психолог дал подробную и точную характеристику «апперцептивных» соединений, закону «раздвоения», деятельности фантазий и рассудка, феноменам сознания и бессознательного в человеке, состояниям самосознания и человеческого «Я». В качестве фактов, ограничивающих ассоциативную психологическую теорию, были указаны многочисленные состояния забвения, обратного воспроизведения событий в сознании, влияния в этом процессе воли и впечатлений, интересов и внимания, темперамента и физиологических условий. Как иной фактор ограничения были указаны навязчивые идеи и ограниченность человеческого сознания, а также познаваемость

его памяти. В заключение следует отметить, что И.С. Продан был автором «философии здравого смысла», которую он изложил в своем труде «Познание и его объект (Оправдание здравого смысла)» [11].

Литература

1. Ждан А.Н. История психологии: от Античности до наших дней. – М: Академический проект, 2018. – 587 с.
2. Продан И.С. О памяти. // 2 часть. Экспериментальные исследования и их критический разбор. Итоги. К теории памяти. Практические выводы относительно мнемоники и дидактики. – Юрьев: Типография К. Маттисена, 1901. – 393 с.
3. Продан И.С. Психология внутреннего опыта, как основа философских наук. – Юрьев: Без издательства, 1904. – 82 с.
4. Продан И.С. О памяти. // 1 часть. Формулировка проблемы. Критика современных теорий. – Юрьев: Типография К. Маттисена, 1904–1905. – 216 с.
5. Продан И.С. Организация души. Отрывок из новой эволюционной монадологии. – Юрьев: Без издательства, 1905. – 58 с.
6. Продан И.С. Практическое руководство по психологии для 7 класса мужских гимназий. – Минск: Типография журнала «Мирный труд», 1908. – 320 с.
7. Продан И.С. Учебник логики для средних учебных заведений и для самообразования. – Харьков, Издатель И.А. Розов, 1909. – 176 с.
8. Продан И.С. Лекции по истории новейшей философии, читанные в Харьковском университете в 1909 году. Выпуск 1. – Харьков: Типография С. Иванченко, 1909. – 130 с.
9. Продан И.С. Лекции по истории новейшей философии, читанные в Харьковском университете в 1909 году. Выпуск 2. – Харьков: Типография С. Иванченко, 1909. – 104 с.
10. Продан И.С. Новая логика. – Харьков: Типография «Мирный труд», 1911. – 238 с.
11. Продан И.С. Познание и его объект (Оправдание здравого смысла). – Харьков: Типография «Мирный труд», 1913. – 472 с.
12. Вержболович М.О. Психологические основания религии. // Вера и разум. 1898. Т. 2. Ч. 2.
13. Лаут Э. прот. Современные православные мыслители: от «Добротолубия» до нашего времени. – М: Паломник, 2020. – 620 с.
14. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. // Т. 1. / Опыт о человеческом разумении. – М: Мысль, 1985. – 621 с.
15. Психология религии в России XIX – начала XX века: коллективная монография. – М: ПСТГУ, 2019. – 536 с.
16. Рябов П.В. Экзистенциализм. Возраст зрелости. – М: Панглосс, 2019. – 368 с.
17. Prodan I.S. Die Mechanik des Bewusstseins. – Viena, 1887.

THE IDEA OF PERSONALITY IN THE LITERARY AND PHILOSOPHICAL WORK OF THE RUSSIAN THINKER I.S. PRODAN

Sizintsev P.V.

Graduate of the graduate school of MPDA

The article is devoted to the analysis of the personality in the literary and philosophical work of the Russian thinker I.S. Prodan with a psychological and anthropological understanding of all the elements of his works (taking into account the sources involved, the considered tendencies of thinking, and the evaluation of the criteria used by him). He used various instruments for conducting experiments, including a mechanical chronoscope and a device for studying memory. Studying mnemonic processes, the scientist obtained experimental confirmation of the presence of mixed types of memory. The author conducted a historical and critical review in social and philosophical views. He promoted the primacy of psychology, the consolidation of knowledge into a system, and the formulation of those problems to which the efforts of science should be directed.

Keywords: Personality, society, philosophical-critical approach, person, dignity, experiment, solution, science, psychology, knowledge, representation.

