СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№ 10
2022

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

Агранович Г.В. Методика деятельности классного руководителя по сопровождению процесса самопреодоления у подростка 5

Самохина В.М., Семенова Е.О. Развитие организационных условий формирования компетенций студентов в период практик: аспекты автоматизации 9

Генова Н.М., Камнев А.В., Стебляк В.В. Формирование модели культурно-образовательного кластера в условиях инновационной деятельности: маркетинговые аспекты 14

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ли Чжунчжи, Андреева С.М., Андреева А.М. Педагогические технологии формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов при изучении русского языка 19

Безрукова К.С., Денисултанова В.Д. Реализация исторического компонента концепта «Россия» в учебных комплексах по русскому языку как иностранному 23

Корнеева А.В. Реализации инновационных педагогических технологий на уроках РКИ в условиях онлайн-обучения: на примере лексико-грамматических игр 27

Грязнова Т.М., Паршина Л.Г. Практико-ориентированная подготовка будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности 31

Лодде О.А. Проектирование образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки 36

Буракова А.А., Пермякова Т.Н. Формирование навыка восприятия музыкального ударения при обучении японскому языку на начальном этапе 40

Петрова И.В., Слепнева М.А. Интеграция цифровых технологий и методов обучения в процесс преподавания иностранных языков в технических университетах 45

Корнеева А.В. Языковая интерференция как негативный фактор при обучении испаноязычных учащихся видам русского глагола 50

Саламова Л.Б. Инновационные педагогические методы развития мотивации к изучению русского языка в инокультурной среде 55

Учредитель: **Компания «КноРус»**

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

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

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

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

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. *Подписано в печать:* 30.10.2022 *Цена свободная*

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

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

Мезенцева Ю.С., Холмова О.Я., Широкова А.А. Использование межпредметных связей физики и истории для развития познавательной активности учащихся 60

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Берестов В.Е. От традиционных к инновационным формам и методам воспитания осужденных 64

Ван Цзяжуй. Психологические основы преподавания учебных предметов 70

Иманалиева Г.А. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам 73

Корнилова Е.А. Методика реализации внутрипредметных связей на уроках физики в рамках федерального государственного образовательного стандарта в основной и средней школе 80

Куланина С.В. Применение когнитивно-визуального подхода на практических занятиях по физиологии человека и животных в контексте реализации принципов биоэтики 90

Мухина Н.Н. Технология формирования ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной интерпретации художественного текста 93

Алфимов Д.В., Сипачева Е.В. Педагогические приемы повышения отклика от обучающихся в ходе проведения интернет-опросов 100

Сюй Цянь. Исследование теории музыкального искусства для техники (композиции) 105

Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Фатьянова О.П., Шепелева Ю.С., Тихонов А.А. Использование инновационных педагогических технологий в процессе организации образовательной деятельности будущих бакалавров сестринского дела ... 108

Ющенко Н.С., Володин Д.В. Программированное обучение музыкантов как условие эффективного освоения репертуара военных музыкальных коллективов 112

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Чёрный С.П., Савин А.П. Проблемы патриотического воспитания в современных условиях 117

Безенкова Т.А., Трегубова О.Ф., Никитина Л.А.,Сенчило Н.Т. Роль социального партнерства вуза и учреждений социального обслуживания населения в подготовке будущих специалистов по социальной работе 121

Курлапов М.Н. Сравнительный анализ содержания категорий «взаимодействие» и «коммуникация»: на примере музыкального образования 125

Ногина А.А., Третьякова И.Н., Подмарева А.В. Внедрение инновационных практик воспитательной деятельности подготовки будущих педагогов профессионального обучения 128

Салынская Т.В., Толкунова М.С. Современные информационные технологии в системе профессионального образования 132

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вихрова А.Ю. Формирование методики подготовки детей младшего школьного возраста к экзамену YCT (Youth Chinese Test) 135

Ковалева Е.И. Проектирование воспитательной системы школы в контексте законодательных изменений Российской Федерации 138

Куфтерина А.С., Мамедова Л.В. Развитие методики проведения диагностического анализа познавательной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ 143

Павлова И.В., Жиркова З.С. Цифровизация образовательного пространства в сельской школе 147

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Испулова С.Н., Большакова Н.Л., Бочкарев И.В., Виноградова Е.Д., Погорельская А.А. Волонтерская деятельность в профессиональной подготовке студентов к социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья 153

Панченко А.В., Мамедова Л.В. Диагностика уровня сенсорного развития детей с ОВЗ раннего возраста по адаптированной методике М.И. Земцовой 157

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Даниелян М.Г. О нарушениях языковых норм в условиях двуязычия 161

Захаров В.В., Алефиренко Н.Ф. Аллюзия в контексте интерпретации художественного мира А.А. Фета 164

Дмитриева Е.Н., Никифорова Е.П., Макарова Р.П. О системности лексики неродственных языков (на примере русского и якутского языков) 170

Орлова С.Н. Социокультурные параметры использования эвфемизмов в англоязычном медиадискурсе: на примере терминов феномена пандемии COVID-19 173

Потпот Р.М. Анализ фольклорных эпитетов (на примере орнитоморфных обликов божеств в текстах медвежьих песен) 177

Розова О.А. Японские национальные особенности женского речевого поведения 182

Федорова С.Ю., Бирюков Д.Р. Особенности словообразования туристических терминов китайского языка 189

Цзюй Цюнь. Смысловое значение идиом, в которых представлены колоративы со значением «зеленый» 193

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Agranovich G.V. Methodology of activity of the class teacher to support the process of self-overcoming in a teenager 5

Samokhina V.M., Semenova E.O. Development of organizational conditions for the formation of students' competencies during the practice period: aspects of automation 9

Genova N.M., Kamnev A.V., Steblyak V.V. Formation of a model of a cultural and educational cluster in the context of innovation: marketing aspects 14

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Li Zhongzhi, Andreeva S.M., Andreeva A.M. Pedagogical technologies for the formation of linguoculturological competence of foreign students in the study of the Russian language 19

Bezrukova K.S., Denisultanova V.D. Implementation of the historical component of the concept «Russia» in educational complexes of Russian as a foreign language 23

Korneeva A.V. Implementation of innovative pedagogical technologies at lessons of Russian as a foreign language in online learning: on example of lexical and grammar games 27

Gryaznova T.M., Parshina L.G. Practical-oriented preparation of the future teacher of the musician for musical and performing activities 31

Lodde O.A. Designing the educational environment of the university for the formation of a competitive specialist in the technical and technological direction of training 36

Burakova A.A., Permyakova T.N. Formation of the skill of perception of pitch accent in teaching Japanese for beginners 40

Petrova I.V., Slepneva M.A. Integration of Digital Technologies and Methods into the Process of Teaching Foreign Languages at Technical Universities 45

Korneeva A.V. Linguistic interference as a negative factor in teaching Russian verbal aspects to Spanish-speaking students 50

Salamova L.B. Innovative pedagogical methods for the development of motivation for the study of the Russian language in a foreign cultural environment 55

Mezentseva Yu.S., Kholmova O. Ya., Shirokova A.A. The use of interdisciplinary connections of physics and history for the development of cognitive activity of students 60

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Berestov V.E. From traditional to innovative forms and methods of education of convicts 64

Wang Jiarui. Psychological foundations of teaching academic subjects 70

Imanalieva G.A. Competence-based approach in teaching foreign language 73

Kornilova E.A. Methodology for implementing intra-subject relationships in physics lessons within the framework of the federal state educational standard in primary and secondary schools 80

Kulanina S.V. Application of the cognitive-visual approach in practical classes in human and animal physiology in the context of the implementation of the principles of bioethics 90

Mukhina N.N. Technology of Value Orientations Formation in Students During Intercultural Interpretation of a Literary Text 93

Alfimov D.V., Sipacheva E.V. Pedagogical techniques to increase response from students during internet surveys 100

Xu Qian. Research of the theory of musical art for a technician (composition) 105

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Fatyanova O.P., Shepeleva Yu.S., Tikhonov A.A. The use of innovative pedagogical technologies in the process of organizing educational activities of future bachelors of nursing 108

Yushchenko N.S., Volodin D.V. Programmed training of musicians as a condition for effective development of the repertoire of military musical collectives 112

PROFESSIONAL EDUCATION

Cherny S.P., Savin A.P. Problems of patriotic education in modern conditions 117

Bezenkova T.A., Tregubova O.F., Nikitina L.A., Senchilo N.T. The role of social partnership between institutions of social services for the population and the university in the training of future specialists in social work 121

Kurlapov M.N. Comparative analysis of the content of the categories "interaction" and "communication": on the example of music education 125

Nogina A.A., Tretyakova I.N., Podmareva A.V. Introduction of innovative practices of educational activity training of future teachers of vocational training 128

Salynskaya T.V., Tolkunova M.S. Modern information technologies in the system of professional education 132

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Vikhrova A.J. Formation of a methodology for preparing children of primary school age for the YCT (Youth Chinese Test) exam 135

Kovaleva E.I. Designing the educational system of the school in the context of legislative changes in the Russian Federation 138

Kufterina A.S., Mamedova L.V. Development of a methodology for conducting a diagnostic analysis of the cognitive sphere of preschool children with disabilities 143

Pavlova I.V., Zhirkova Z.S. Digitalization of educational space in rural school 147

SPECIAL PEDAGOGY

Ispulova S.N., Bolshakova N.L., Bochkarev I.V., Vinogradova E.D., Pogorelskaya A.A. Volunteer activity in the professional training of students for the social rehabilitation of children with disabilities 153

Panchenko A.V., Mamedova L.V. Diagnostics of the level of sensory development of children with disabilities at an early age according to the adapted methodology of M.I. Zemtsova 157

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Danielyan M.G. About violations of language norms in conditions of bilingualism 161

Zakharov V.V., Alefirenko N.F. Allusion in the context of A.A. Fet's Interpretation of the Artistic World 164

Dmitrieva E.N., Nikiforova E.P., Makarova R.P. On the system of vocabulary of unrelated languages (using the example of Russian and Yakut languages) 170

Orlova S.N. Social and cultural parameters of euphemisms use in the english-language media discourse on the example of the terms of the COVID-19 pandemic phenomenon 173

Potpot R.M. Analysis of folklore epithets (on the example of ornithomorphic images of deities in the texts of bear songs) 177

Rozova O.A. Politeness of Japanese women's language 182

Fedorova S. Yu., Biriukov D.R. Peculiarities of word-formation of tourist terms in the chinese language 189

Ju Qun. The semantic meaning of idioms in which coloratives with the meaning "green" are presented 193

Методика деятельности классного руководителя по сопровождению процесса самопреодоления у подростка

Агранович Геннадий Владиславович,
аспирант, образование и педагогические науки, Сахалинский государственный университет
E-mail: gennadyagranovich76@gmail.com

В статье содержатся результаты диссертационного исследования автора статьи по организации деятельности классного руководителя в условиях постнеклассической парадигмы образования. Основой исследования является теория антропориентированного педагогического процесса доктора педагогических наук. Профессора М.Н. Невзорова. Процесс самопреодоления исследовался ранее в диссертациях О.Е. Мачкариной и Е.М. Шемилиной, однако деятельность классного руководителя в них не рассматривалась.
Основная идея – это индивидуальное проведение бесед или в группах до 3-х человек. Проведение всего цикла бесед эффективней, чем эпизодическое их проведение. Однако, отдельные беседы тоже могут иметь важное значение, при правильной организации. Методика включает в себя также проведение тематических классных часов, родительских собраний, работа классного руководителя с учителями-предметниками, школьной администрацией, социальным педагогом, педагогом-психологом, реализацию взаимной оценки деятельности учащихся «Светофор», ведение дневников самонаблюдения воспитанниками и классным руководителем. Целью методики является оказание помощи учащимся образовательных учреждений помощи в решении проблем, возникающих в учебе, общении, отношениях с родителями. Эти проблемы, возникающие в пубертатный период у представителей поколения Z, приобретают, не характерные для предшествующих поколений особенности.
Автор предлагает методику в форме педагогического сопровождения. В статье содержится краткое описание экспериментальной части исследования, его результаты и выводы о легитимности предложенной методики. Основанием для данной работы послужил анализ ряда работ известных философов, психологов и педагогов, а также результаты работы автора классным руководителем и опыта реализации приведенной методики.

Ключевые слова: процесс самопреодоления, пубертатный период, поколение Z, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, антропоориентированный педагогический процесс, индивидуальная беседа, трудности цифрового поколения, значимый взрослый, классный руководитель

В сложный пубертатный период подростка разрывают противоречия. Ощущение взрослых потребностей натыкается на невозможность удовлетворить их. Необходимость посещать школу противоречит желанию самому распоряжаться своим временем. Жажда материальных благ не соответствует финансовым возможностям [1]. У подростков сетевого поколения существуют свои особенности, которые не были характерны для других поколений. Высокая коммуникативная активность в сети Интернет сочетается с недостатком личного общения [15]. Непрерывная доступность информации сопровождается отсутствием долговременной памяти и пониженными аналитическими способностями. Общение с иностранными сверстниками с помощью электронных переводчиков сочетается со слабым знанием иностранных языков без дополнительных средств общения [10].

В этот период подросток испытывает разнообразные трудности, которые можно объединить и систематизировать по трем основным группам[9]:

I. Трудности в учебе

II. Трудности в социализации

III. Трудности в отношениях с родителями.

Одновременно с этим, в пубертатный период возрастает роль значимого взрослого. Существует опасность попадания подростка под влияние маргинальных элементов, которые могут использовать детей в неблаговидных и даже преступных целях. По этой причине особую важность обретает роль классного руководителя, который мог бы стать эти значимым взрослым [12].

В период постнеклассики в деятельности классного руководителя должны преобладать педагогическое сопровождение и поддержка, а не авторитарные методы руководства [7]. На сегодняшний день, отсутствует методика деятельности классного руководителя, которая помогала бы воспитанникам преодолевать трудности, возникающие в пубертатный период в жизни каждого школьника.

Работа с процессом самопреодоление, ранее рассматривалась в диссертациях О.Е. Мачкариной и Е.М. Шемилиной. Однако, в этих работах не рассматривалась деятельность классного руководителя с воспитанниками в подростковый период.

Целесообразность разработки темы состоит в том, что процесс самопреодоления обретает особую остроту именно в пубертатный период

и по этой причине является исключительно важным для его сопровождения. Однако, подростки поколения Z самостоятельно не осознают течение этого процесса в собственном сознании. По этой причине необходимо раскрыть перед подростком суть этого процесса и предать ему в сознании воспитанника вектор, обеспечивающий успешное становление личности [8].

В подростковом возрасте больше всего остального вчерашнего ребенка занимает вопрос собственного «Я». Физическое ощущение себя взрослым порождает желания, которые сложно удовлетворить. По этой причине, в рассматриваемой методике, процессу самопреодоления предлагается предать вектор «самоинвестирование» или «забота о себе» [11], что становится, в глазах подростка отражением взрослости [4].

Методика деятельности классного руководителя по сопровождению процесса самопреодоления у подростка после реализации экспериментальной части исследования и необходимой коррекции обрела следующую форму [2]:

1. Цикл из 9 бесед по теме «Самопреодоление». Беседы для обучающихся с ОВЗ необходимо организовывать персонально с учетом индивидуальных особенностей воспитанников. Фиксация результатов в дневнике классного руководителя.

2. Реализация проекта «Светофор» по оценке деятельности одноклассников и собственной деятельности.

3. Цикл тематических классных часов по теме «Самопреодоление» на основе плана школьных мероприятий.

4. Ведение дневников рефлексии каждым учеником и еженедельный обмен информацией с классным руководителем.

5. Цикл тематических родительских собраний и индивидуальных бесед с родителями.

6. Работа классного руководителя с учителями-предметниками по решению проблем успеваемости.

7. Работа с представителями школьной администрации.

Представленная методика деятельности классного руководителя направлена на сопровождение процесса самопреодоления. Ее основной частью являются беседы классного руководителя с воспитанниками. Подробное описание системы организации бесед и примерное тематическое планирование можно видеть в журнале Современное педагогическое образование, № 11, 2021 в статье автора на стр. 10.

По результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что наиболее существенное влияние индивидуальные беседы оказывают на решение проблем успеваемости, в аспекте решения проблем социализации, позитивно сказывается на социальной адаптивности и нравственности, улучшению личностной коммуникативности, в противовес сетевому общению. Индивидуальные беседы оказали существенное влияние на рост уровня заботы подростка о себе, что является выражением самопреодоления в направлении вектора, преданного этому понятию.

Проведение тематических классных часов по теме «Самопреодоление», оказали позитивное влияние на рост удовлетворенности жизнью в классном коллективе, социальную активность и автономность [3].

На решение проблем в отношениях подростков с родителями существенное влияние оказали цикл тематических родительских собраний [14] и индивидуальная работа с семьями обучающихся[13].

Реализация проекта «Светофор» имела своей целью побуждения воспитанников к рефлексии, оценивание собственной деятельности и деятельности товарищей по простой и наглядной системе. Работа с бланками «Светофора» показали успехи и проблемы подростков в тех аспектах деятельности, которые они сами посчитали важными. Ответственность за оценку деятельности товарищей по классу оказало помощь в осознании понятий: «рефлексия», самоопределние», «самопреодоление».