References

1. Zhdan A.N. History of Psychology: from Antiquity to the Present. – M: Academic project, 2018. – 587 p.
2. Sold by I.S. About memory. // 2 part. Experimental studies and their critical analysis. Results. To the theory of memory. Practical conclusions regarding mnemonics and didactics. – Yuriev: K. Matthissen's printing house, 1901. – 393 p.
3. Sold to I.S. Psychology of inner experience as the basis of philosophical sciences. – Yuriev: Without publishing house, 1904. – 82 p.
4. Sold to I.S. About memory. // 1 part. Formulation of the problem. Criticism of modern theories. – Yuriev: K. Matthissen's printing house, 1904–1905. – 216 p.
5. Sold to I.S. Organization of the soul. An excerpt from a new evolutionary monadology. – Yuriev: Without publishing house, 1905. – 58 p.
6. Sold to I.S. A practical guide to psychology for grade 7 male gymnasiums. – Minsk: Printing house of the magazine "Peaceful Labor", 1908. – 320 p.
7. Sold by I.S. Logic textbook for secondary educational institutions and for self-education. – Kharkov, Publisher I.A. Rozov, 1909. – 176 p.
8. Sold by I.S. Lectures on the history of modern philosophy, read at Kharkov University in 1909. Issue 1. – Kharkov: Typolithography S. Ivanchenko, 1909. – 130 p.
9. Sold by I.S. Lectures on the history of modern philosophy, delivered at Kharkov University in 1909. Issue 2. – Kharkov: Typolithography S. Ivanchenko, 1909. – 104 p.
10. Sold to I.S. New logic. – Kharkov: Printing house "Peaceful labor", 1911. – 238 p.
11. Sold by I.S. Knowledge and its object (Justification of common sense). – Kharkov: Printing house "Peaceful labor", 1913. – 472 p.
12. Verzhbolovich M.O. The psychological foundations of religion. // Faith and Reason. 1898. Vol. 2. Part 2.
13. Louth E. prot. Contemporary Orthodox thinkers: from "Philanthropy" to our time. – M: Pilgrim, 2020. – 620 p.
14. Locke J. Works: in 3 volumes // T. 1. / Experience of human understanding. – M: Thought, 1985. – 621 p.
15. Psychology of religion in Russia XIX – early XX century: a collective monograph. – M: PSTGU, 2019. – 536 p.
16. Ryabov P.V. Existentialism. Age of maturity. –M: Pangloss, 2019. – 368 p.
17. Prodan I.S. Die Mechanik des Bewusstseins. – Viena, 1887.

Фролова Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики воспитания и дополнительного образования, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
E-mail: slfrolova@gmail.com

В данной статье поднимается актуальная на сегодняшний день проблема профориентационной работы с обучающимися. Это подчеркивается во многих федеральных государственных документах, в частности в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Примерной программе воспитания, включающей модуль «Профориентация» и др. Данная статья позволяет общеобразовательной организации выстроить систему профориентационной работы с обучающимися на традиционных и инновационных подходах (экзистенциальном, акмеологическом, идеалоориентированном) с учетом особенностей образовательной среды школы. Система профориентационной работы, построенная на указанных научных подходах, будет эффективной и позволит оказать обучающимся реальную помощь в выборе профессии. Статья будет полезна педагогическим и руководящим работникам общеобразовательных организаций, составляющим программы воспитания обучающихся.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, экзистенциальный подход, акмеологический подход, идеалоориентированный подход, профессиональный идеал.

Профориентационная работа с обучающимися всегда была одной из важнейших миссий школы, поскольку от правильного и осознанного выбора профессии зависит качество жизни человека и степень удовлетворенностью ею. Хочется обратиться к следующей метафоре. Разделим условно сутки на три части по 8 часов: рабочий день, досуг, сон. В этом случае получается, что люди, которые занимаются нелюбимым трудом сокращают свою жизнь на 8 часов в сутки, поскольку профессию они рассматривают не как способ самореализации, а как источник получения материальных средств. В любимой профессии человек получает удовлетворение от самого процесса труда. И те, и другие устают, но вторые быстрее восстанавливаются после рабочего дня. Наши исследования показали еще один немаловажный факт: люди, которые занимались любимой работой, находят возможность самореализации уже после окончания активной профессиональной деятельности, т.е. после выхода на пенсию, и меньше болеют, потому что в любимом труде находят личностный смысл. По справедливому высказыванию А.К. Марковой, в нелюбимом труде человек выступает как «индивид» и «работник», а не как личность, субъект, профессионал или творец, реализующий свой внутренний потенциал, достигающий состояния удовлетворенности [3]. Все выше сказанное обуславливает тот факт, что на современном этапе одним приоритетных направлений государственной образовательной политики является профориентационная работа с обучающимися, направленная на осознанный выбор ими будущей профессии. Это подчеркивается во многих федеральных государственных документах, в частности в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Примерной программе воспитания, включающей модуль «Профориентация» и др.

Так, например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что «среднее общее образование направлено на <...> формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [5]. Личностные результаты освоения основной образовательной программы, согласно Федеральному

государственному образовательному стандарту среднего общего образования «должны отражать <...> осознанный выбор будущей профессии» [5].

Актуальность профориентации обучающихся на современном этапе объясняется несколькими причинами:

1. Вузоцентризм (нацеленность выпускников общеобразовательных организаций и их родителей на обязательность получения высшего образования) и профессиоцентризм (ориентация выпускников в подавляющем большинстве случаев на экономические, юридические, управленческие специальности) привели к тому, что на рынке труда произошел сильнейший перекос в сторону переизбытка специалистов гуманитарно-экономического профиля и дефицита специалистов технического профиля и квалифицированных рабочих.
2. Значительно повысились требования работодателей к профессиональной компетентности соискателей вакансий и в то же время снизилось качество подготовки обучающихся в вузах, а оно, как известно зависит от уровня мотивации к профессиональной деятельности.
3. Неправильный выбор профессии является причиной недостаточно высокой мотивации к получению качественного образования, поскольку студент не испытывает интереса к профессии. Необходима эффективная профориентационная школьная система и создание профориентационной среды, предоставляющей возможности широкого выбора, поиска своей профессии, соответствующей профессиональным склонностям и профессиональным идеалам обучающихся. В этом случае мотивация к обучению в вузе и получению профессиональных компетенций будет высокая.
4. Система школьной профориентационной работы, которая эффективно работала в 70–80-е годы была почти полностью разрушена, так что сейчас её необходимо возрождать, значительно модернизируя.

История профориентационной работы в нашей стране насчитывает сто лет. Путь становления системы профориентации не был простым, она переживала «взлеты» и «падения». Самыми удачными были достижения, сделанные в начале 20-х годов двадцатого века, затем в середине 30-х и в 70-е и 80-е годы, что во многом было связано с научной деятельностью Е.А. Климова [2].

Однако в начале 90-х годов был принят Закон «О занятости населения», согласно которому профориентация переместилась в службы занятости. Государство практически прекратило финансирование школ с области профориентации, что привело к ее сокращению и разрушению самой системы.

На сегодняшнем этапе необходимость возрождения профориентации очевидна для всех, поскольку больше половины выпускников вузов (а по некоторым данным более 70 процентов) не приступают к работе по полученной специаль-

ности. Однако динамичность нашей жизни, стремительность изменений, происходящих на рынке труда, убеждают в том, что систему профориентации необходимо строить на новых научных подходах, используя накопленные богатые традиции. К сожалению, за годы бездействия системы школьной профориентации педагоги утратили профориентационные компетенции, поэтому в последнее время так возрос спрос на дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, направленные на формирование, развитие и совершенствование указанных компетенций. В общеобразовательных организациях разрабатываются программы, включающие как необходимую составляющую программу по профориентации обучающихся.

Существующая сегодня система профориентации включает в себя интернет-ресурсы (сайты профориентации школьников, сайты поиска вакансий), профориентационные центры, детские движения и др. Однако этого недостаточно, и необходимо создавать эффективные школьные системы, подключая образовательные организации дополнительного образования школьников, социальных партнеров.

Все понимают, что от правильности выбора профессии в жизни человека зависит очень многое. Чаще всего трансцендентную тоску испытывают люди, которые не удовлетворены своей профессией. Именно профессиональная деятельность помогает человеку обрести смысл земного существования и добиться высшего уровня удовлетворенности собой в силу того, что предоставляет возможность реализовать природные задатки и склонности. Даже материальная обеспеченность не наполняет человека ощущением экзистенциальной гармонии, что по выражению А. Маслоу, называется самоактуализацией [3].