При реализации проекта «Светофор» ученикам экспериментальной группы было предложено самостоятельно выбрать критерии оценивания собственной деятельности. В результате открытого обмена мнениями были выбраны следующие критерии:

а) учебная деятельность (предполагается уровень успеваемости);

б) помощь товарищам (стремление ее оказывать);

в) умение общаться и активность в жизни классного и школьного коллектива;

г) поведение: самоконтроль, уважение к окружающим, соблюдение дисциплины на уроках и переменах, наличие вредных привычек;

д) старательность в учебе (воспитанники имели в виду добросовестное отношение к учебному процессу, которое выражается в самостоятельном выполнении домашних заданий, активная работа на уроках, сотрудничество с одноклассниками и учителями при освоении нового материала, без привязки к получаемым отметкам).

Было произведено разделение класса на дежурные бригады, которые были ответственны за оценку деятельности товарищей по классу и своей собственной деятельности на протяжении одной четверти. В конце каждой четверти члены дежурной бригады выставляли оценки по принципу светофора: зеленый цвет – деятельность по выбранному критерию успешна и добросовестна, желтый цвет – деятельность на среднем уровне, красный цвет – деятельность была недобросовестной или носила негативный характер. Итоги каждой четверти подводились совместно с классным руководителем. Особенность выставления оценок каждой дежурной бригадой заключалась в том, что оно происходило на чистых бланках «Светофора» и воспитанники не знали, какие оценки поставили другие члены дежурных бригад [6].

Совещание дежурных бригад проходило в конце каждой недели, с участием классного руководителя. Каждый член бригады делился собственными наблюдениями за одноклассниками по отдельности и классом в целом. Также важной частью совещания являлась рефлексия собственной деятельности каждым членом дежурной бригады. Подведение итогов каждой четверти проходило в неформатной обстановке, наиболее комфортной для воспитанников [15]. Все, без исключения, воспитанники экспериментальной группы, принявшие участие в реализации «Светофора», отметили позитивный характер совещаний и подведения итогов четверти и выразили желание в повторной реализации проекта.

Итоги реализации проекта «Светофор» по результатам года было проведено на собрании родителей вместе с детьми. Все участники проекта были награждены дипломами за участие. Также трое воспитанников получили дипломы за «абсолютно лучшие» результаты. Большинство родителей отметили повышение ответственности и самостоятельности детей. Проект «Светофор» был позитивно воспринят воспитанниками и их родителями.

Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности методики, деятельности классного руководителя, по сопровождению процесса самопреодоления у подростка, позволяет сделать заключение, что каждый из компонентов методики является действенным инструментом в руках классного руководителя при правильной реализации [5]. Однако, только комплексная реализация методики позволяет классному руководителю реализовать педагогическое сопровождение в своей деятельности и оказывает помощь в решении проблем социализации, успеваемости и отношений с родителями, которые возникают у большинства учеников в пубертатный период.

Литература

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т.П. Авдулова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 394 с.
2. Веденеева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. Теория и практика работы классного руководителя. Учебное пособие – М.: Мир науки, 2016. – 140 с.
3. Кривцова С. В., Рязанова Д.В., Пояркова Е.А., Байдакова О.И., Зеликман Ю.А., Крыжановская С.С., Лунин В.В., Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (7–8 классы). – Издательство «Генезис», 2016.
4. Невзоров М.Н. Практика педагогическая: радостная и продуктивная жизнь взрослых и детей в образовании. Монография. – Издательство ДВФУ. Владивосток. – 2019.
5. Невзоров М. Н. педагогика опережающего образования (для думающего учителя ПРАКТИКА) Практико-ориентированная монография. Владивосток: изд-во Дальневост. Университета., 2022.
6. Невзоров М.Н. Теоретические основы антропоориентированного педагогического процесса. Дисс. … доктора педагогических наук. 13.00.01. Хабаровск, 1999. 350 с.
7. Невзоров М.Н. Педагогическое человековЕдение и педагогическое человековедЕние: Монография. – Владивосток: ДВФУ, 2018. – 161 с.
8. Огородников А.М., Попов Л.М. Самопреодоление как волевая характеристика в структуре психологической организации субъекта саморазвития. – Вестник Череповецкого государственного университета 2014 • № 7, стр. 150–153.
9. Проблемы подростков в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://147school.ru/34226 (дата обращения 24.09.2022)
10. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1476-samokhvalova55.html (дата обращения 24.09.2022)
11. Сафронова Е. М., Золотых Н.В. Потребность в заботе о себе и программа воспитания школьников. Казанский педагогический журнал № 5, 2020.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
13. Степанов Е.Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности. Учебно-методическое пособие. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.
14. Ткачук А.А. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний – способ формирования здоровой атмосферы среди родительского коллектива. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/677164 (дата обращения 24.06.2022)
15. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3260545 (дата обращения 24.09.2022)

METHODOLOGY OF ACTIVITY OF THE CLASS TEACHER TO SUPPORT THE PROCESS OF SELF-OVERCOMING IN A TEENAGER

Agranovich G.V.
Sakhalin State University

The article contains the results of the dissertation research of the author of the article on the organization of the activities of the class teacher in the conditions of the post-non-classical paradigm of education. The basis of the study is the theory of the anthropologically oriented pedagogical process of the doctor of pedagogical sciences. Professor M.N. Nevzorov. The process of self-overcoming was studied earlier in the dissertations of O.E. Machkarina and

E.M. Shemilina, but the activities of the class teacher were not considered in them.
The main idea is to conduct interviews individually or in groups of up to 3 people. Conducting the entire cycle of conversations is more effective than episodically conducting them. However, individual conversations can also be important, if organized properly. The methodology also includes holding thematic class hours, parent meetings, the work of the class teacher with subject teachers, school administration, social pedagogue, teacher-psychologist, the implementation of mutual assessment of the activities of students "Traffic Light", keeping diaries of self-observation by pupils and the class teacher. The purpose of the methodology is to help students of educational institutions help in solving problems that arise in learning, communication, relationships with parents. These problems, which arise during the puberty period in representatives of generation Z, acquire features that are not characteristic of previous generations.
The author proposes a methodology in the form of pedagogical support. The article contains a brief description of the experimental part of the study, its results and conclusions about the legitimacy of the proposed methodology. The basis for this work was the analysis of a number of works by famous philosophers, psychologists and teachers, as well as the results of the author's work as a class teacher and the experience of implementing the above methodology.

Keywords: self-overcoming process, puberty, generation Z, pedagogical support, pedagogical support, anthropologically oriented pedagogical process, individual conversation, difficulties of the digital generation, significant adult, class teacher.

References

1. Avdulova T.P. Psychology of adolescence: textbook and workshop for universities / T.P. Avdulova. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. – 394 p.
2. Vedeneeva O.A., Savva L.I., Saigushev N. Ya. Theory and practice of the classroom teacher. Textbook – Moscow: Mir nauki, 2016. – 140 p.
3. Krivtsova S. V., Ryazanova D.V., Poyarkova E.A., Baidakova O.I., Zelikman Yu. A., Kryzhanovskaya S.S., Lunin V.V., Life skills. Training sessions with younger teenagers (grades 7–8). – Genesis Publishing House, 2016.
4. Nevzorov M.N. Pedagogical practice: joyful and productive life of adults and children in education. Monograph. – FEFU Publishing House. Vladivostok. – 2019.
5. Nevzorov M. N. pedagogy of advanced education (for a thinking teacher PRACTICE) A practice-oriented monograph. Vladivostok: Publishing house of the Far East. University., 2022.
6. Nevzorov M.N. Theoretical foundations of the anthropo-oriented pedagogical process. Diss. … doctor of pedagogical sciences. 13.00.01. Khabarovsk, 1999. 350 p.
7. Nevzorov M.N. Pedagogical human studies and pedagogical human studies: Monograph. – Vladivostok: FEFU, 2018. – 161 p.
8. Ogorodnikov A.M., Popov L.M. Self-overcoming as a volitional characteristic in the structure of the psychological organization of the subject of self-development. – Bulletin of Cherepovets State University 2014 • No. 7, pp. 150–153.
9. Problems of adolescents in modern society [Electronic resource]. – Access mode: https://147school.ru/34226 (accessed 24.09.2022)
10. Samokhvalova A.G. Sociocultural determination of communicative difficulties of modern children and adolescents [Electronic resource]. – Access mode: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1476-samokhvalova55.html (accessed 24.09.2022)
11. Safronova E. M., Zolotykh N.V. The need to take care of oneself and the program of education of schoolchildren. Kazan Pedagogical Journal No. 5, 2020.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Textbook for universities. -M.: School-Press, 1995. – 384 p.
13. Stepanov E.N. Homeroom teacher: a modern model of educational activity. Educational and methodical manual. – M.: Center "Pedagogical search", 2007. – 160 p.
14. Tkachuk A.A. Non–traditional forms of holding parent meetings are a way of forming a healthy atmosphere among the parent team. [electronic resource]. – Access mode: https://urok .1sept.ru/articles/677164 (accessed 24.06.2022)
15. Fiofanova O.A. Psychology of growing up and educational practices of the new generation: studies. manual [Electronic resource]. – Access mode: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3260545 (accessed 24.09.2022)

Развитие организационных условий формирования компетенций студентов в период практик: аспекты автоматизации

Самохина Виктория Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: Vsamokhina@bk.ru

Семенова Екатерина Олеговна,
студент, кафедра математической экономики и прикладной информатики, Институт математики и информатики Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова
E-mail: ea.agababyan@s-vfu.ru

В статье рассматриваются документы, регламентирующие реализацию практической подготовки студентов и порядок формирования сопроводительных документов при прохождении практики, представлены этапы организации практики, порядок, структура и методики проведения практик, процессы организации практики студентов Технического института. Так как формирование сопроводительного пакета документов занимает большое количество времени, для оптимизации данного процесса кафедрой математики и информатики была разработана программа автоматизирующая создание направлений на практику.

Ключевые слова: студенты, практика, организация практики, сопроводительные документы, направление на практику.

Практика является важным и сложным этапом в процессе обучения, поскольку необходимо соединитьинтересы организации (предприятия) где студент проходит практическую подготовку и вуза, то есть приспособить процесс обучения к практическим задачам.

По определению С.И. Ожегова, практика, – это деятельность людей, в которой они, воздействуя на материальный мир в процессе производства, преобразуют его, применяя и закрепляя знания, полученные теоретическим путем.

Основным документом, которым руководствуется вуз, при реализации практической подготовки студентов является Приказ Минобрнауки России от 27.11.15 г. № 1383 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования».

Документом, регламентирующим порядок формирования сопроводительных документов к практикам студентов в Техническом институте (филиале) Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в г. Нерюнгри (далее ТИ(ф) СВФУ) является «Положение о порядке проведения практики обучающихся СВФУ, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования» от 19.02.2019 г.

Организация практики проходит в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Во время подготовительного этапа определяются сроки и продолжительность проведения практики, сроки аттестации по итогам практики. Обучающиеся предварительно распределяются по местам практики и руководителям. Анализируются и утверждаются места прохождения практик. Формируется портфель договоров с организациями, предоставляющими базу для практики. Проводятся, инструктажи по технике безопасности и медицинские осмотры. Подготавливаются приказы о прохождении практики и выдаются сопроводительные документы (направление на практику, общее и индивидуальное задание).

Основной этап практики заключается в выходе обучающегося на практику, что подразумевает под собой знакомство с организацией, правилами внутреннего распорядка, техникой безопасности, выполнение общего и индивидуального заданий. Для эффективного прохождения практики, кафедры для студентов организуют установочную конференцию, посвященную решению организационных и методических вопросов [3].

В заключительный этап входит подготовка отчетной документации в соответствии с рабочей програм-

мой практики (отчет, дневник, характеристика), сдача и защита отчетов, подведение итогов практики.

Подготовительный этап полностью обеспечивает вуз, он начинается задолго до прохождения студентами практики, на этапе формирования учебного плана определяются сроки и продолжительность практики. Виды практики для конкретного направления подготовки (специальности) закреплены в федеральных государственных стандартах. До начала обучения вуз заключает долгосрочные договора, по которым студентам предоставляется возможность пройти практику.

Процесс организации практики студентов, ответственные каждого этапа и результат представлены в таблице 1.

Таблица.1 Процесс организации практики студентов в ТИ(ф) СВФУ

Этап процесса	Ответственный	Результат
Разработка учебного плана	Заведующий кафедрой, ППС кафедры, работодатели	Виды, сроки и продолжительность практики
Назначение руководителей практики от вуза	Заведующий кафедрой	Закрепление руководителя практики за каждойгруппой.
Составление рабочих программ практик	ППС кафедры	Согласование рабочей программы практики с представителем организации (производства) Утверждение программы на учебно-методическом совете вуза
Заключение договоров с представителем организации (производства)	Представители организаций, предоставляющих базы практики	Долгосрочные договора с предприятиями
Заключение договоров на проведение практики	Ответственный по практикам на кафедрах студенты	Краткосрочные договоры и сведения о местах прохождения практики
Составление представления на направление студента на практику	Ответственный по практикам на кафедрах	Представление от кафедры на направление студента на практику
Издание приказа на направление студента на практику	Сотрудник учебно-методического отдела	Приказ на проведение практик, назначающий руководителей практики и место практики
Составление направления студентов на практику	Сотрудник учебно-методического отдела	Направление студентов на практику
Разработка общих заданий на практику студентам	Руководители практики	Варианты общих заданий на практику
Согласование индивидуальных заданий на практику студентам	Представители организаций, предоставляющих базы практики	Индивидуальные задания на практику

Окончание

Этап процесса	Ответственный	Результат
Выдача студентам форм отчетной документации	Руководители практики	Выдача отчетных документов: направление на практику, дневник практики, отчет по практике,
Инструктаж по технике безопасности	Руководители практики	лист инструктажа.
Контроль прохождения практики	Руководители практики	Учет
Проведение внешней экспертизы качества подготовки студентов	Представители организаций, предоставляющих базы практики	Анкета работодателя
Проведение внутренней экспертизы качества подготовки студентов	Студент	Анкета студента
Подготовка отчета о прохождении практики	Студент	Характеристика, подписанная представителем предприятия и заверенная печатью предприятия, отчет о практике (с подписью студента)
Промежуточная аттестация по итогам практики	Заведующий кафедрой, ППС кафедры, работодатели	Конференция по защите практики Экзаменационная ведомость
Составление отчета о прохождении практики	Руководители практики	Отчет о прохождении практики, анализ анкет и предложения по совершенствованию организации практики

Оформление студентов на практику в организацию вызывает ряд трудностей, поскольку это – трудоемкий процесс, сопровождающийся заполнением большого количества документов.

Каждый студент заключает краткосрочный договор с организацией (предприятием) на срок прохождения практики, далее ответственный за практики студентов, на кафедре составляет представление, на основании которого специалист учебно-методического отдела составляет приказ, на основании которого студенту выдается направление на практику (рис. 1), параллельно студенты проходят инструктаж по технике безопасности и подписывают лист инструктажа.

Образовательный стандарт предусматривает четыре вида практик: учебная, производственная, преддипломная и научно-исследовательская. В таблице 2 представлены виды практик по реализуемым образовательным программам и количество студентов, прошедших практику в ТИ(ф)СВФУ за 2021–2022 учебный год.



Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

НАПРАВЛЕНИЕ

Согласно приказу по Северо-Восточному федеральному университету

№ _____ § _____ от _____ 201____ г.

_____(ФИО)

направляется для прохождения _____практики сроком

(указать вид практики)

с _____201_____ по _____ 201____ г.

в _____

(название предприятия)

_____

обучающийся_____ курса _____

(подразделение СВФУ)

Зав. кафедрой / Ф.И.О. /

«_____» _____ 201_____ г.