Самоактуализированный человек – это человек, который полностью реализует в личной и профессиональной жизни свои природные склонности, он удовлетворен своим социальным положением и статусом, своей личной и социальной жизнью, уверен в завтрашнем дне, стабилен и материально обеспечен, поскольку добивается успеха в карьере.

Если человек не мотивирован к самому процессу труда, он не добивается успехов в карьере и, как правило, менее обеспечен. Данные наблюдения и исследования дают основание считать, что современную систему школьной профориентации следует выстраивать на основе экзистенциального подхода. Педагоги, которые осуществляют педагогическое сопровождение профессионального самоопределения не должны опасаться, что школьнику рано знать, что такое экзистенция и самоактуализация, и почему нужно искать не только материальный, но и экзистенциальный смысл в будущем профессиональном труде. При реализации экзистенциального подхода учитываются не только профессиональные интересы и склонности об-

учающихся, но их профессиональные притязания, т.е. чего бы они хотели добиться в жизни, как прожить, чтобы быть довольными существованием (экзистенция, как известно, в переводе означает «существование»). Наши исследования показали, что использование в практике профориентации таких методов, основанных на экзистенциальном подходе, как классные часы, посвященные самопознанию, индивидуальные беседы, стимулирующие к поиску смысла в будущей профессии, организация профессиональных проб, способствуют реализации экзистенциального подхода.

Следующий подход, который должен быть положен в основу системы профориентации – акмеологический. Акмеология изучает условия становления профессионала и достижение им вершин профессионализма («акме» греч. *aktē* – вершина, остриё).

А.А. Бодалев пишет: «Высший для каждого человека уровень в его развитии, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, есть его акме, его вершина» [1]. Высоту «акме», его содержательность, многогранность и богатство ученый ставит в зависимость от особенностей жизненного пути, от социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуации, от уровня кругозора, интеллекта, нравственности и творческих способностей личности.

Школьникам можно и нужно объяснять, что вершин в профессиональном развитии, можно добиться только при условии осознанно, а не случайно или по настоянию родителей выбранной профессии. Мы не будем отрицать, что роль родителей и их участие в профессиональном самоопределении очень важна. Однако если в школе существует система профориентационной работы, основанная на научных подходах, помощь родителей в выборе также будет осмысленной. Необходимо знакомить школьников и их родителей с профессиограммами, в которых указаны необходимые требования к профессии и профессионалу, привлекать к выполнению проектов по профессиографированию. Это поможет им «примерить» профессию, осознать ее с позиций «хочу» и «могу».

Акмеологический подход связан с подходом идеалоориентированным. Мы ставим достижение «акме» в зависимость от профессионального идеала человека, потому что уже в самом понимании «акме» как вершины, пика, кульминации, оптимума, профессионального совершенства содержится указание на идеал. Высокий мотивационный потенциал профессионального идеала обусловлен тем, что он помогает сопоставить и выявить противоречие между концепциями «Я-настоящий» и «Я-идеальный». Поскольку стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, а значит, к признанию достоинств профессионала как можно большим количеством людей, является естественным желанием человека, профессиональный идеал стимулирует к достижению «акме».

Профессиональный идеал можно рассматривать в трех аспектах и смыслах:

1. Существующий в общественном сознании идеал профессии. Он, как правило, связан с историческими личностями, достигшими в своей профессии высокого уровня «акме». Например, Я.А. Коменский, Я. Корчак, К.Д. Ушинский (идеал учителя), А.Ф. Кони, Н.Ф. Плевако (идеал юриста), С.П. Боткин, Н.И. Пирогов (идеал врача). Идеал профессии оказывает существенное влияние на содержание корпоративного профессионального идеала и личностного профессионального идеала.
2. Корпоративный профессиональный идеал существует в сознании профессионального сообщества и представляет собой образ успешной профессиональной карьеры и высшую ценностную профессиональную цель.
3. В качестве собственности сознания конкретной личности выступает личностный профессиональный идеал, представляющий собой желаемую профессиональную цель и карьеру. Именно этот идеал является главным мотивом профессионального развития и совершенствования. Его формирование начинается уже в школе и продолжается в течение всей профессиональной жизни человека. В соответствии с содержанием личностного профессионального идеала происходит осознанный выбор профессии. Именно поэтому мы рекомендуем строить систему профориентации школьников на основе идеалоориентированного подхода.

Научным обоснованием этого подхода являются наши исследования, проведенные в ряде вузов Российской Федерации (ФГБОУВО «Российский государственный университет туризма и сервиса», ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»). Исследование было направлено на выявление мотивов выбора вуза и профессии обучающимися. В ходе исследования было установлено, что доминирующими мотивами являются утилитарно-практические мотивы, которые, как известно, являются недостаточно сильными и постоянными. К сожалению, такие мотивы как фактор качества образования и интерес к профессии занимают восьмую и пятую позиции рейтинга соответственно.

Если профориентационная работа в школе будет строиться на основе научных подходов, на описании некоторых из них мы остановили внимание, то она будет эффективной и случайные выборы будут минимизированы. Также перечисленные нами научные подходы позволяют реализовать современные принципы в профориентации:

1. «Не надо бояться ошибки». Его суть заключается в том, что, если уже при обучении в вузе обучающийся понял, что ошибся, нужно постараться ее исправить. Зачастую это не происходит, так как студент не осмеливается огор-

чить родителей и продолжает учиться по инерции. Нужно рассказывать и школьникам и родителям о «счастливых ошибках», например, об ошибке Христофора Колумба, которые приводили к счастливому исходу.

2. «Образование – навигатор». Его суть заключается в том, что в динамично меняющемся мире, образование может стать навигатором, который может изменить маршрут и нужно быть готовыми перестроиться вместе с ним.

Таким образом, профориентацию необходимо проводить с позиций идеалоориентированного подхода, который в свою очередь обеспечит реализацию экзистенциального и акмеологического и с учетом современных принципов.

Литература

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека / А.А. Бодалев // [Электронный ресурс]. / URL: <http://hpsy.ru/public/x796.htm> (дата обращения: 30.06.2021)
2. Климов, Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). Уч. пособие [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Московск. психолого-соц. инст-т, 2006. – 176 с.
3. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=508> (дата обращения: 30.06.2021).
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.06.2021).

SCIENTIFIC APPROACHES IN THE ORGANIZATION OF THE STUDENT PROFORIENTATION SYSTEM

Frolova S.L.

Academy of Social Management

This article raises the current problem of vocational guidance work with students. This is emphasized in many federal state documents, in particular in the Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 № 273-FZ, Federal State Educational Standards of General Education, the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period up to 2025, the Model Program education, including the module «Career guidance», etc. This article allows a general education organization to build a system of vocational guidance work with students using traditional and innovative approaches (existential, acmeological, ideal-oriented), taking into account the peculiarities of the educational environment of the school. The system of vocational guidance work, built on the specified scientific approaches, will be effective and will provide students with real assistance in choosing a profession. The article will be useful for pedagogical and leading employees of general educational organizations who make up training programs for students.

Keywords: professional orientation, existential approach, acmeological approach, ideal-oriented approach, professional ideal.

References

1. Bodalev, A.A. Top in the development of an adult / A.A. Bodalev // [Electronic resource]. / URL: <http://hpsy.ru/public/x796.htm> (date accessed: 30.06.2021)
2. Klimov, E.A. On the formation of a professional: approaching the ideals of culture and their creation (psychological view). Uch. allowance [Text] / E.A. Klimov. – M.: Moskovsk. psychological and social inst-t, 2006. – 176 p.
3. Maslow, A.G. Motivation and personality / A.G. Maslow // [Electronic resource]. URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=508> (date accessed: 30.06.2021).
4. Markova, A.K. Psychology of professionalism [Text] / A.K. Markov. – M. Intern. humanitarian. Foundation “Knowledge”, 1996. – 308 p.
5. Federal state educational standards of general education [Electronic resource]. URL: <https://fgos.ru/> (date of access: 30.06.2021).