Рис. 1. Шаблон направления на практику

Таблица 2. Виды практик по реализуемым образовательным программам и количество студентов, прошедших практику в ТИ(ф)СВФУ за2021–2022 уч. год

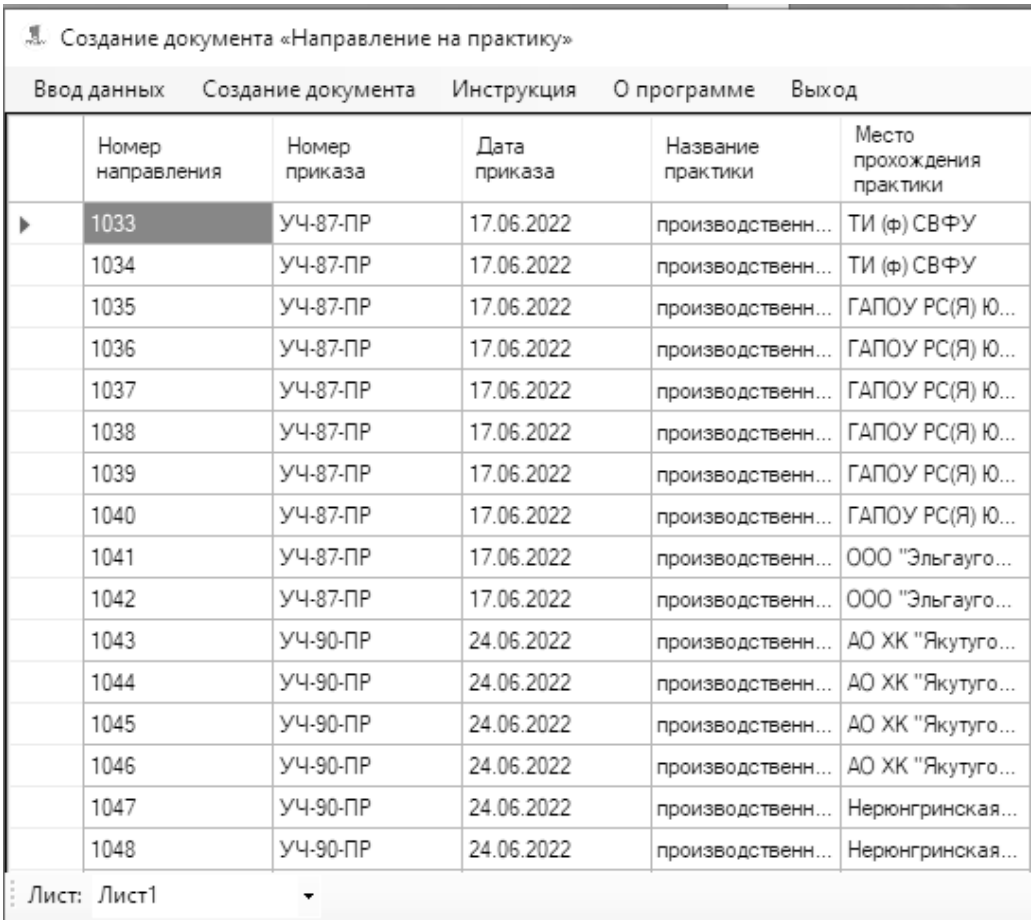
Вид практики	Направление / специальность	Количество студентов
Учебная практика	21.05.04 Горное дело	113
	13.03.02 Электроэнергетика и электротехника	39
	08.03.01 Строительство	18
	01.03.02 Прикладная математика и информатика	8
	45.03.01 Филология	2
Производственная	21.05.04 Горное дело	110
	13.03.02 Электроэнергетика и электротехника	58
	08.03.01 Строительство	13
	01.03.02 Прикладная математика и информатика	3
	44.03.05.Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	48
	45.03.01 Филология	11
	09.03.03 Прикладная информатика	9
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	13
Преддипломная	13.03.02 Электроэнергетика и электротехника	20
	08.03.01 Строительство	11
	45.03.01 Филология	5
	09.03.03 Прикладная информатика	6
	44.03.01 Педагогическое образование	11
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	10
	38.03.01 Экономика	8
Научно-исследовательская	13.03.02 Электроэнергетика и электротехника	15
	44.03.05.Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	31
	45.03.01 Филология	6
	09.03.03 Прикладная информатика	10
	38.03.01 Экономика	8
Итого		**586**

Составление направления на практику занимает много времени и для решения данной проблемы кафедрой математики и информатики ТИ(ф) СВФУ была разработана программа, которая автоматизирует заполнение данной формы.

Для составления направления специалист учебно-методического отдела формирует электронную таблицу со следующими данными:

- номер направления на практику;
- номер приказа о прохождении практики;
- дата приказа о прохождении практики;
- наименование практики;
- место прохождения практики;
- дата начала практики;
- дата конца практики;
- фамилия, имя отчествообучающегося;
- курс, на котором учиться студент;
- направление подготовки (профиль);
- дата составления документа.

После заполнения таблицы, ее подгружают в программу. При нажатии на «Ввод данных» открывается диалоговое окно для выбора электронной таблицы формата.xlsx, на рисунке 2 представлено окно программы с загруженными данными из таблицы.



Номер направления	Номер приказа	Дата приказа	Название практики	Место прохождения практики
1033	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ТИ (ф) СВФУ
1034	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ТИ (ф) СВФУ
1035	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1036	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1037	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1038	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1039	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1040	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ГАПОУ РС(Я) Ю...
1041	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ООО "Эльгауго...
1042	УЧ-87-ПР	17.06.2022	производственн...	ООО "Эльгауго...
1043	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	АО ХК "Якутуго...
1044	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	АО ХК "Якутуго...
1045	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	АО ХК "Якутуго...
1046	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	АО ХК "Якутуго...
1047	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	Нерюнгринская...
1048	УЧ-90-ПР	24.06.2022	производственн...	Нерюнгринская...

Рис. 2. Окно программы с загруженными данными их таблицы

На основании загруженных данных программа создает текстовый документ, в котором сгенерированы направления на практику (рисунок 3). Созданные направления напрактику остается только распечатать.

Технический институт (филиал) федерального государственного образовательного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри

Направление № 1052

Согласно приказу по Техническому институту (филиалу) СВФУ № УЧ-90-ПР от 24.06.2022 для прохождения производственной проектно-технологической практики в ООО "Эльгауголь" с 01.07.2022 по 15.07.2022 направляется студент(ка) Малая Юлия Яковлевна 4 курса направления подготовки 09.03.03 - "Прикладная информатика", профиль "Прикладная информатика в менеджменте"

27.07.2022 г. Специалист УМО _____

Рис. 3. Текстовый документ с сгенерированными направлениями на практику

Данный программный продукт разработан в бесплатной и многофункциональной среде разработки – VisualStudioCommunity 2022 на языке C#. Для работы с электронными таблицами были добавлена библиотека Excel DataReader, позволяющая просто и быстро считывать информацию из файлов MicrosoftExcel. Она была добавлена в проект с помощью NUGetManager (инструмент для работы со сторонними пакетами).

Для работы с текстовыми документами в проект была добавлена ссылка на COM-компоненты Microsoft Office 15.0 Object Library и Microsoft Word 15.0 Object Library, которые позволяют взаимодействовать с классами и интерфейсами Microsoft Word через библиотеку Microsoft.Office.Interop.Word.

Подготовка одного направления на практику занимает в среднем 10 минут. На подготовку всех направлений в 2021–2022 учебном году у специалистаушло приблизительно 98 часов. Разработанная программа позволяет оптимизировать подготовительный этап организации практики за счет сокращения времени, затрачиваемого сотрудником учебно-методического отдела на создание и подготовку направлений на практику в 2 раза.

Литература

1. Положение о порядке проведения практики обучающихся СВФУ, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования: [Электронный ресурс] ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». URL: https://www.s-vfu.ru (дата обращения 12.10.2022);
2. Статьи об инструментах и технологиях Майкрософт для разработчиков: [Электронный ресурс] // MicrosoftLearn. URL: https://learn.microsoft.com (дата обращения 12.10.2022);
3. Самохина В.М. Повышение готовности студентов направления подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» к производственной практике с использованием элементов технологии концентрированного обучения. Историческая и социально образовательная мысль. 2017. Том. 9. № 5. Часть 1. с. 237–246;
4. Качалов Н.А., Бородин А.А., Вельш А.В. Организация и проведение учебной практики студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6;
5. Салазкина Л.П. Опыт и перспективы организации производственной практики студентов. Вестник КемГУКИ.-2015.-№ 30. с. 207–211.

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCIES DURING THE PRACTICE PERIOD: ASPECTS OF AUTOMATION

Samokhina V.M., Semenova E.O.
Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov in Neryungri

The article discusses the documents regulating the implementation of practical training of students and the procedure for the formation of accompanying documents, the types and stages of the organization of practice, the order, structure and methods of practice, the processes of organizing the practice of students of the Technical Institute and the collection of accompanying documents. Since the formation of the accompanying package of documents takes a lot of time, to optimize this process, the Department of Mathematics and Computer Science has developed a program automating the creation of practice directions.

Keywords: students, practice, organization of practice, accompanying documents, referral to practice.

References

1. Regulations on the procedure for conducting the practice of NEFU students mastering the main professional educational programs of higher education: [Electronic resource] Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov. URL: https://www.s-vfu.ru (accessed 12.10.2022);
2. Articles about Microsoft tools and technologies for developers: [Electronic resource] // MicrosoftLearn. URL: https://learn.microsoft.com (accessed 12.10.2022);
3. Samokhina V.M. Improving the readiness of students of the training direction 09.03.03 "Applied Informatics" for industrial practice using elements of concentrated learning technology. Historical and socio-educational thought. 2017. Vol. 9. No. 5. Part 1. Pp.237–246;
4. Kachalov N.A., Borodin A.A., Welsh A.V. Organization and conduct of educational practice of students of a technical university // Modern problems of science and education. – 2014. – № 6;
5. Salazkina L.P. Experience and prospects of the organization of industrial practice of students. Bulletin of KemGUKI. – 2015. – No.30. Pp.207–211.

Формирование модели культурно-образовательного кластера в условиях инновационной деятельности: маркетинговые аспекты

Генова Нина Михайловна,
доктор культурологии, член-корреспондент Академии менеджмента в образовании и культуре, профессор; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: ninagenova@mail.ru

Камнев Александр Викторович,
старший преподаватель; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: prime-omsk@yandex.ru

Стебляк Виктор Вадимович,
кандидат искусствоведения, доцент; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: steblyakvv@list.ru

В статье описана инновационная модель культурно-образовательного кластера, представлены основные составляющие модели: резиденты (участники); центры взаимодействия – центр образования, центр разработки идей, центр создания проектов, центр экспертной оценки, центр продвижения, центр менеджмента качества; основные направления деятельности резидентов кластера; организационно-педагогические условия формирования маркетинга кластера.
Разработаны, и представлены организационно-педагогические условия формирования маркетинга культурно-образовательного кластера.

Ключевые слова: культурно-образовательный кластер, социально-культурный маркетинг, организационно-педагогические условия, инновационная деятельность, регион.

Введение

Значение создания культурно-образовательных кластеров характеризуется и актуальностью, и перспективностью, особенно в условиях региона с учетом особенностей его культурного развития, его культурно-образовательного пространства.

По мнению сибирских учёных (Генова Н.М., Стебляк В.В.) «Омский регион стремится стать культурным центром Сибири. По этой причине выделяются брендовые элементы региона, сформулирован подход к профессиональному искусству и любительскому творчеству, вводятся новые формы досуга, основной акцент ставится на образование и на материальную часть инфраструктуры региона.

Важное направление культурной деятельности в регионе – это создание культурного образа городов и населенных пунктов, своеобразное социально-культурное имиджмейкерство. Основой является стабилизация культурных традиций, сопряжённых с базовыми идентификациями в отношении экономического, политического и социально-культурного развития города» [1, с. 74–75].

За последние годы в социально-культурной сфере, в частности в деятельности организаций культуры произошли изменения, меняются требования к подготовке кадров, руководителей, появляется конкуренция, создаются условия для ведения коммерческой деятельности, меняются потребности, меняются вкусы потребителей культурных услуг, видоизменяются формы предоставления культурных услуг, формируются региональные культурно-образовательные кластеры.

Для нормирования деятельности организаций культурно-образовательного кластера и рационального распределения ресурсов необходим регулирующий инструмент. В нашем понимании таким инструментом является маркетинг. В данном случае важно сформировать организационно-педагогические условия формирования маркетинга культурно-образовательного кластера, умело их развивать на практике.

Основная часть

Уточнение сущности понятия «маркетинг культурно-образовательного кластера» требует предварительного рассмотрения содержания и структуры понятий: маркетинг, социально-культурный маркетинг, культурно-образовательный кластер, коллаборация.

По мнению Ф. Котлера, маркетинг – это «социальный процесс, направленный на удовлетворе-

ние нужд и потребностей индивидов и групп посредством создания и предложения товаров и услуг, обладающих ценностью, и обмена ими с другими людьми. Приверженцы определения маркетинга как процесса управления нередко описывают его как «искусство продажи товаров» [5, с. 32].

В.Е. Новаторов рассматривает понятие маркетинг «как комплексную систему организации производства и сбыта, ориентированная на возможно более полное удовлетворение быстро меняющихся и все более разнообразных потребностей конкретных групп покупателей посредством рынка и получение на этой основе устойчивой прибыли и конкурентных преимуществ» [6, с. 6].

Можно согласиться с Пономаревым В.Д., Устимовой О.В., которые указывают, что «задачи создания культурно-образовательного кластера включают в себя:

– повышение уровня культурных потребностей населения города и качества предоставления услуг в сфере культуры;
– повышение инновационного творческого потенциала специалистов в производстве услуг в сфере культуры и создание культурной среды нового качества;
– активное развитие новых отношений с представителями малого бизнеса, развитие рекреационных зон;
– создание культурных брендов муниципальных образований как культурных презентаций и ситуаций возможных культурных «прорывов» [8, с. 215–223].

Понятие кластер при этом рассматривается «как совокупность согласованно действующих субъектов, объединенных общей целью и договорными отношениями, находящихся на одной территории, может выступать в качестве основы для реализации научно-творческих проектов, что особенно актуально в настоящее время, когда создание научно-образовательных центров рассматривается в качестве основного вектора развития научных и образовательных учреждений» [8, с. 215–223].

В нашем понимании культурно-образовательный кластер – это комплексная деятельность нескольких культурных и образовательных направлений (центров), взаимодополняющих друг друга на основе мягких взаимодействий, что позволяет создавать уникальные предложения товаров и услуг с использованием креативных информационных технологий. Речь идет о понятии коллаборация, как сотрудничестве, процессе совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей или организаций для достижения общих целей.

В основе культурно-образовательного кластера может быть заложена уникальная технология маршрута взаимодействия таких участников через центры взаимодействия – центр образования, центр разработки идей, центр создания проектов, центр экспертной оценки, центр продвижения, центр менеджмента качества. Каждый резидент будет определен в конкретные центры в зависимости от направления деятельности его организации. Центры кластера будут осуществлять постоянную работу по циклу – от проведения образовательных и просветительских мероприятий до создания, оценки и продвижения уникальных социально-культурных проектов.

К основным резидентам (участникам) такого культурно-образовательного кластера можно отнести: стейкхолдеры (лицо или организация, имеющие свои интересы, в том числе финансового характера, в части реализации того или иного проекта), образовательные организации отрасли (колледжи и высшие учебные заведения), общеобразовательные школы, организации культуры, государственные органы управления, другие физические и юридические лица (рис. 1).

Деятельность резидентов кластера будет осуществляться по основным направлениям: культурно-развлекательная деятельность; социально-значимая деятельность; инновационная деятельность; информационно-рекламная деятельность; образовательная деятельность; проектно-грантовая деятельность; информационно-просветительская деятельность, PR и пропаганда, культурно-развлекательная деятельность и др.

При реализации такой модели возникает необходимость рассмотрения маркетинга новых в качественном отношении услуг культуры.

Необходимость в поиске механизмов совместимости понятий маркетинг (в частности социально-культурный маркетинг) и культурно-образовательный кластер определяется рядом причин: с одной стороны, маркетинг (основные методы, принципы, функции и т.д.) – это один из инструментов реализации основных направлений культурно-образовательного кластера в современных реалиях, с другой стороны, маркетинг выступает как регулирующий инструмент нормирования деятельности культурно-образовательного кластера и рационального распределения ресурсов. Очевидно, что в данном случае важно сформировать организационно-педагогические условия формирования маркетинга культурно-образовательного кластера, умело их развивать на практике.

При этом маркетинговое планирование (реализация маркетинговых планов и программ, основных принципов планирования) предполагает наличие целей, задач и принципов, направленных на практическую реализацию и систематизацию основных элементов всего комплекса социально-культурного маркетинга.

Основными педагогическими категориями, как известно, являются: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, педагогическое взаимодействие. Так, результат образования многозначен, и может предполагать профессиональную компетенцию.

Воспитание имеет общие признаки, такие как, передача опыта, обучение, формирование мировоззрения. На каком-то определённом уровне развития у человека возникает потребность в самосо-

вершенствовании. Можно рассмотреть обучение и с точки зрения педагогического процесса, который направлен на овладение определёнными знаниями, умениями и навыками.

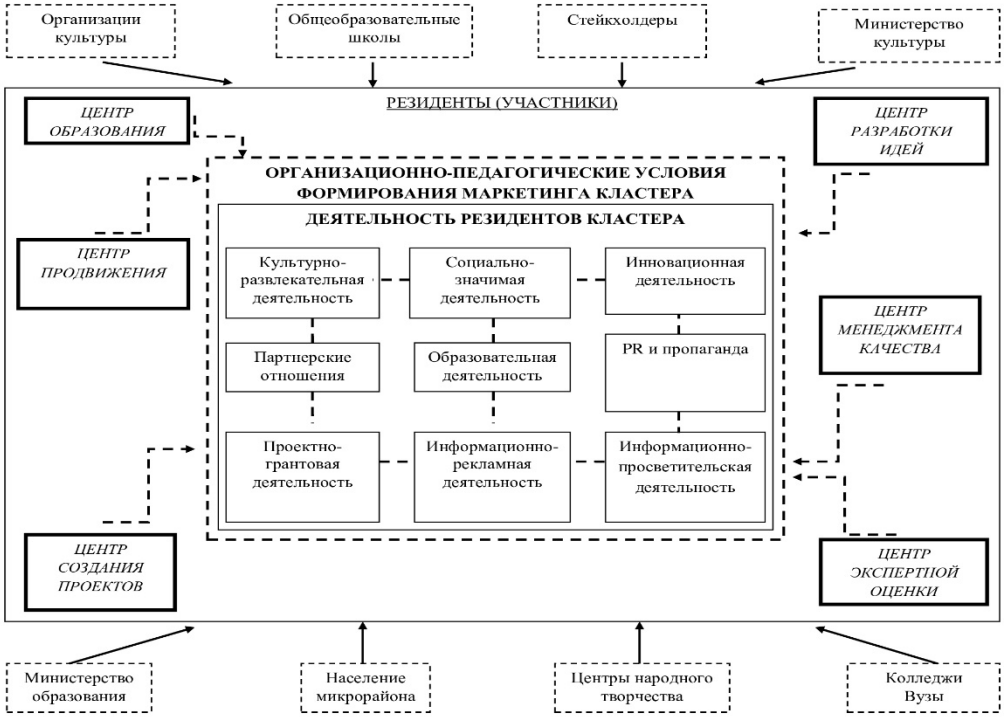


Рис. 1. Модель культурно-образовательного кластера

Анализируя приведенные определения, выделим в них взаимодействие (процесс) управления и педагогическую систему для эффективного социально-культурного маркетинга культурно-образовательного кластера.

Основными характеристиками такого взаимодействия могут стать множество типов взаимодействия, которые лежат в основе различных подходов к классификации организационно-педагогических условий формирования маркетинга культурно-образовательного кластера.

В первую очередь – это кадровое обеспечение, поиск специалистов, разработка должностных инструкций (подбор и отбор персонала). Для реализации основных технологий социально-культурного маркетинга нужны специалисты, имеющие знания и практический опыт в области маркетинговой деятельности, в области реализации маркетинговых планов и программ, в области информационно-рекламной деятельности.

Важен и процесс обучения специалистов: переподготовка и повышение квалификации, при этом необходимо учитывать опыт и достижения специалистов, важен индивидуальный подход и процесс оценки трудовой деятельности.

Организационная культура и имидж также играют важную роль в реализации основных идей социально-культурного маркетинга культурно-образовательного кластера.

Большое значение имеет процесс сотрудничества с образовательными организациями отрасли, постоянный мониторинг состояния на отраслевом рынке труда, а именно: сбор информации о наличии специалистов, мониторинг актуальных профессий, мониторинг проблем с трудоустройством, изучение законодательной базы и др.

Далее необходим поиск актуальных способов и методов, интерактивных форм, формальных и неформальных правил, способствующих развитию мотивации специалистов к профессиональной переподготовке и курсам повышения квалификации в части маркетинга и информационно-рекламной деятельности.

Актуален и процесс обучения основным подходам в области бенчмаркинга (benchmarking) – анализ (сопоставление) основных показателей работы с показателями деятельности конкурентов. В этом плане полезно будет заимствование опыта работы организаций сферы материального производства, коммерческих организаций культуры, кластеров социальных инноваций.

Не маловажное значение имеют традиционные подходы в профессиональном развитии специалистов отрасли культуры: участие в семинарах, вебинарах, конкурсах профессионального мастерства, тренингах, научно-практических конференциях (в том числе с использованием Интернет-технологий, социальных сетей и мессенджеров) по вопросам развития маркетинговой деятельности, публикации в научно-методических журналах, разработка и практическое применение методических рекомендаций, маркетинговых планов и программ, способствующих формированию маркетинговых профессиональных компетенций.

Кроме этого, на базе творческих колледжей, вузов, факультетов университетов должна осу-

ществляться подготовка специалистов соответствующего профиля, с формированием общих и профессиональных компетенций и созданием на их платформе новых кластеров – арт-инкубаторов, школ креативных индустрий.

Такой системный подход дает возможность целостно изучать, планировать и организовывать людей с позиций их взаимодействия, вскрывать связи управления культурно-образовательным кластером. Имея представление об основном категориальном представлении маркетинга, можно подтвердить, что организационно-педагогические условия, способствуют поиску эффективного решения и неразрывно связаны с ними.

Заключение

В последнее время в Российском обществе наблюдается рост интереса к сфере культуры, учитывая стремление большинства людей к саморазвитию и усиление государственной политики по важнейшим национальным приоритетам развития страны, в том числе и в сфере культуры.

В социально-культурной сфере есть существенные предпосылки для внедрения основных технологий социально-культурного маркетинга, в том числе и в условиях культурно-образовательного кластера. Многие отечественные ученые и практики организаций культуры и образования приходят к пониманию важности внедрения в нашей стране научно-практических достижений в этой области в условиях реализации государственной культурной политики.

В данном исследовании разработана, и представлена модель культурно-образовательного кластера, теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования маркетинга культурно-образовательного кластера, как совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление культурно-образовательным комплексом.

В свою очередь, маркетинг культурно-образовательного кластера можно отнести к специально организованной деятельности, в процессе которой формируются, и удовлетворяются запросы потребителей, общества, государства в образовании, воспитании, организации досуга.

В современных условиях Омский регион и другие регионы РФ заинтересованы в развитии культурно-образовательных кластеров, в свою очередь кластерное развитие будет заложено в основу долгосрочных стратегий и программ федерального и регионального значения.

При этом создание организационно-педагогических условий станет первым шагом к формированию полноценной системы маркетинга культурно-образовательного кластера.

Литература

1. Генова, Н. М., Стебляк, В.В. Проектирование в социокультурном пространстве Омского региона: учебное пособие / Н.М. Генова, В.В. Стебляк. – Омск: Амфора, 2020. – 91 с.
2. Генова, Н.М., Стебляк, В.В. Этика управленческой деятельности. Учеб. пособие, Омск, Изд-во. ОмГУ, 2018–99 с.
3. Генова, Н.М. Культурная политика региона в формировании культурного пространства городов Омского Прииртышья [Текст]: к 300-летию Омска / Н.М. Генова, Н.Ф. Хилько; Педагогическая школа факультета культуры и искусств ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. – Омск: Амфора, 2016. – 141 с.
4. Генова Н. М., Стебляк, В.В. Формирование эндогенной модели городской социокультурной среды // Культура и цивилизация. 2019. – № 6. – С. 91–101.
5. Камнев, А.В. Социально-культурный маркетинг образовательной организации: организационно-педагогические условия / А.В. Камнев // Педагогические традиции и инновационная образовательная среда – залог совершенствования системы образования: Материалы XIX областного (с региональным участием) заочного научно-практического педагогического совета-конференции, 22 апреля 2022 г., Омск / сост. И.А. Агафонова, И.Г. Баландина, Л.В. Найверт. – Омск: БПОУ «Омский областной колледж культуры и искусства», 2022. – С. 41–45.
6. Маркетинг менеджмент. 11-е изд./ Ф. Котлер. – СПБ.: Питер, 2005. – 800 с.
7. Новаторов, В.Е. Маркетинг: Учебное пособие для прикладного бакалавриата / В.Е. Новаторов. – СПб.: СПбГИКиТ, 2016. – 140 с.
8. Пономарев, В. Д., Устимова, О.В. Культурно-образовательный кластер как фактор повышения качества подготовки специалистов сферы культуры в условиях реализации государственной культурной политики // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 5А. С. 215–223. DOI:10.34670/AR.2020.58.41.019.
9. Ширшов, Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов; под ред. Т.С. Буториной. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2006. с. – 256.

FORMATION OF A MODEL OF A CULTURAL AND EDUCATIONAL CLUSTER IN THE CONTEXT OF INNOVATION: MARKETING ASPECTS

Genova N.M., Kamnev A.V., Steblyak V.V.
Dostoevsky Omsk State University

The article describes an innovative model of a cultural and educational cluster, presents the main components of the model: residents (participants); interaction centers – education center, idea development center, project creation center, expert evaluation center, promotion center, quality management center; the main activities of cluster residents; organizational and pedagogical conditions for the formation of cluster marketing.

Organizational and pedagogical conditions for the formation of marketing of a cultural and educational cluster are developed and presented.

Keywords: cultural and educational cluster, socio-cultural marketing, organizational and pedagogical conditions, innovative activity, region.

References

1. Genova, N.M., Steblyak V.V. Designing in the socio-cultural space of the Omsk region: study guide / N.M. Genova, V.V. Stalk. – Omsk: Amphora, 2020. – 91 p.
2. Genova, N.M., Steblyak, V.V. Ethics of management activity. Proc. allowance, Omsk, Publishing house. OmGU, 2018–99 p.
3. Genova, N.M. Cultural policy of the region in the formation of the cultural space of the cities of the Omsk Irtysh region [Text]: to the 300th anniversary of Omsk / N.M. Genova, N.F. Khilko; Pedagogical School of the Faculty of Culture and Arts of the Omsk State University F.M. Dostoevsky. – Omsk: Amphora, 2016. – 141 p.
4. Genova N.M., Steblyak V.V. Formation of an endogenous model of the urban socio-cultural environment // Culture and Civilization. 2019. – No. 6 p. 91–101
5. Kamnev, A.V. Socio-cultural marketing of an educational organization: organizational and pedagogical conditions / A.V. Kamnev // Pedagogical traditions and innovative educational environment – the key to improving the education system: Materials of the XIX regional (with regional participation) correspondence scientific and practical pedagogical council-conference, April 22, 2022, Omsk / comp. I.A. Agafonova, I.G. Balandina, L.V. Nivert. – Omsk: BPOU "Omsk Regional College of Culture and Art", 2022. – P. 41–45.
6. Marketing management. 11th ed. / F. Kotler. – St. Petersburg: Peter, 2005. – 800 p.: ill. – (Series "Theory and Practice of Management").
7. Novatorov, V.E. Marketing: Textbook for Applied Baccalaureate / V.E. Innovators. – St. Petersburg: SPbGIKit, 2016. – 140 p.
8. Ponomarev V.D., Ustimova O.V. Cultural and educational cluster as a factor in improving the quality of training of specialists in the sphere of culture in the context of the implementation of state cultural policy // Pedagogical journal. 2020. V. 10. No. 5A. pp. 215–223. DOI:10.34670/AR.2020.58.41.019.
9. Shirshov E.V. Information and pedagogical technologies: key concepts: dictionary / E.V. Shirshov; Ed. T.S. Butorina. – Rostov-n / D: "Phoenix", 2006. p. – 256.

Педагогические технологии формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов при изучении русского языка

Ли Чжунчжи,
доцент, кафедра русского языка Института иностранных языков при Чанчуньском университете
E-mail: 174729325@qq.com

Андреева Светлана Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общетеоретических и гуманитарных дисциплин, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
E-mail: andreevasm@bk.ru

Андреева Анна Михайловна
кандидат философских наук, международный центр, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
E-mail: andreevasm@bk.ru

В статье рассматривается вопрос формирования межкультурной коммуникации как ведущей характеристики современного специалиста, в том числе и иностранного посредствам аудиторной и внеаудиторной работы. Межкультурная компетенция, являясь интегральным качеством языковой личности коммуниканта, определяет его лингвистическую, дискурсивную, иллокутивную, коммуникативную позиции «вторичной» языковой личности коммуниканта, и включает в себя компоненты, обеспечивающие результативность и эффективность коммуникативной деятельности в ином лингвокультурном обществе: лингвокультурологические знания; знание особенностей менталитета той или иной национальной общности; лингвокультурологические навыки; лингвокультурологические умения. В данной статье будут также освещены особенности проявления межкультурной коммуникации; функционирования межкультурной коммуникации посредствам посредствам различных аудиторных и внеаудиторных форм работы.

Ключевые слова: аудиторная работа, внеаудиторная работа, межкультурная коммуникация, языковая личность, компетенции, русский как иностранный.

Большое внимание в процессе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) уделяется внеаудиторной работе со студентами, что в свою очередь, помогает формированию не только коммуникативной, но и лингвокультурологической (культуроведческой) компетенциям.

Лингвокультуроведческая компетенция иностранных студентов предполагает овладение ими сведениями о стране изучаемого языка, ее географическом положении, природных условиях, государственном устройстве, национальных праздниках.

У китайских студентов за плечами тысячелетняя культура родного народа с его вековыми традициями и нормами социального и нравственного поведения. Поэтому при обучении РКИ, при знакомстве с русской культурой, в соответствии с принципом диалога культур, необходимо подчеркивать не только историко-культурные связи России и Китая, но, самое главное, общность общечеловеческих ценностей, определяющих нравственный мир этих двух великих дружественных народов, что нашло отражение в народном творчестве наших стран, в мудрости русских и китайских деятелей истории, культуры и искусства.

В процессе преподавания РКИ знакомство с обычаями и традициями чужого народа, с реалиями чужой страны, национально-культурными стереотипами поведения, со своеобразием иносоциокультуры способствует формированию не только инокультурной картины мира, но и инокультурной языковой личности. Поэтому в последнее время в процессе обучения иностранных студентов уделяется большое внимание лингвострановедческому аспекту. Лингвострановедческий материал обычно на занятиях подается студентам в виде:

а) текстов, которые используются для развития речи, написания изложений, домашнего чтения (для китайских студентов наиболее интересны темы, связанные с народным творчеством, экономической и политической жизнью страны);

б) экскурсий по городу, области, большим городам России;

в) экспозиций музеев;

г) тематических бесед (о происхождении названий улиц, площадей города, рек, озер области, значения местной символики) на заседаниях «Клуба русского языка».

Использование страноведческой информации (как обо всей России, так и о городе, где учатся

иностранные студенты) способствует управляемому воздействию языковой среды на иностранных студентов и, особенно на китайских студентов, поскольку в учебниках и пособиях, использующихся в китайских вузах, материалов о местном страноведении немного. Например, китайские студенты знакомы с темой «Эрмитаж. Русский музей», но ничего не знают о Летнем саде, о Невском проспекте, мы не говорим уже о достопримечательностях небольших городов, где живут и учатся студенты. Поэтому в практике общения с носителями русского языка у них часто проявляется культурная лакуна. Поэтому сейчас в процессе обучения все больше внимания уделяется региональному и культурному аспекту, так как он имеет большое познавательное и воспитательное значение.

Занятия, на которых студенты усваивают лексический материал, культурологическую терминологию, как правило, сопровождаются экскурсиями, в процессе которых материал подкрепляется в сознании студентов эмоционально-насыщенным рядом. Это, в свою очередь, способствует усвоению полученных знаний и актуализации речевой деятельности.

Во многих вузах практикуются такие учебные программы, как экскурсии в русские, краеведческие музеи, на предприятия, в учебные заведения, в различные города России (Москву, Санкт-Петербург, по Золотому кольцу России). Такие экскурсии позволяют решить следующие задачи: 1) формирование языковой и коммуникативной компетенций; 2) овладение национально-культурными стереотипами речевого поведения; 3) усвоение лингвокультурологической и лингвострановедческой информации.

Экскурсии позволяют студентам слушать непринужденную русскую речь незнакомых людей, расширять словарный запас, активизировать коммуникативную практику. Все это повышает интерес к языку, мотивирует стремление студентов к повышению своего языкового уровня, расширяет их кругозор в разных областях знаний.

Для полноценной адаптации иностранных студентов в среде носителей русского языка и культуры им необходимо развивать в себе понимание традиционных духовных ценностей и опыта языковой личности русской национально-культурной общности. Как показывает практика, одной из эффективных форм включения иностранных студентов в межкультурный диалог является их участие в учебных спектаклях, концертах, круглых столах и др. Такая форма работы позволяет студентам в процессе межкультурной коммуникации расширить свою лексическую базу, научиться анализировать формы слов, речевых оборотов, синтаксических конструкций, познакомиться с новой страноведческой информацией, усовершенствовать свои навыки в интонационном оформлении предложений.

Такие формы обучения, как никакие другие позволяют создать уникальную эмоциональную атмосферу и для преподавателей, и для студентов. Студенты чувствуют себя раскрепощеннее, уходит стеснение, страх сделать ошибку, показаться смешным. Активное взаимодействие преподавателей и студентов в таком микроклимате повышает мотивацию обучения, развивает навыки экспрессивной речи, способствует полноценному участию иностранных студентов в межкультурной коммуникации.

Иностранные студенты могут познакомиться с Россией и с помощью художественных, документальных фильмов, позволяющих более глубоко проникнуть в русскую культуру, историю, по средствам, например, таких работ, как:

– «Взаимоотношения: любовь и дружба»: «Служебный роман», «Сибирский цирюльник», «Побег»;
– «Человек и природа»: Белый Бим, черное ухо»;
– «День Победы»: «В бой идут одни старики», «На безымянной высоте»;
– «Смех и юмор»: «Кавказская пленница», «Бриллиантовая рука», «Приключения Шурика или операция «Ы»;
– «Русские сказки»: «Морозко», «Сказка о царе Салтане…», «Сказка о рыбаке и рыбке»; и др.

В видеокурс могут быть также включены и документальные учебные фильмы: «Путешествия по Москве и Санкт-Петербургу».

Работа с широким использованием видеоматериалов отвечает современным требованиям обучения иностранных студентов русскому языку через культуру. Красочность, специфика национального менталитета, увлекательность помогают студентам приблизиться к пониманию русской культуры и русского характера.