Современные подходы к оценке успешности преподавателя

Попова Елена Аркадьевна,

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук, Институт международных отношений и социально-политических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
E-mail: pelena2008@mail.ru

Статья посвящена современным подходам оценки профессиональной успешности преподавателя. Раскрыты сложность профессиональной педагогической деятельности, многообразие факторов, оказывающих влияние на становление и развитие профессионализма преподавателя. Сущность и содержание профессиональной успешности личности преподавателя рассматривается с позиции компетентностного и субъектного подходов к профессионально-личностному становлению преподавателя. Раскрыты компетентностно-ориентированные модели профессиональной деятельности современного преподавателя. Показано, что компетентностно-ориентированный подход выступает современным подходом к оценке успешности преподавателя. В качестве показателей успешности преподавателя выступают комплекс компетенций, связанных с уровнем профессионально-личностных знаний, умений, навыков, качеств и способностей. С точки зрения субъектного подхода профессиональная успешность преподавателя определяется наличием мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, удовлетворенностью профессиональной деятельностью, готовностью к инновационной деятельности, профессионально-важными качествами, обеспечивающими активно-деятельностный и личностно-ориентированный образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональная успешность, профессионализм, компетентностный подход, субъектный подход.

Проблема профессиональной успешности преподавателя в современных условиях реформирования системы образования, которые связаны с изменением концептуальных подходов к целям и содержанию образования, с инновационными процессами, в свою очередь, предъявляет особые требования к личности преподавателя как к субъекту профессиональной деятельности. В новых условиях педагогу необходим и новый уровень профессионального развития, который связан в первую очередь с новым способом педагогического мышления и деятельности, новым отношением к себе как профессионалу и к обучающимся как к свободным и ответственным людям.

Поднимая проблему разработки современных подходов и методов оценки профессиональной успешности преподавателя, прежде всего, необходимо отметить, что профессиональная деятельность преподавателя является системным образованием, развитие которой на разных этапах профессионализации подчинено действию многообразных факторов и профессионально-личностных детерминант. Профессиональная деятельность преподавателя вуза, как сложное системное образование, включает в себя собственно педагогическую деятельность, учебно-методическую, научно-исследовательскую, инновационную, воспитательную деятельность, каждая из которых предъявляет особые требования к уровню профессиональных знаний, к уровню профессиональных способностей и личностных качеств, к уровню профессиональных компетенций. При переходе от этапа к этапу профессионализации происходит переосмысление содержания, форм и методов каждой из видов профессиональной деятельности, перестройка в задачах профессионально-личностного развития, что в свою очередь приводит к изменению в структуре профессионально-важных качеств преподавателя, к изменениям в уровне профессиональных компетенций. Успешность преподавателя связана с его профессионализмом, который, по мнению А.В. Петропавловской, определяется как «интегральное свойство личности, формирующееся в деятельности, а также рассматривается как владение специальностью, самореализацией в профессиональной деятельности» [7, с. 69]. Сложность профессиональной деятельности преподавателя, а также многообразие факторов, оказывающих влияние на становление и развитие профессионализма, актуализирует проблему разработки подходов и методов

к оценке профессиональной успешности, а также к выделению ее показателей, которые связаны, как с компонентами профессиональной деятельности, так и с качествами личности преподавателя. Отсюда возникает необходимость обоснования сущности и содержания профессиональной успешности личности преподавателя с позиции современных подходов к профессионально-личностному становлению преподавателя, в частности с позиции компетентностного и субъектного подходов.

Компетентностно-ориентированная парадигма образования привела к развитию компетентностно-ориентированной модели профессиональной деятельности современного преподавателя, что требует рассмотрения успешности его профессиональной деятельности через сформированность ведущих компетенций. Сегодня существуют системные модели компетентности преподавателя, включающие когнитивные, аффективные и волевые компоненты профессиональной деятельности и модели, включающие мотивационную, этическую, социальную и поведенческую компоненты [7, с. 69]. Профессиональная компетентность, по мнению А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой, представлена как структурно-функциональная система, состоящая из следующих компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального, когнитивного, каждый из которых в отдельности представляет собой компетенцию, а их интегрированная целостность – это компетентность. Мотивационный компонент, включающий потребности, мотивы, направленность, стремление к деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности, является ключевым, поскольку без него даже при наличии всех других компонентов бессмысленно говорить о компетентности как таковой [1].