Следует отметить, что и на занятиях, и в заданиях видеокурса используются диалоги-беседы на различные темы, например: «Искусство жить достойно», «Человек и природа», «Дороги, которые мы выбираем», «Человек и общество», «Не родись счастливой, а родись красивой» и др. Они приготовлены в форме дискуссий, «круглых столов», диспутов и носят эмоциональный характер.

Именно такие формы работы на уроке порождают мыслительную активность студентов, свидетельствуют о порождении новых мыслей. Дискуссии, диспуты, «круглые столы» всегда полезны, поскольку подтверждают мысль о том, что не мышление рождает дискуссию, а дискуссия порождает мысли, а значит, развивает мышление.

Использование «круглых столов» позволяет рассмотреть со студентами проблему с разных сторон, в разных аспектах, делая обучение процессом коллективным, социальным, стимулируя тем самым мыслительную активность всех и каждого. Выбор той или иной формы работы на уроке зависит от самого преподавателя, научной значимости содержания изучаемой темы. Дискуссии, диспуты, «круглые столы» и другие формы работы создают обстановку, в которой взаимоотношения между преподавателем и студентами не только придают учебным занятиям активный характер

в познавательном смысле, но и превращают их в процесс воспитательный.

Все перечисленные формы работы с иностранными студентами помогают формировать у них представление о русском языке как о богатом источнике разносторонней информации, межкультурную коммуникацию, определяющую лингвистическую, дискурсивную, иллокутивную, коммуникативную позиции «вторичной» языковой личности коммуниканта, и включающую в себя компоненты, обеспечивающие результативность и эффективность коммуникативной деятельности в ином лингвокультурном обществе; помогают сформировать у иностранных студентов л**ингвокультурологические знания (**знания, связанные с обобщенным опытом определенной национальной общности, отраженные в языковой форме: знание традиций и обычаев народа; знания особенностей менталитета той или иной национальной общности); л**ингвокультурологические навыки (**способность сознательно, быстро и точно отражать определенные ситуации, связанные с коммуникативным процессом с представителями той или иной культуры); **лингвокультурологические умения (**способность обучающегося правильно использовать полученные теоретические знания и навыки для выражения своих мыслей в процессе межкультурной коммуникации).

Сведения о России этнического, культурного, социального характера включаются сначала минимально и фрагментарно и доводятся до широкой подачи на последующих этапах, по мере формирования лингвокультурологической компетенции, а также необходимой языковой базы.

Важно заметить, что в феномене культуры мы акцентируем аспект культуры личности, через который происходит познание культуры народа, культуры всей страны. Благодаря всем формам работы (аудиторным занятиям и внеаудиторным (экскурсиям, концертам и др.)) у студентов развивается потребность и умение работать с лингвострановедческим материалом, творчески мыслить в контексте инокультурных реалий, участвовать в реальном межкультурном диалоге, в котором раскрывается личность со своим взглядом на мир.

Постоянно применяя лингвокультурологические знания, умения и навыки, коммуникант накапливает лингвокультурологический опыт в иной социокультурной языковой общности, тем самым, формируя межкультурную компетенцию, позволяющую включиться в межкультурную коммуникацию, рассматриваемую нами как ведущую личностную и профессиональную характеристику, представляющую собой совокупность таких знаний, умений и навыков, ценностей, которые позволяют ему результативно использовать свою личностную, языковую, речевую, культурологическую позицию для эффективного решения коммуникативных задач в ином социокультурном языковом пространстве.

В связи с вышесказанным хотелось бы еще раз отметить, что формирование лингвокультурологической компетенции в процессе межкультурной коммуникации носит многоаспектный характер, раскрывающий её интегративную природу; особенности её проявления и функционирования в различных этносах, раскрывает духовный мир его представителей, мотивы их поведения, направленность взаимоотношений с представителями других культур.

Литература

1. Абасов В. Диалог в учебном процессе // Народное образование. – 1993. – № 9–10. – С. 43–45.
2. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся. – Дисс. … канд. пед. наук. – Орел, 2003. – 243 с.
3. Виноградов Р.И., Фадеева И.П. Диалоговое обучение и развитие мышления // Вестник высшей школы. – 1988. – № 12. – С. 33–36.
4. Виноградов В.В. Лингвистические аспекты обучения. – М.: Издательство МГУ, 1972. – 57 с.
5. Игнатова И.Б. Учет родного языка студентов при формировании коммуникативной компетенции // Пути интенсификации процесса обучения иностранных студентов. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1995. – С. 125–137.
6. Дикун Т.П. Восхождение к человеку диалогическому // Материалы XXXIX научно-практической конференции. – Оренбург: Изд-во ОГПУ. – 1997. – 81с.
7. Зимняя И.Р. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языку. – М.: Педагогика, 1978. – 153 с.
8. Формановская Н.И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 213 с.
9. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания русского языка как ино-странного. – М., 1994. – 189 с.
10. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учеб-ное пособие (для говорящих на английском языке). – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 2000. – 353 с.
11. Шеин С.А. Диалог как основа диалогического общения / Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–52.
12. Шмайлова О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей. Дисс. …канд. пед. наук. – Сургут, 1997. – 179 с.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Li Zhongzhi, Andreeva S.M., Andreeva A.M.
Changchun University; Belgorod State University of Arts and Culture

The article deals with the issue of the formation of intercultural communication as a leading characteristic of a modern specialist, including a foreign one with the help of classroom and extracurriculum work. Intercultural competence, being an integral quality of the communicant's linguistic personality, determines the linguistic, dis-

cursive, illocutionary, communicative positions of the «secondary» linguistic personality of the communicant, and includes components that ensure the effectiveness and efficiency of communicative activity in a different linguocultural society: linguoculturological knowledge; knowledge of the peculiarities of the mentality of a particular national community; linguistic and cultural skills; linguistic and cultural skills. It will also highlight the features of its manifestation and functioning of intercultural communication through different types of classroom and extracurriculum work.

Key words: classrom work, extracirriculum work, intercultural communication, linguistic personality, competences, Russian as a foreign language.

References

1. Abasov V. Dialogue in the educational process // Public education. – 1993. – No. 9–10. – S. 43–45.
2. Abramkina O.G. Educational dialogue as a means of forming a communicative culture of students. – Diss. … cand. ped. Sciences. – Eagle, 2003. – 243 p.
3. Vinogradov R.I., Fadeeva I.P. Dialogue learning and development of thinking // Higher School Bulletin. – 1988. – No. 12. – S. 33–36.
4. Vinogradov V.V. Linguistic aspects of teaching. – M.: Publishing house of Moscow State University, 1972. – 57 p.
5. Ignatova I.B. Taking into account the native language of students in the formation of communicative competence // Ways of intensifying the process of teaching foreign students. – Belgorod: Publishing House of BelSU, 1995. – P. 125–137.
6. Dikun T.P. Ascent to the dialogic man // Proceedings of the XXIX scientific-practical conference. – Orenburg: Publishing House of the OGPU. – 1997. – 81s.
7. Winter I.R. Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language. – M.: Pedagogy, 1978. – 153 p.
8. Formanovskaya N.I. Speech communication: A communicative-pragmatic approach. – M.: Russian language, 2002. – 213 p.
9. Furmanova V.P. Intercultural communication and cultural and linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching Russian as a foreign language. – M., 1994. – 189 p.
10. Khavronina S.A., Shirochenskaya A.I. Russian language in exercises: Study guide (for English speakers). – 14th ed., stereotype. – M.: Rus.yaz., 2000. – 353 p.
11. Shein S.A. Dialogue as the basis of dialogic communication / Questions of psychology. – 1991. – No. 1. – S. 44–52.
12. Shmailova O.V. Formation of the communicative culture of future teachers. Diss. …cand. ped. per 1 uk. – Surgut, 1997. – 179 p.

Реализация исторического компонента концепта «Россия» в учебных комплексах по русскому языку как иностранному

Безрукова Ксения Сергеевна,
аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов
E-mail: ksenya.bezrukova.97@mail.ru

Денисултанова Влада Денисовна,
преподаватель кафедры русского языка № 5 Российского университета дружбы народов
E-mail: vladakerch98@gmail.com

В статье рассматриваются способы выражения исторического компонента концепта «Россия» в учебных комплексах по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения («Дорога в Россию», «Поехали!», «Точка Ру») и их влияние на формирование образа России у иноязычных студентов. Изучение и усвоение концептов, входящих в состав языковой картины мира носителей языка, является необходимым условием для овладения лингвокультурологической компетенцией, которая играет важную роль в изучении русского языка как иностранного. В ходе исследования изучены тексты и упражнения вышеуказанных учебных комплексов на наличие информации о выдающихся личностях России и ключевых событиях разных исторических периодов. Авторы статьи приходят к выводу о том, что исторический компонент концепта «Россия» не во всех предложенных учебных комплексах имеет объективное представление, что является стимулом для разработки новых учебных материалов.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, прикладная лингвокультурология, картина мира, концепт Россия, исторический компонент.

Главной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Для обеспечения полноценной коммуникации на иностранном языке необходима аккультурация обучающегося, что предполагает не только изучение лингвистических знаний, но и освоение реалий национальной культуры. Так, одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся является лингвокультурологическая компетенция.

При изучении иностранного языка овладение данной компетенцией является необходимым условием для преодоления культурных барьеров в коммуникации, а также для успешной аналитической работы с аутентичными источниками. Формированию лингвокультурологической компетенции способствует изучение и усвоение концептов, основывающихся на духовных установках и ценностях, а также являющихся «ключом» к пониманию менталитета и особенностей картины мира [4].

Таким образом, знакомство инофонов с русской концептуальной картиной мира занимает важное место в методике преподавания русского языка как иностранного.

Концепт «Россия» является одним из ключевых концептов в русском языковом сознании. Однако, он не всегда объективно представлен в учебниках по русскому языку как иностранному.

В настоящее время существует множество учебных материалов по русскому языку как иностранному, издающихся как в России, так и за рубежом. Нами был произведен анализ нескольких отечественных учебных комплексов по русскому языку как иностранному на предмет представления в них исторического компонента концепта «Россия». Данные учебные комплексы были выбраны на основании результатов опроса среди действующих преподавателей русского языка как иностранного.

В ходе опроса были названы разные учебные комплексы, среди предложенных нами отобраны те, которые используются на начальном этапе обучения (А1-В1), подразумевающем включение большого объема лингвострановедческой информации. Так, набравшими большинство голосов являются следующие учебные комплексы:

1. «Дорога в Россию», созданный коллективом преподавателей Центра международного образования МГУ и включающий четыре учебника для трёх уровней [5, 6, 7].
2. «Поехали!», составленный С.И. Чернышовым и А.В. Чернышовой и содержащий учебники, рабочие тетради и аудиоматериалы [10, 11, 12, 13].

3. «Точка Ру», разработанный О.А. Долматовой и Е.М. Новачац и состоящий из учебников, рабочих тетрадей, книг для учителей и аудиозаписей [8, 9].

Таким образом, мы предлагаем исследование обозначенных учебных комплексов на предмет содержания в них исторического компонента концепта «Россия».

Посредством анализа словарных дефиниций термина «история», в качестве определения данного понятия мы предлагаем следующее: история – это наука, изучающая последовательный ход развития действительности, человеческого общества, области определенного знания и др.; факты о выдающихся людях и событиях, относящихся к прошедшей жизни человечества [1, 2, 3]. Так, исторический компонент концепта «Россия» включает в себя информацию о выдающихся личностях (правителях, политиках и других исторических деятелях) и исторических событиях (сведения о периодах истории России, войн и др.).

Имена руководителей нашей страны в анализируемых учебных комплексах встречаются как в упражнениях аналитического типа, так и в текстах, направленных на развитие речи. Например, сведения о президенте Российской Федерации содержатся в учебных материалах «Поехали!» и «Точка Ру».

Так, в начале второй части учебника «Поехали!» представлен текст о В.В. Путине, в котором повествование ведется от первого лица. Сообщается, что Владимир Владимирович родился в Санкт-Петербурге, учился на юридическом факультете Ленинградского университета и несколько лет работал в Германии. Кроме того, отмечается, что В.В. Путин говорит на двух языках (немецком и английском), любит спорт (дзюдо и горные лыжи). Однако также данный текст носит иронический характер («У меня простая работа: я просто говорю «Да» или «Нет»» [12, с. 9]), за счет чего может сложиться впечатление о том, что россияне относятся к своему президенту с пренебрежением, что не является действительностью.

В «Точке Ру» имя президента Российской Федерации встречается только в тексте о полиглотах: отмечается, что Владимир Владимирович владеет немецким и английским языками [9, с. 19].

Сведения о Петре Первом в «Точке Ру» представлены текстом, в котором говорится о том, что он является первым российским императором, великим реформатором и основателем Санкт-Петербурга, названного в его честь [9, с. 29, 41]. В «Поехали!» информация о Петре Первом ограничивается сведениями о том, что ему был ненавистен консерватизм [12, с. 57] и что не всем нравились его реформы [12, с. 65].

Все три учебных комплекса содержат информацию о Ю.А. Гагарине. Так, сообщается, что Юрий Алексеевич является первым человеком в космосе, отмечается дата его первого полёта и количество минут, проведенных в космосе. Также в «Точке Ру» содержатся биографические сведения (дата и место рождения, место учебы, хобби и др.) [9, с. 41]. Кроме того, в данном учебном комплексе упоминаются Белка и Стрелка и рассказываются определенные детали их полёта в космос [9, с. 42]. В учебных комплексах «Поехали!» и «Дорога в Россию» представлена информация об инженере-конструкторе С.П. Королёве. Отмечается, что первая космическая ракета была построена Сергеем Павловичем [11, с. 107], [6, с. 19].

В «Дороге в Россию» не содержится отдельных текстов о выдающихся личностях, однако сведения о них включены в тексты об исторических периодах или об истории культурных объектов.

Информация об исторических событиях в учебных комплексах «Точка Ру» (Вторая мировая война) и «Поехали!» (Первая мировая война, Вторая мировая война, «перестройка») в основном встречаются в аналитических упражнениях.

Также в «Поехали» содержится упражнение по работе с картой СССР, в котором отмечается, что Россия не является Советским Союзом, но общепризнана его преемницей, и что сейчас на его месте 15 новых стран, после чего приводится текст о Молдавии и живущем в ней молдаванине, который считает, что жизнь в Советском Союзе «была хорошая, потому что все были вместе, была работа и была стабильность» [12, с. 74]. Таким образом, данная информация способствует укреплению авторитета России в глазах иностранцев.

В «Дорогу в Россию» включено множество текстов об истории нашей страны [7, с. 14–15]. Так, например, в учебнике содержится текст об истории Красной площади, в котором объясняется смысл ее названия. В этом же тексте представлена история о том, как Минин и Пожарский «возглавили борьбу за ***освобождение*** Москвы», за что в центре Красной площади им был поставлен памятник. Также в тексте содержатся сведения о Соборе Василия Блаженного, который был построен в 1552 году в честь победы над Казанью. Здесь же описываются два известных парада, прошедших на Красной площади. Первый – 7 ноября 1941 года, когда «солдаты прямо с Красной площади уходили ***защищать*** столицу». Второй – парад Победы 24 июня 1945 года, посвященный празднованию победы над фашистской Германией [5, с. 200–202].

Если в учебном комплексе «Поехали!» в основном представлены сведения об истории Санкт-Петербурга и Москвы, то в «Дороге в Россию» также содержится информация об истории других городов. Например, учебник включает текст об истории Волгограда, в котором рассказывается, как образовался город, какие названия имел и почему, какие события происходили на его территории во время Второй мировой войны, а также о постройке мемориала памяти, на вершине которого стоит монумент «Родина-мать», в честь людей, «***защищавших*** этот город» [7, с. 44].

Вместе с тем в данном учебнике упоминается война с Наполеоном в тексте о храме Христа Спасителя, который «в честь ***освобождения*** России

от врагов» обещал построить Александр I, чтобы люди не забывали о великой победе [5, с. 205–206].

Таким образом, в «Дороге в Россию» наша страна изображается освободительницей и защитницей от захватчиков («Много раз ***враги пытались захватить*** Москву» [5, с. 199]).

Кроме того, представленные в настоящем учебном комплексе пословицы и поговорки («один за всех и все за одного», «один в поле не воин» [7, с. 14]), а также текст о том, что Минин и Пожарский собрали народную армию с целью защиты Москвы от нападения врагов, позволяют сформировать в сознании иностранца представление о русских как об отзывчивом, верном, дружелюбном, бесстрашном, самоотверженном народе.

В учебном комплексе «Поехали!» в тексте о 23 февраля отмечается, что День защитника Отечества является одним из самых популярных и любимых праздников в России. В первой части учебника рассказывается, что во времена СССР он назывался Днём Советской Армии, что сейчас зачастую его называют днем мужчин, поскольку почти все мужчины России служили и служат в армии. Подчеркивается, что армия всегда имела важное значение в истории России. Также говорится, что не все мужчины хотят идти в армию, но после службы говорят только о ней. Данная информация способствует формированию уважения к России и русским [12, с. 53].

Также в учебнике отмечается, что День Победы «самый большой официальный праздник России» [12, с. 53]. Каждый год в этот день во всех городах России организуют парады, также весь день по телевизору идут фильмы о войне 1941–1945 годов. Включение подобной информации представляет Россию как благодарную страну, которая чтит и помнит свою историю.

В третьей части учебника «Дорога в Россию» содержится текст о празднике День Победы в Великой Отечественной войне. Сообщается, что данный праздник является одним из самых значительных в России, что каждый год ветераны встречаются, чтобы вспомнить трудные годы войны. В этом же тексте рассказывается о событиях Великой Отечественной войны. Говорится, что «на фронт уходили мужчины и женщины, пожилые и совсем молодые люди», что опять же способствует пониманию мировоззрения русских [7, с. 79–80]. Описывается и настрой воевавших – «победить любой ценой». Отмечается, что каждая семья потеряла близких, «но ***Россия выдержала это тяжелейшее испытание*** и победила». Данное описание войны еще раз подчеркивает самоотверженность русского народа [7, с. 79–80]. Также учебник содержит тексты о людях, защищающих свою Родину во времена войны [7, с. 80–81].

Включение текстов, в которых русских народ защищает своё Отечество, способствует формированию образа России не как завоевателя, а как освободителя.

Российская Федерация является страной, обладающей великой историей, вследствие чего считается логичным, что исторический компонент концепта «Россия» в учебных материалах по русскому языку как иностранному будет занимать особое место. Однако среди исследуемых учебных комплексов исторические сведения о нашей стране в большом объеме содержит только «Дорога в Россию».

Информация о войнах и праздниках (23 февраля, 9 мая) в «Поехали!» и в «Дороге в Россию» благоприятствует формированию у иностранных студентов представления о России как о стране, пережившей большое количество воин, имеющих освободительный характер. Таким образом, в данных учебных комплексах русский народ изображается защитником своей земли.

Для формирования позитивного образа России в сознании иностранных студентов необходимо выявить основные стратегии, тактики, приемы и принципы создания контента учебников по русскому языку как иностранному, поскольку учебник является одним из источников информации о стране, ее нормах, традициях, ценностях, истории, культуре, географии. Также важно определить ценностный компонент страноведческих и культуроведческих сведений, нацеленный на создание имиджа России в учебных материалах по русскому языку как иностранному.

Анализ настоящих учебных комплексов показал, что исторический компонент концепта «Россия» в учебных материалах представлен по-разному. Так, в учебном комплексе «Точка Ру» объем информации об истории России является скудным. В учебнике «Поехали!» исторические сведения ограничиваются общеизвестной информацией. В то время как учебный комплекс «Дорога в Россию» имеет объективное представление истории России, посредством чего у иностранных студентов формируется положительный образ России.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: Ок. 1900 словообразоват. единиц / Т.Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2005. – 636 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 938 с.
3. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: около 60000 слов / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: АСТ, 2008. – 1268 с.
4. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянских культур, 2002. – 224 с.
5. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). – 4-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.

6. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. I. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013. – 200 с.
7. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. Т. I. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. – 184 с.
8. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру. Tochka Ru (3-е изд., исправленное и дополненное). – М.: Бюлер О.А., 2019. – 152 с.
9. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру А2, часть 1. Tochka Ru A2, part 1 – М.: Издательство «Перо», 2019. – 148 с.
10. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1 – СПб.: Златоуст, 2019. – 176 с.
11. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.2 – СПб.: Златоуст, 2019. – 176 с.
12. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2 Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. I. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2009. – 168 с.
13. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2 Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. II. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2009. – 180 с.

IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL COMPONENT OF THE CONCEPT «RUSSIA» IN EDUCATIONAL COMPLEXES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Bezrukova K.S., Denisultanova V.D.
Peoples' Friendship University of Russia

The article discusses the ways of expressing the historical component of the concept «Russia» in educational complexes in Russian as a foreign language for the preliminary level A1-B1 («Road to Russia», « Let's go!», «Tochka Ru») and their influence on the formation of the image of Russia for foreign-speaking students. The study and assimilation of the concepts that make up the language picture of the world of native speakers is a necessary condition for acquirement the linguocultural competence, which plays an important role in the study of Russian as a foreign language. In the course of the study, the texts and exercises of the above manuals were studied for the availability of information about outstanding personalities of Russia and key events of different historical periods. The authors of the article come to the conclusion that the historical component of the concept «Russia» does not have an objective representation in all the proposed educational complexes, which is an incentive for the development of new educational materials.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, applied linguoculturology, worldview, concept «Russia», historical component.

References

1. Efremova T.F. Explanatory dictionary of word-formation units of the Russian language: Ok. 1900 derivational. units / T.F. Efremov. – 2nd ed., Rev. – M.: Astrel: AST, 2005. – 636 p.
2. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov and N. Yu. Shvedova; Russian acad. Sciences, Institute of Rus. lang. them. V.V. Vinogradov. – 4th ed., add. – M.: A TEMP, 2006. – 938 p.
3. Ushakov D.N. Big explanatory dictionary of the Russian language: about 60,000 words / Ed. D.N. Ushakov. – M.: AST, 2008. – 1268 p.
4. Shmelev A.D. Russian language model of the world: Materials for the dictionary. M.: Languages of Slavic cultures, 2002. – 224 p.
5. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. Road to Russia: Russian language textbook (basic level). – 4th ed. – M .: TsMO MGU im. M.V. Lomonosov; St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 256 p.
6. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. Road to Russia: Russian language textbook (first level). In 2 vols. T. I. – 5th ed. – St. Petersburg: Zlatoust, 2013. – 200 p.
7. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. Road to Russia: textbook of the Russian language (first level): in 2 vols. T. I. – 5th ed. – St. Petersburg: Zlatoust, 2012. – 184 p.
8. Dolmatova O.A., Novachats E.M. Tochka Ru (3rd ed., revised and enlarged). – M.: Buhler O.A., 2019. – 152 p.
9. Dolmatova O.A., Novachats E.M. Tochka Ru A2, part 1. Tochka Ru A2, part 1 – M .: Pero Publishing House, 2019. – 148 p.
10. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Let's go! Russian language for adults. Initial course: textbook. Part 1.1 – St. Petersburg: Zlatoust, 2019. – 176 p.
11. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Let's go! Russian language for adults. Initial course: textbook. Part 1.2 – St. Petersburg: Zlatoust, 2019. – 176 p.
12. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Let's go!-2 Russian language for adults. Basic course: in 2 vols. T. I. – 2nd ed., Rev. – St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 168 p.
13. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Let's go!-2 Russian language for adults. Basic course: in 2 vols. Vol. II. – 2nd ed., Rev. – St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 180 p.

Реализации инновационных педагогических технологий на уроках РКИ в условиях онлайн-обучения: на примере лексико-грамматических игр

Корнеева Александра Валерьевна,
старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации подготовительного факультета для иностранных граждан, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова
E-mail: alexakorn@gmail.com

В статье рассматривается возможность использования лексико-грамматических игр на онлайн-занятиях по русскому языку как иностранному. Очерчиваются границы понятий «игра», «учебная игра», «языковые игры», а именно «лингвистические», «коммуникативные» и «лексико-грамматические игры». Устанавливается методическая важность внедрения лексико-грамматических игр в учебный процесс в условиях дистанционного обучения. Приводятся примеры различных игровых заданий при изучении некоторых сложных грамматических тем, в частности «Настоящее и прошедшее время глагола», «Виды глаголов», «Глаголы движения с приставками». Обосновывается эффективность применения лексико-грамматических игр не только в аудитории, но и в условиях дистанционного обучения. Делается вывод, что применение лексико-грамматических игр на онлайн-уроках РКИ целесообразно и оправдано, так как повышает мотивацию, активизирует творческое мышление и способствует закреплению лексических и грамматических навыков учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; игры на уроках РКИ; учебная игра; лексико-грамматические игры; онлайн-урок РКИ.

В последние годы преподаватели РКИ сталкиваются с новыми вызовами. Массовый переход на онлайн-обучение вызывает необходимость поиска эффективных методов и подходов к обучению иностранных граждан. Разрабатываются и тестируются такие технологии, которые были бы применимы и результативны не только в аудитории, но и в условиях дистанционной подготовки, обучения на онлайн-платформах и в различных интернет-чатах. Необходимо отметить, что наработанный материал для очных занятий возможно адаптировать для онлайн-уроков, сделав его не менее эффективным.

Одной из актуальных задач онлайн-занятий «является задача удержания внимания студентов и поддержания должного уровня их мотивации» [5, с. 92]. Целью данной статьи является рассмотрение использования лексико-грамматических игр на уроках РКИ для повышения мотивации учащихся и интенсификации процесса обучения различным грамматическим темам в русском языке. Для достижения поставленной цели в статье мы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ, синтез, исследование научно-методической литературы по данной теме, наблюдение. Практический опыт преподавания РКИ показывает, что игры на языковых занятиях помогают без усилий запоминать грамматические правила, делают учебный процесс более увлекательным и разнообразным, развивают внимание и память, повышают интерес к изучаемой теме у обучающихся. Лексико-грамматические игры способствуют развитию таких качеств, как автоматизированность, темп, правильность выполнения, прочность усвоения грамматического навыка.

В педагогике, психологии и методике вопросы игрового обучения рассматривали П.П. Блонский, Б. Эльконин, К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Д. Е.И. Пассов, З. Фрейд, Ж. Пиаже. Важность игровой деятельности в процессе обучения исследовалась многим методистами и преподавателями иностранных языков, был опубликован целый ряд практических рекомендаций и пособий на тему игр, в том числе по РКИ (А.А. Акишина; Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшноре; А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков; Т.В. Губанова, Е.А. Нивина; J. Hadfield; A. Maley, A. Duff; M.L. Zaorob, E. Chin и др.).

Современная педагогика рассматривает понятие «игра» не в качестве развлечения или забавы, но как эффективный инструмент профессиональной деятельности. Игра является средством развития мотивационно-потребностной сферы, сред-

ством познания, средством развития умственных действий и средством развития произвольного поведения [7, с. 210]. Пассов определяет игру как: 1. деятельность (в нашем случае – речевая); 2. мотивированность, отсутствие принуждения; 3. индивидуализированная деятельность, глубоко личная; 4. обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; 5. развитие психических функций и способностей; 6. «учение с увлечением» [4, с. 64]. Учебная игра – это «особым образом организованное ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения» [1, с. 116]. При обучении иностранных студентов подготовительного факультета русскому языку игры используются с целью решения следующих методических задач: 1) создание психологической готовности к речевому общению; 2) необходимость многократного повторения учебного материала; 3) тренировка учащихся в выборе нужного речевого материала [2, с. 135]. Языковые игры, в свою очередь, связанны с изучением языка и обогащением речи, с развитием коммуникативных, лексических, грамматических навыков.

Джил Хэдфилд (Jill Hadfield) разделяет языковые игры на *лингвистические* и *коммуникативные*. Автор отмечает, что целью лингвистических игр является лингвистическая точность и, если это грамматическая игра, использование правильной грамматической формы. Коммуникативные игры, согласно Дж. Хэдфилду, не преследуют лингвистической цели. Успешным завершением такой игры является выполнение задачи, такой как обмен информацией, заполнение картинки или таблицы, соединение карточек, а не корректное воспроизведение языковых единиц. Тем не менее, отмечает автор, для выполнения поставленной задачи использование языка является необходимым. Также Дж. Хэдфилд констатирует, что существует два типа игры: соревновательные игры, в которых игроки или команды конкурируют за право стать первыми, и кооперативные игры, в которых игроки или команды взаимодействуют для достижения общей цели [8, с. 4]. Отметим, что на уроках РКИ в аудитории успешно используются оба типа игр, тогда как на онлайн-занятиях соревновательные игры более продуктивны.

Лексико-грамматические игры подразумевают «разнообразные виды (внутригрупповые, межгрупповые) активности обучающихся, которые являются решающим условием игровой эффективности взаимодействия» [6, с. 136]. В методике преподавания РКИ лексико-грамматические игры помогают решить многие коммуникативные задачи. В условиях онлайн обучения невозможно использовать тот арсенал игр, который задействуется преподавателями РКИ в аудитории: не прилагается раздаточный материал, отсутствует возможность перемещения по аудитории, студенты не взаимодействуют вживую. Тем не менее, современная методика преподавания РКИ подразумевает использования активных методов обучения, включая различные игровые элементы. Потенциал использования различных игр на занятиях весьма существенен, так как подразумевает повышение мотивации и полную вовлеченность учащихся в активную учебную деятельность.

В практике преподавания РКИ существует обширный арсенал лексико-грамматических игр, многие из которых применимы в условиях дистанционного обучения. Лексико-грамматические игры, занимающие минимум времени и применяющиеся при изучении любой грамматической темы, могут включать вопросы по цепочке, «снежный ком», загадки и др. Весьма распространенными в практике работы преподавателей РКИ являются педагогические игровые упражнения, выполнение которых одинаково эффективно как на занятиях в аудитории, так и в условиях дистанционного обучения, например, кроссворды, ребусы, конкурсы. На онлайн-уроках активно применяются демонстрации в программах «Microsoft PowerPoint», «Google Презентации» и др., позволяющие сделать материал урока максимально наглядным. Зачастую преподавателем используются именно презентации для создания иллюстративного материала к тем или иным играм. Игры часто носят соревновательный характер, что приводит к более быстрому и эффективному усвоению лексико-грамматического материала. Группа учащихся делится на две или три команды, которые зарабатывают баллы, выполняя различные задания. Победитель определяется в конце каждой игры или по окончании изучения каждой темы.

Приведем примеры лексико-грамматических игр, используемых при изучении некоторых грамматических тем в условиях онлайн-обучения. Для автоматизации навыка использования глаголов в настоящем и прошедшем времени, а также для повторения изученной лексики эффективна игра «Опишите картинку». Двум командам дается задание в виде слайда. Данный слайд содержит задание: «Подготовьте ответы на вопросы. Победит команда, которая даст более полный ответ». На слайде размещены фотографии различных комнат (для каждой команды – свои), озаглавленные вопросами: 1. Что вы обычно делаете в этой комнате? 2. Что вы делали в этой комнате вчера? Время выполнения задания – 5 минут, после чего преподаватель определяет команду-победителя.

Задание по теме «Виды глагола» может быть следующим: «Задайте вопросы по цепочке об учёбе в университете, используйте глаголы НСВ и СВ» (последовательность ответов в условиях онлайн-обучения определяется преподавателем). Примеры вопросов: «Ты уже *выучил* правило по грамматике? Сколько упражнений в день ты обычно *выполняешь*? Как долго ты *писал* это упражнение? Сколько книг по русскому языку ты уже *прочитал*?» Вопросы и ответы студентов должны активировать ранее изученную лексику и способствовать усвоению глаголов двух видов в различных речевых ситуациях. Другие лексико-грамматические

игры по данной теме могут быть представлены в слайдах с иллюстрациями, что повышает эффективность выполняемых заданий. Слайд может содержать задание: «Посмотрите на картинку и расскажите, что обычно (каждый день/часто/регулярно…) делает Анна и что она не сделала, используйте пары глаголов НСВ и СВ», а также образец выполнения задания: «Анна каждое утро встаёт в 6 часов. Анна ещё не встала». Задача учащихся – описать иллюстрации на слайде, которые содержат те или иные действия. Участники команды отвечают по очереди и получают один балл за каждый правильный ответ.

Задание «Составьте предложения из данных слов» может использоваться с соревновательной целью: студентам предлагается из нескольких слов составить фразы за небольшой отрезок времени (3–5 минут). Ряд слов дается на слайде презентации вразброс. Слова по теме «Глаголы движения с приставками» могут быть следующими: *выходить, за, магазин, Паша, обойти, уехать, университет, из, Иван, город, войти, вокруг, Мирослава, Маша, дом, в*. Предполагаемые ответы учащихся: «Паша выходит из магазина. Иван обошёл вокруг дома. Мирослава уехала из города. Маша вошла в университет».

Более сложный вариант лексико-грамматической игры по теме «Глаголы движения с приставками» может быть следующим: на слайде представлена сложная схема супермаркета с названиями отдельных локаций («Вход», «Сезонные товары», «Верхняя одежда», «Сумки», «Шляпы», «Галстуки», «Касса» и т.д.). Стрелками указан порядок движения. Задание следующие: «Расскажите, что делал Иван в магазине. В ответе используйте глаголы движения с приставками». Преподаватель определяет победителя, которым становится команда, правильно описавшая маршрут Ивана и корректно использовавшая глаголы движения. На выполнение задания дается 10 минут.

Игры на уроках РКИ эффективны при соблюдении ряда принципов их применения. Вслед за Е.В. Дзюбой и А.Э. Массаловой к важным принципам использования игр на уроках отнесем следующие: систематичность (использование игровых заданий на протяжении всего обучения с целью повторения лексического и грамматического материала); тематическая целесообразность (содержание игры должно быть соотнесено с изучаемым материалом); сознательность и активность (обучение должно представлять собой двусторонний процесс, при котором используется индивидуальная, групповая и коллективная форма работы); нацеленность на креативность (необходима реализация творческого подхода к игровой деятельности со стороны каждого участника учебной коммуникации) [3, с. 49].