Профессиональную компетентность преподавателя характеризуют достижение успешности и эффективности деятельности и умение их оценить. Педагогическая эффективность – это степень реализации учебных целей по сравнению с заданными или возможными при условии нейтрализации остальных факторов, воздействующих помимо преподавателя на достижение поставленных целей. А.К. Маркова особо выделяет процессуальные и результативные показатели эффективности труда преподавателя. Процессуальные показатели раскрывают то, как преподаватель осуществляет педагогическую деятельность и общение, как реализует в процессе профессиональной деятельности свою личность, а также то, какие процессы деятельности и общения обучающихся он организует. Процессуальные показатели вскрывают не только внешнюю сторону образовательного процесса, но и внутренние особенности субъектов образования (мотивы, позиции, эмоциональные отношения и др.). Результативные показатели раскрывают, какие результаты обученности и воспитанности обуча-

ющихся достигает преподаватель, а также, какие изменения в ходе его педагогической деятельности возникают в личностном развитии обучающихся [4].

Раскрывая сущность профессиональной педагогической компетентности, которые выступают в качестве показателей успешности, С.А. Дружилов выделяет их компоненты: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный. Описывая мотивационно-волевой компонент педагогической компетентности, автор указывает на то, что он включает в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки, которые стимулирует творческое проявление личности в профессии, наличие интереса к профессиональной деятельности. Функциональный компонент проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии. Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях. Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития [3]. С этих позиций компетентностно-ориентированный подход выступает современным подходом к оценке успешности преподавателя, а в качестве показателей успешности преподавателя выступают комплекс компетенций, связанных с уровнем профессионально-личностных знаний, умений, навыков, качеств и способностей.

С другой стороны, к оценке успешности преподавателя необходимо подойти с точки зрения субъектного подхода, в рамках которого профессиональная успешность преподавателя, в первую очередь, определяется наличием «положительного мотивационно-смыслового отношения к профессионально-педагогической деятельности, потребности в получении, углублении и расширении педагогических знаний, умений и навыков» [6, с. 9]. Поэтому к внутренним условиям успешности преподавателя как субъекта педагогической деятельности, относятся, в первую очередь, сформированность мотивационной готовности, целей и мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности [6]. Другим не менее важным мотивационным фактором успешности преподавателя, выступает удовлетворенность профессиональной деятельностью, которая определяется соотношением уровня притязаний, характером мотивов и реального успеха профессиональной деятельности. Удовлетворенность профессиональной деятельностью является сложным понятием, включающим в себя такие аспекты педагогического труда, как мотивация, уровень притязаний, эффективность и успешность педагогической деятельности, интерес к работе, удовлет-

ворённость собственными достижениями, взаимоотношениями с коллегами и руководством [5].

Признавая важность инновационных процессов в образовании, реализация которых связана с уровнем развития субъектных качеств преподавателя, с его способностью к саморазвитию в профессиональной деятельности, следует обратить внимание на готовность преподавателей к инновационной деятельности. Современные подходы к оценке успешности преподавателя связаны с освоением разнообразных инноваций, новых подходов к обучению и технологий, которые требуют постоянной реализации внутренних и внешних профессионально-личностных ресурсов, что становится неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога, во многом определяющей успешность его профессиональной деятельности. В этой связи к профессионально-важным качествам педагога, обеспечивающим применение инноваций в педагогической деятельности, по мнению С.Г. Григорьевой, относятся «творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления; культурно-эстетическая развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; развитое инновационное сознание, включающее ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения» [2, с. 10–11]. В инновационной деятельности происходит становление и развитие инновационной компетентности преподавателя, которая также выступает показателем его профессиональной успешности. Инновационная компетентность обладает своим содержанием и является, по мнению В.А. Сарапулова, «интегральной характеристикой личности, определяющей ее способность и готовность решать педагогические проблемы в нестандартных ситуациях на основе обобщенных умений проектировать и осуществлять личностно и общественно значимую инновационную деятельность в соответствии с логикой педагогического исследования» [8, с. 12–13]. Поэтому современные подходы к оценке профессиональной успешности преподавателя должны ориентироваться на определение критериев, показателей и методов оценки инновационной компетентности преподавателей как одного из важнейших показателей их успешности.

Важную роль в достижении успешности профессиональной деятельности преподавателей играют профессионально-важные качества, обеспечивающие активно-деятельностный образовательный процесс и личностно-ориентированное взаимодействие с обучающимися. Для успешной профессиональной деятельности преподавате-

лю, как отмечает Т.М. Ткачева, необходимо «обладать психологическими качествами, а именно быть проницательным, владеть высокой перцептивной способностью, иметь хорошо развитую интуицию и наблюдательность... без способности сопереживать и сочувствовать учащимся и коллегам, без рефлексии, выражающейся в способности размышлять и заниматься самоанализом, невозможно представить успешного педагога» [9, с. 50]. К профессионально-значимым качествам современного преподавателя высшей школы, как замечает А.В. Петропавловская, относятся академичность и креативность, которые также следует рассматривать как показатели успешности его профессиональной деятельности [7, с. 70].

Таким образом, современные подходы к оценке профессиональной успешности преподавателя опираются на понимание системного характера профессиональной деятельности в инновационных условиях образовательного процесса. Профессиональная успешность преподавателя рассматривается с позиции компетентностного и субъектного подходов к профессионально-личностному становлению в рамках различных компетентностно-ориентированных моделей профессиональной деятельности современного преподавателя. К показателям успешности преподавателя как субъекта педагогической деятельности, относятся сформированность целей и мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, удовлетворенность профессиональной деятельностью, готовность к инновационной деятельности, уровень сформированности профессионально-важных качеств, обеспечивающих активно-деятельностный образовательный процесс и личностно-ориентированное взаимодействие с обучающимися.

Литература

1. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
2. Григорьева С.Г. К проблеме инновационной деятельности в современных условиях // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 11. – С. 9–12.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26–44.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2007. – 247 с.

7. Петропавловская А.В. Профессиональная деятельность преподавателя вуза в современных условиях // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2016. – № 2 (18) – С. 68–71.
8. Сарапулов В.А. Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2013. – 22 с.
9. Ткачева Т.М. Роль личности преподавателя в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учеб. пособие. – М.: МАДИ, 2015. – 76 с.

MODERN APPROACHES TO ASSESSING THE SUCCESS OF A TEACHER

Попова Е.А.

Moscow State Linguistic University (MSLU)

The article is devoted to modern approaches to assessing the professional success of a teacher. The complexity of professional pedagogical activity, the variety of factors that influence the formation and development of the teacher's professionalism are revealed. The essence and content of the professional success of the teacher's personality is considered from the perspective of competence-based and subjective approaches to the professional and personal development of the teacher. The competence-oriented models of professional activity of a modern teacher are revealed. It is shown that the competence-oriented approach is a modern approach to assessing the success of a teacher. The indicators of a teacher's success are a set of competencies related to the level of professional and personal knowledge, skills, qualities and abilities. From the point of view

of the subjective approach, the professional success of a teacher is determined by the presence of motivation to achieve success in professional activity, satisfaction with professional activity, readiness for innovative activity, professionally important qualities that ensure an active and personality-oriented educational process.

Keywords: professional success, professionalism, competence approach, subjective approach.

References

1. Verbitsky A.A. Invariants of professionalism: problems of formation: monograph / A.A. Verbitsky, M.D. Ilyazova. – Moscow: Logos, 2011. – 288 p.
2. Grigorieva S.G. On the problem of innovative activity in modern conditions. // Secondary vocational education. – 2010. – No. 11. – P. 9–12.
3. Druzhilov S.A. Professional competence and professionalism of a teacher // Siberia. Philosophy. Education. – 2005. – No. 8. – P. 26–44.
4. Markova A.K. Psychology of teacher's work: book for the teacher. – M.: Prosveshchenie, 1993. – 190 p.
5. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of subjects of education. – M.; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. – 376 p.
6. Moskovsky V.V. Formation of professional success of a higher school teacher: dis. ... and. psychological sciences: 19.00.13. – M., 2007–247 p.
7. Petropavlovsk A.V. Professional activity of a university teacher in modern conditions // Human capital and professional education. – 2016. – № 2 (18) – P. 68–71.
8. Sarapulov V.A. Organizational and pedagogical conditions for training educational workers for innovative activities in the municipal education system: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Chita, 2013. – 22 p.
9. Tkacheva T.M. The role of the teacher's personality in ensuring the quality of professional training of university graduates: studies. manual. – M.: MADI, 2015. – 76 p.