Исходя из практического опыта преподавания РКИ, делаем вывод, что использование различных лексико-грамматических игр на языковых уроках как в аудитории, так и на онлайн-занятиях целесообразно и оправдано, потому что повышает мотивацию обучающихся к изучению русского языка, активизирует творческое мышление, способствует приобретению и закреплению лексических и грамматических навыков, позволяет моделировать реальные ситуации ежедневной коммуникации, помогает преодолеть языковой барьер, позволяет преподавателю отследить прогресс и проблемные места в речевой деятельности обучающихся.

В условиях онлайн-обучения русскому языку как иностранному лексико-грамматические игры помогают решить такие неизбежно возникающие проблемы, как снижение мотивации к обучению, потеря интереса к предмету, нежелание выполнять однотипные упражнения. Игры на уроках РКИ способствуют решению коммуникативных задач, помогают преподавателю достигать планируемого результата, благоприятствуют развитию интереса и поддержанию активности студентов при изучении самых разных грамматических тем. В данном исследовании установлена методическая важность внедрения лексико-грамматических игр на уроках РКИ в условиях дистанционного обучения, очерчены границы терминов «игра» и «учебная игра», разграничены терминологические понятия «лингвистические», «коммуникативные» и «лексико-грамматические игры», обоснована целесообразность использования лексико-грамматических игр на онлайн-уроках по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: «ИКАР», 2009. – 448 с.
2. Волкова, Е.А., Полтавцева Е.А. Технология использования в обучении РКИ игровых методов (на примере подготовительного факультета) / Е.А. Волкова, Е.А. Полтавцева // Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2018. – С. 134–137.
3. Дзюба, Е.В. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения / Е.В. Дзюба, А.Э. Массалова // Педагогическое образование в России. – № 2. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – С. 46–55.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе: 2-е изд. / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1988. – 206 с.
5. Савочкина, И.В. Лексикограмматические чанты на занятии по русскому языку как иностранному / И.В. Савочкина, О.И. Акифи // Научный результат. Педагогика и психология образования. – Т. 8. – № 1. –Белгород, 2022. – С. 91–101.
6. Чернышенко, О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении

РКИ // Казанский педагогический журнал. – Казань, 2016. – № 6. – С. 136–140.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.
8. Hadfield, J. Elementary Communication Games / Jill Hadfield. – Nashville, Tennessee: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1984. – 97 p.
9. Hadfield, J. Elementary Grammar Games / Jill Hadfield. – Harlow: Longman. Pearson Education Limited, 2001. – 128 p.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ONLINE LEARNING: ON EXAMPLE OF LEXICAL AND GRAMMAR GAMES

Korneeva A.V.
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

The article describes the possibility of using lexical and grammar games at online lessons of Russian as a foreign language. The boundaries of the following concepts are outlined: “game”, “learning game”, “linguistic games”, namely “lexical”, “communicative” and “lexical and grammar games”. The methodological importance of introducing lexical and grammar games into the educational process in the context of distance learning is established. Examples of various grammar games are given when studying some complex grammatical topics, in particular, Present and Past Verb Tenses, Verbal Aspects, Verbs of Movement with Prefixes. The effectiveness of using lexical and grammar games not only in the classroom, but also in distance learning is substantiated. It is concluded that the use of lexical and grammar games at online lessons of Russian as a foreign language is expedient and justified, as it increases motivation, activates creative thinking and helps consolidating students’ lexical and grammatical skills.

Keywords: Russian as a foreign language; games at Russian language lessons; lexical and grammatical games; training game; online Russian language lesson.

References

1. Azimov, E.G. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages) / E.G. Azimov, A.N. Schukin. – Moscow: IKAR, 2009. – 448 p.
2. Volkova, E.A., Poltavtseva E.A. The technology of using game methods in teaching Russian as a foreign language (on the example of the preparatory faculty) / E.A. Volkova, E.A. Poltavtseva // Professional linguistic education: materials of the twelfth international scientific and practical conference. – Nizhny Novgorod, 2018. – P. 134–137.
3. Dzyuba, E.V. Game interactive technologies at Russian language lessons in the system of professionally oriented education / E.V. Dzyuba, A.E. Massalova // Pedagogical education in Russia. – No. 2. – Yekaterinburg: USPU, 2019. – P. 46–55.
4. Passov, E.I. Foreign language lesson in high school: 2nd ed. / E.I. Passov. – Moscow: Education, 1988. – 206 p.
5. Savochkina, I.V. Lexicogrammatic chants at lessons of Russian as a foreign language / I.V. Savochkina, O.I. Akifi // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. – T.8. – No. 1. – Belgorod, 2022. – P. 91–101.
6. Chernyshenko, O.V. Game technologies as a linguo-didactic tool for teaching Russian as a foreign language // Kazan Pedagogical Journal. – Kazan, 2016. – No. 6. – P. 136–140.
7. Elkonin, D.B. Game Psychology / D.B. Elkonin. – Moscow: Pedagogy, 1978. – 304 p.
8. Hadfield, J. Elementary Communication Games / Jill Hadfield. – Nashville, Tennessee: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1984. – 97 p.
9. Hadfield, J. Elementary Grammar Games / Jill Hadfield. – Harlow: Longman. Pearson Education Limited, 2001. – 128 p.

Практико-ориентированная подготовка будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности

Грязнова Татьяна Михайловна,
кандидат философских наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования,
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
E-mail: regphil@mail.ru

Паршина Лариса Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования,
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
E-mail: l.g.parshina@yandex.ru

Статья посвящена практико-ориентированной подготовке будущих педагогов-музыкантов – студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профиль «Музыка. Дошкольное образование» и по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Музыка». Авторы рассматривают особенности практико-ориентированной подготовки будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности в педагогическом вузе, делятся опытом организации внеаудиторной работы, проводимой со студентами Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева. Материалы статьи раскрывают значимость концертных и конкурсных мероприятий в формировании профессиональных компетенций и исполнительской культуры будущих педагогов-музыкантов. Организация и проведение таких мероприятий способствует созданию музыкально-коммуникативной среды, которая содействует развитию профессионально значимых качеств личности, музыкально-исполнительских и организаторских способностей, музыкального вкуса будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, педагог-музыкант, студенты педагогического вуза, исполнительская деятельность, музыкальное творчество, мотивация, самореализация, музыкально-коммуникативной среда, концерт, конкурс, вокально-хоровая деятельность, инструментальное исполнительство.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Музыкально-исполнительская деятельность в практико-ориентированной подготовке педагога-музыканта» (руководитель Грязнова Т.М.; рег.№ /2022).

Вопросы музыкально-исполнительской деятельности педагога-музыканта находятся под пристальным вниманием культурологов, педагогов, психологов, социологов, физиологов. В музыкальной среде широко известны работы Э.Б. Абдуллина, Л.Л. Бочкарева, А.Л. Готсдинера, В.А. Петрушина, Г.М. Цыпина, раскрывающие психологические аспекты музыкально-исполнительской деятельности; распространены труды А.Д. Алексеева, Л.А. Баренбойма, В.Л. Живова, А.Г. Каузовой, Г.М. Когана, А.В. Малинковской, С.И. Савшинского, Г.П. Стуловой и др., представляющие теоретические основания музыкального исполнительства. Вместе с тем, в музыкальной теории и практике недостаточно раскрыты научно-теоретические и прикладные вопросы практико-ориентированной подготовки будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности в педагогическом вузе.

Профессиональная деятельность педагога-музыканта предполагает широкий профиль музыкально-исполнительской деятельности: вокальной, инструментальной, дирижерско-хоровой. В большинстве своем, будь то педагогическая деятельность при реализации общеобразовательной программы «Музыка» в общеобразовательной школе или дополнительных программ обучения в учреждениях дополнительного образования, педагогу музыканту приходится демонстрировать исполнение музыкального произведения своим ученикам. И зачастую этот пример – первый опыт для подражания, освоения исполнительских приемов учениками. Несомненно, что демонстрация материала должна быть безукоризненной и на достаточно профессиональном уровне.

Подготовка будущих педагогов-музыкантов осуществляется как в средних профессиональных музыкальных учреждениях (музыкальные училища и колледжи культуры), так и высших учебных заведениях (на педагогических факультетах в педагогических вузах). В музыкальных училищах и колледжах культуры проблем с концертно-исполнительской практикой и практико-ориентированной подготовкой будущих педагогов-музыкантов не наблюдается. У них достаточное количество часов на исполнительскую деятельность запланировано учебной программой в соответствии с исполнительской направленностью их специальностей и направлений подготовки. В педагогических вузах недостаток часов на музыкально-инструментальную, вокальную и дирижерско-хоровую подготовку компенсируется за счет самостоятельной работы студентов

и внеаудиторной работы, связанной с концертно-исполнительской практикой.

В статье представлен опыт практико-ориентированной работы со студентами педагогического вуза, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Музыка. Дошкольное образование» и профиль «Музыка». На студентов, обучающихся по программе бакалавриата по двум профилям подготовки («Музыка. Дошкольное образование») возлагается гораздо большая нагрузка. Наряду с исполнительскими дисциплинами предметно-методического модуля «Музыка» студенты изучают такие значимые для их профиля дисциплины, как «Детская литература и технологии литературного образования дошкольников», «Теория и методика развития математических представлений детей дошкольного возраста» и др. предметно-методического модуля «Дошкольное образование». Безусловно, уровень исполнительства страдает от недостатка времени и недостаточных умений организовать самостоятельную работу, которую они должны расходовать на прочтение детской литературы, подготовку к практическим занятиям и выполнение заданий по всем дисциплинам.

Что же представляет собой практико-ориентированная подготовка студентов педагогического вуза – будущих педагогов-музыкантов? Практико-ориентированная подготовка – это «процесс освоения студентами образовательной программы с целью формирования у студентов профессиональных компетенций за счёт выполнения ими реальных практических задач» [4]. Практико-ориентированная подготовка студентов педагогического вуза связана с овладением новых знаний и их применением в практической деятельности.

Основной практико-ориентированной формой, в рамках образовательной программы вуза, являются производственные (педагогические) практики, где студенты демонстрируют сформированные профессиональные компетенции, в частности ПК-10 способность осуществлять профессионально ориентированную музыкально-исполнительскую деятельность (вокальную, инструментально-исполнительскую и вокально-хоровую). Существуют и другие формы внеаудиторной работы практико-ориентированной подготовки к музыкально-исполнительской деятельности: концерты, конкурсы исполнительского мастерства, тематические лекции-беседы, мастер-классы, музыкальные встречи с композиторами и артистами, музыкальный салон и др. [2].

Процесс подготовки конкурсов и концертных мероприятий, а также их реализация в музыкально-исполнительской деятельности студентов осуществляется в творческой музыкально-коммуникативной среде. Творческая музыкально-коммуникативная среда представляет собой совокупность культурных, нравственных, музыкально-эмоциональных, духовных и материальных условий, обеспечивающих информационно-смысловые и коммуникативные связи, музыкальное воспитание и образование обучающихся во внеаудиторной работе. Условия функционирования учебной музыкально-коммуникативной среды, и ее позитивное воздействие на процесс формирования музыкально-исполнительской культуры будущих педагогов-музыкантов определяется следующими факторами:

– педагог – студент (творческий диалог, как форма педагогического общения, в ходе выбора и подготовки номеров концертной программы на мероприятия: работа над исполнительскими навыками, освоение технических приемов, моделирование атмосферы сценического выступления и психологической адаптации, работа над художественным образом и т.д.);
– композитор – студент (знакомство с творчеством композитора, его исполнительским стилем в процессе работы над музыкальным произведением);
– аннотация музыкального произведения – студент-исполнитель (идея и композиторский замысел, содержание музыкального произведения, анализ музыкально-исполнительских средств, драматургия и замысел музыкального образа и т.д.);
– студент-исполнитель – студент-слушатель (эмоциональное восприятие и оценка музыкального произведения, особенности исполнительской трактовки своих сокурсников и других исполнителей, ситуация восприятия-сопереживания музыкального произведения и др.);
– музыкальное произведение – студент-слушатель (знакомство с новыми произведениями в рамках концерта, восприятие музыкально-художественного образа и средств музыкальной выразительности).

Проведение конкурсов и концертов в Мордовском государственном педагогическом университете стало традиционной формой сотрудничества обучающихся и профессорско-преподавательского состава кафедры музыкального и художественного образования. Ежегодно в вузе проводятся такие мероприятия, как:

– Всероссийский этноконкурс исследовательских, проектных и творческих работ студентов, магистрантов, учащихся, дошкольников учреждений дошкольного, общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования «Панжема (Открытие)»;
– Открытый республиканский конкурс «Музыкальный сюрприз» для студентов, учащихся учреждений общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования не являющихся лауреатами и дипломантами конкурсов, фестивалей, олимпиад;
– Всероссийский конкурс детского и молодежного творчества «Фольклорная мозаика».

Основной целью Всероссийского этноконкурса «Панжема (Открытие)», наряду с развитием проектной и исследовательской деятельностью, является совершенствование художественно-творческой деятельности студентов высших учеб-

ных заведений регионов России, их духовно-нравственное, патриотическое, этнокультурное воспитание через постижение уникального культурного наследия народов Российской Федерации. Молодёжь вовлекается в изучение, популяризацию и творческую интерпретацию культурного исторического и духовного наследия народов России. На конкурсе студенты получают первое общественное признание результатов исполнительской (вокальной, инструментально-исполнительской сольной и коллективной) деятельности [7].

В рамках конкурса студенты, в соответствии со своей возрастной группой, принимают индивидуальное или групповое участие, демонстрируя свои исполнительские способности в номинации «Музыкальное творчество». Данная номинация предполагает выступление вокальных, и инструментальных коллективов, юных композиторов, исполнителей, солистов на любые темы, связанные с культурным наследием народов родной страны. В номинации «Музыкальное творчество» присуждается Гран-при коллективу и исполнителю, а также учреждаются специальные дипломы и звания: «Диплом за артистизм», «Диплом самому юному участнику», «За педагогическое мастерство» и др.

Еще одним ежегодно проводимым конкурсом является открытый республиканский конкурс «Музыкальный сюрприз», для студентов и учащихся учреждений общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования. Участники конкурса не являются лауреатами и дипломантами конкурсов, фестивалей, олимпиад. Конкурсанты зачастую впервые выходят на сцену, демонстрируя исполнительскую культуру.

Конкурс направлен на создание условий для повышения исполнительского мастерства обучающихся, а также на формирование творческих связей между образовательными учреждениями и педагогическими работниками, осуществляющими музыкальное образование и воспитание. Одной из задач конкурса является сохранение и развитие отечественных традиций исполнительского искусства, содействие воспитанию у детей и молодёжи чувства любви к музыке.

Ярким конкурсом детского и молодежного творчества всероссийского уровня является, проводимым кафедрой художественного и музыкального образования педагогического университета,– «Фольклорная мозаика». Неоднократно конкурс выходил за рамки одной страны, привлекая участников из Китая, Белоруссии и других стран. Организация и проведение конкурса направлено на решение следующих задач:

– развитие социального опыта исполнительской деятельности и сохранения культурного наследия Российской Федерации;
– формирование единого культурного пространства в области музыкальной культуры;
– выявление наиболее талантливых и ярких исполнителей, раскрытие творческого потенциала детей и молодежи;
– сохранение самобытного народного песенного и инструментального творчества, популяризация различных видов и направлений творческой деятельности;
– повышение профессионального уровня творческих коллективов и отдельных исполнителей;
– ознакомление руководителей, детей и молодежи с новыми тенденциями и направлениями в искусстве и педагогике через мастер-классы ведущих педагогов России;
– укрепление и расширение межрегионального культурного сотрудничества.

Практико-ориентированная подготовка будущего педагога музыканта к музыкально-исполнительской деятельности (вокальной и инструментально-исполнительской) осуществляется в рамках таких номинаций конкурса «Фольклорная мозаика», как:

– народное пение, в том числе фольклор и этнография (соло, ансамбль);
– народные инструменты (соло, ансамбль).

В конкурсных состязаниях «Фольклорной мозаики» студенты демонстрируют музыкальные произведения, созданные на основе традиций национальных культур народов, проживающих на территории России.

Привлечение студентов к конкурсным и концертным мероприятиям, проводимых на базе вуза, позволяет решать следующие общие и частные музыкально-исполнительские и образовательные задачи:

– популяризация культурно-образовательных ценностей мировой музыкальной и народной культуры;
– сохранение этнокультурного разнообразия и языкового наследия народов, проживающих на территории Российской Федерации;
– трансляция исполнительских форм традиционной культуры;
– формирование музыкального кругозора студентов через обогащение исполнительского репертуара, овладение разными стилями и жанрами мировой музыкальной культуры.

Таким образом, конкурсные и концертные мероприятия играют значимую роль в практико-ориентированной подготовке будущего педагога музыканта к музыкально-исполнительской деятельности. Организация и проведение таких мероприятий способствует формированию у будущих педагогов-музыкантов необходимых в музыкально-исполнительской деятельности качеств:

– умений разрабатывать концертную программу, выстроенную из концертных номеров в определенной последовательности [3];
– психологический настрой к концертно-исполнительской и конкурсной деятельности;
– исполнительская свобода на концертном и конкурсном выступлении;
– стремление повысить уровень исполнительского мастерства и интерпретационных задач;
– расширение и углубление музыкального кругозора;

– применение теоретических знаний в области музыкознания, вокального и инструментального исполнительства в решении конкретных исполнительских задач;
– стремление к расширению исполнительского репертуара;
– самостоятельность в дополнительных репетициях, работы над техническими сложностями;
– проведение исполнительской рефлексии,
– умение выявлять ошибки, затруднения и их причины в концертном исполнительстве;
– умение проводить корректирующие мероприятия по ликвидации исполнительских погрешностей;
– умение оценивать исполнительскую культуру музыкантов-исполнителей и качество исполнения отдельных концертных номеров.

Музыкально-коммуникативная среда конкурсных и концертных мероприятий способствует развитию профессионально значимых качеств личности, музыкально-исполнительских и организаторских способностей, музыкального вкуса будущих педагогов-музыкантов.

Подводя итог вышесказанному, мы пришли к следующим выводам:
– практико-ориентированная подготовка будущих педагогов музыки (бакалавров) к музыкально-исполнительской деятельности, открывает обучающимся путь для повышения культуры исполнительского мастерства; – «проживания» художественного замысла произведения и состояния успеха; – преумножения творческого опыта к самореализации личности;
– развития позитивной мотивации личности к музыкально-исполнительской и просветительской деятельности;
– реализации сущностных сил и социализации личности бакалавра музыки.

Литература

1. Грязнова, Т.М. Певческое искусство православной ориентации как фактор социального воспитания детей и подростков (на примере занятий в воскресных школах) / Т.М. Грязнова, Е.А. Мартынова, С.И. Грязнов. // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Т.А. Козловой; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск, 2021. – С. 91–106.
2. Кузнецова, Н. В., Маслова С.В., Чиранова О.И. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4. С. 77–82. URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971 (дата обращения: 26.09.2022)
3. Паршина, Л.Г. Творческая мастерская мультимедийных проектов как форма организации внеаудиторной работы студентов // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс]: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Л.Г. Паршиной, О.Ф. Асатрян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. С. 92–106.
4. Полисадов, С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс] С.С. Полисадов URL: http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf
5. Приказ Минобрнауки РФ от 09.02.2016 N 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minjust.consultant.ru/documents/18456
6. Чинякова, Н.И. Учебный концерт: сущность интеграции / Н.И. Чинякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки: всероссийский научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 272–276. – электронный доступ: www.online-science.ru.
7. Шукшина Т. И., Буянова И.Б., Горшенина С.Н. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 79–84. URL: https:// elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 15.09.2022)

PRACTICAL-ORIENTED PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF THE MUSICIAN FOR MUSICAL AND PERFORMING ACTIVITIES

Gryaznova T.M., Parshina L.G.
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

The article is devoted to the practical-oriented training of future teachers-musicians – students studying in the field of training 44.03.05 «Pedagogical education» profile «Music. Preschool education» and in the direction of training 44.03.01 «Pedagogical education» profile «Music». The authors consider the features of practical-oriented training of the future teacher-musician for musical and performing activities at a pedagogical university, share their experience in organizing non-audit work carried out with students of the Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev. The materials of the article reveal the importance of concert and competitive events in the formation of professional competencies and performing culture of future teachers-musicians. The organization and conduct of such events contributes to the creation of a musical and communicative environment that contributes to the development of professionally significant personality qualities, musical and performing and organizational abilities, and the musical taste of future teachers-musicians.

Key words: practice-oriented training, teacher-musician, students of a pedagogical university, performing activity, musical creativity, motivation, self-realization, musical and communicative environment, concert, competition, vocal and choral activity, instrumental performance.

References

1. Gryaznova, T. M., Martynova E.A., Gryaznov S.I. Singing art of Orthodox orientation as a factor in the social education of children and adolescents (on the example of classes in Sunday schools). // Social education of children and adolescents in additional education: monograph / ed. L.P. Karpushina, T.A. Kozlova; Mordovia State Pedagogical University. – Saransk, 2021. – S. 91–106.

2. Kuznetsova, N. V., Maslova S.V., Chiranova O.I. A practice-oriented approach in the preparation of a modern primary school teacher // Humanitarian sciences and education. 2016. No. 4. P. 77–82. URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971 (date of access: 09/26/2022)
3. Parshina, L.G. Creative workshop of multimedia projects as a form of organizing extracurricular work of students // Innovative forms and methods of organizing extracurricular work of students [Electronic resource]: monograph / ed. L.P. Karpushina, L.G. Parshina, O.F. Asatryan; Mordov. state ped. in-t. – Saransk, 2018. S. 92–106.
4. Polisadov, S.S. Practice-oriented training at the university [Electronic resource] S.S. Polisadov URL: http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 09.02.2016 N 91 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.05 pedagogical education (with two training profiles) (bachelor's degree)" [Electronic resource]. – Access mode: https://minjust.consultant.ru/documents/18456
6. Chinyakova, N.I. Educational concert: the essence of integration / N.I. Chinyakova // Humanitarian, socio-economic and social sciences: All-Russian scientific journal. – 2012. – No. 5. – S. 272–276. – electronic access: www.online-science.ru.
7. Shukshina T. I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in the conditions of network interaction of educational organizations // Humanitarian sciences and education. 2015. No. 2 (22). pp. 79–84. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (date of access: 09/15/2022)

Проектирование образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки

Лодде Ольга Александровна,
старший преподаватель кафедры «Общая, юридическая и инженерная психология», ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»
E-mail: Vyachope1962_90@mail.ru

Ввиду трансформации экономики, связанной с внедрением инновационных технологий практически во все сферы жизнедеятельности общества в целом, и в инженерную практику в частности, становится актуальным вопрос о переориентации образовательной системы, направленной на подготовку специалистов технико-технологического направления подготовки, которые будут: технически компетентными, глобально развитыми, культурно осведомленными, обладать инновационным мышлением. В статье изложены аргументы относительно новых перспектив, направленных на проектирование образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки.

Ключевые слова: образовательная среда, специалист технико-технологического направления подготовки, инженерно-техническая деятельность, цифровые ресурсы.

На сегодняшний день, в эпоху глобальных перемен, общественное развитие характеризуется колоссальным прогрессом, связанным со стремительно развивающимися инновационными технологиями. Внедрение практически во все сферы профессиональной деятельности новых технологий требует трансформации образования, поскольку технологические инновации играют все более важную роль в поддержании экономического процветания страны. Последствия технологической глобализации для инженерно-технической деятельности отличаются особой глубиной. Необходимы новые перспективы, ориентированные на формирование высококвалифицированных специалистов технического профиля, которые будут отвечать современным требованиям технико-технологической деятельности.

Концепции инженерно-технического образования должны быть направлены на развитие интеллектуальных возможностей: от простоты и элементарности к сложности; от дедуктивного анализа к синтезированию; от дисциплинарного к междисциплинарному. Для достижения данных целей необходимо оснащать образовательную среду вуза актуальными цифровыми технологиями (с микро- на макро уровень) [1]. Применять системный подход, направленный на удовлетворение общественных приоритетов и потребностей, включая экологические, экономические, правовые и социальные приоритеты с учетом применения инновационных технологий [2].

На основании представленных концепций необходимо рассмотреть вопрос не о полной трансформации образования инженерно-технической направленности, реализуемого в ключе старых концепций, а о модернизации указанного образования с учетом современных концепций, необходимых для решения глобальных задач, связанных с революционно-новыми технологиями.

Для реализации данных концепций одним из первых направлений выступает цифровизация образовательной среды (ЦОС) вуза. В последние годы наблюдается достаточно высокий темп развития и внедрения цифровых технологий во всевозможные отрасли, что обусловлено переориентацией образовательного процесса на электронные формы обучения, в которых важная роль отводится применению инновационных технологий, программному обеспечению, применению различных онлайн-платформ и площадок, что позволяет повышать эффективность образовательного процесса [7]. В связи с чем становится очевидным, что

на сегодняшний день активное применение ресурсов ЦОС в вузе должно перейти на неизменный, постоянный уровень, а образовательная деятельность опосредована применением автоматизированных систем управления обучением.

Второе направление цифровизации образования – это использование виртуальных технологий, повышающих интерактивность учебного материала. Например, использование технологий дополненной (AR) или виртуальной реальности (VR); использование онлайн-средств, имитирующих образовательную среду, например, онлайн-доску (AWW) [4]. Данные технологии могут минимизировать психологический дискомфорт субъектов образовательного процесса, упростить процесс администрирования, и в целом сделать образовательный процесс современным и удобным.

Повышению качества и эффективности образовательного процесса способствует развитие и внедрение персонализированных процессов с учетом применения адаптивных методик, разработанных на основе технологий искусственного интеллекта [4]. Указанные методики способствую развитию знаний обучающихся и представляют из себя онлайн – репетитора в виртуальной среде. При этом использование адаптивных методик исключает физическое участие преподавателя.

Вторым направлением при проектировании образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки выступает применение в образовательном процессе различных симуляторов, с помощью использования которых возможно имитировать ряд производственных ситуаций и сценариев [4]. На основе использования симуляторов возможно развивать у обучающихся навыки принятия решений, разрабатывать планы и стратегии, охватывающие развитие универсальных и профессиональных компетенций. Данные симуляторы позволяют осуществить гибкий и адаптивный подход к обучающимся, организовать проектную деятельность и командную работу, в целях развития навыков группой работы в процессе решения профессиональных задач и формирования эффективного взаимодействия. Также, использование симуляторов предполагает развитие Soft skills компетенций.

Одной из актуальных и достаточно серьезных проблем выступает ограниченная доступность общенациональных междисциплинарных онлайн-площадок и платформ, использующихся для обучения [7]. На основании проведенного опроса на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения (ДВГУПС), получены данные относительно использования онлайн – площадок в процессе обучения студентов технико-технологического направления подготовки (Рисунок 1).

Полученные данные опроса свидетельствуют о том, что использование современных образовательных онлайн – площадок на сегодняшний день имеет достаточно низкий показатель вовлеченности обучающихся.



	Специалитет 23.05.06	Бакалавриат 08.03.01	Магистратура 08.04.01	Аспирантура 05.23.11
Платформа "Открытое образование"	45%	43%	32%	35%
Платформа "Coursera"	10%	13%	12%	11%

Рис. 1. Использование онлайн – площадок в процессе обучения студентов технико-технологического направления подготовки

Несомненно, для решения вопроса о низком уровне вовлеченности обучающихся к использованию онлайн – площадок, важно содействие процессу диверсификации онлайн-площадок межпредметной направленности, в том числе технико-технологического направления подготовки. Безусловно, для реализации данной цели необходима федеральная поддержка электронных библиотек и проработка вопроса об оценке востребованности их использования.

Еще одним важным направлением проектирования образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки, выступает создание и поэтапное продвижение «инновационной педагогики», которая опирается на актуальные формы и методы обучения, соответствующие современным социальным вызовам и экономическому развитию страны [6].

Начавшийся переход университета в информационный и цифровой формат обучения определил ряд проблемных полей, выступающих несколько противоречивыми. С одной стороны, определяется неготовность университета к использованию существующих ресурсов образовательной среды вуза (например, онлайн-площадок) при осуществлении образовательного процесса. С другой стороны, практика использования инструментов онлайн – преподавания стимулировала разнообразную коммуникацию преподавателей в отношении содержания, дидактики и методов обучения. При этом огромный потенциал инструментов и практик онлайн – форматов обучения остается незадействованным в связи с отсутствием системных разработок в области дидактики электронного образования.

На основании проведенного опроса на базе ДВГУПС, определено, что 38% студентов считают, что вуз скорее не готов к использованию электронного формата обучения, а 32% обучающихся не удовлетворены организацией электронного обучения в вузе.

Пятое направление, которое имеет определенною взаимосвязь с предыдущим, – это поэтапное внедрение и обновление содержания и структуры образовательных программ [3]. В быстро развива-

ющихся условиях науки и техники массовая подготовка специалистов технико-технологического направления подготовки, в соответствии со стандартными квалификационными характеристиками, представляют открытую неэффективность. На основании этого необходима трансформация содержания и структуры образовательных программ, должна осуществляться поэтапная работа по формированию новых образовательных программ (например, в области цифрового моделирования в строительстве), соответствующих актуальным запросам цифровой экономики.

В представленном ключе особое место отводится процессам преобразования модульной системы обучения. При этом важной выступает проблема организации доступности к обучающим модулям внешних потребителей образовательных услуг и иностранных обучающихся. В данном случае трансформация обучения сможет обеспечить синхронизацию между учебными планами вузов-партнеров, позволит привлекать профессорско-преподавательских состав других вузов, а также потенциальных работодателей и представителей экономического сектора для реализации образовательного процесса. Модульная система обучения допускает привлечение на единичные модули студентов, получающих в том числе дополнительные компетенции.

На основании вышеизложенного возможно определить ряд мер, направленных на проектирование образовательной среды вуза для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки. Такими мерами выступают:

– повышение доли модулей, курсов, занятий, реализация которых основана на использовании онлайн – контента;
– повышение квалификации профессорско – преподавательского, административно – управленческого и учебно – вспомогательного персонала при администрировании и сопровождении образовательного процесса, осуществляемого с элементами цифровых и информационных ресурсов образовательной среды;
– разработка и внедрение информационно-цифровых сервисов, которые направлены на мониторинг мнения потребителей – получателей образовательных услуг о качестве и эффективности образовательных программ;
– использование виртуальных тренажеров и сервисов для создания персонализированного обучения;
– усиление интерактивности обучения, построенное на использовании VR, AR технологий и онлайн – инструментов;
– повышение объема образовательных программ, которые реализуются на базе модульного подхода к обучению, с учетом синхронизации модулей вузов-партнеров или сторонних организаций.

Использование разнообразных ресурсов образовательной среды вуза, которые наиболее соответствуют запросам рынка и цифровизации экономики, может способствовать повышению качества и эффективности образовательного процесса, а также выступить основой для формирования конкурентоспособного специалиста технико-технологического направления подготовки, отвечающего актуальным требованиям инженерно-технического производства.

Литература

1. Бойков, С.Н. Цифровая образовательная среда вуза – интегратор качества современного образовательного процесса // Современные тенденции развития науки и образования: Теория и практика / под ред. Г.С. Жуковой. Москва: Московский политехнический университет. – 2017. – С. 40–48.
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. № 3. – С. 25–36.
3. Елисеева, Е.В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационной образовательной среды современного вуза / Е.В. Елисеева, С.Н. Злобина // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. № 1. – С. 56–60.
4. Зайцева, Ж.Н. Генезис виртуальной образовательной среды на основе интенсификации информационных процессов современного общества / Ж.Н. Зайцева, В.И. Солдаткин // Информационные технологии. – 2000. № 3. – С. 44–48.
5. Махотин Д.А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании // Интерактивное образование.–2018.–№ 1–2. – С. 2–5. URL: https://interactiv.su/wp-content/ uploads/2018/05/IO_1-interactive.pdf (дата обращения 11.08.2022).
6. Михалева, О.В. Роль цифровой образовательной среды вуза в повышении качества будущих бакалавров // Ученые записки ИУО РАО. – 2018. № 3 (67). – С. 104–107.
7. Салиева, Р.Н. Роль вузов в создании цифровой образовательной среды: вопросы социальной направленности высшей школы / Р.Н. Салиева, А.В. Солдатова // Образование и право. – 2018. № 10. – С. 252–255.

DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY FOR THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL DIRECTION OF TRAINING

Lodde O.A.
Far Eastern State Transport University

In view of the transformation of the economy associated with the introduction of innovative technologies in almost all spheres of the life of society as a whole, and in engineering practice in particular, the question of reorienting the educational system, aimed at training specialists in technical and technological areas of training, becomes

relevant, globally developed, culturally aware, innovative thinking. The article presents arguments regarding new perspectives aimed at designing the educational environment of the university for the formation of a competitive specialist in the technical and technological direction of training.

Keywords: educational environment, technical and technological training specialist, engineering and technical activities, digital resources.

References

1. Boykov, S.N. Digital educational environment of the university – an integrator of the quality of the modern educational process // Modern trends in the development of science and education: Theory and practice / ed. G.S. Zhukova. Moscow: Moscow Polytechnic University. – 2017. – P. 40–48.
2. Weindorf-Sysoeva, M.E. "Digital education" as a backbone category: approaches to definition / M.E. Vaindorf-Sysoeva, M.L. Subocheva // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. – 2018. No. 3. – P. 25–36.
3. Eliseeva, E.V. Digital educational resources as a component of the innovative educational environment of a modern university / E.V. Eliseeva, S.N. Zlobina // Bulletin of the Bryansk State University. – 2010. No. 1. – P. 56–60.
4. Zaitseva, Zh.N. Genesis of the virtual educational environment based on the intensification of information processes in modern society / Zh.N. Zaitseva, V.I. Soldatkin // Information technologies. – 2000. No. 3. – P. 44–48.
5. Makhotin D.A. Didactic analysis of relations in interactive education // Interactive education.–2018.–№ 1–2. – P. 2–5. URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2018/05/IO_1-interactive.pdf (Accessed 08/11/2022).
6. Mikhaleva, O.V. The role of the digital educational environment of the university in improving the quality of future bachelors // Uchenye zapiski IUO RAO. – 2018. No. 3 (67). – P. 104–107.
7. Salieva, R.N. The role of universities in creating a digital educational environment: issues of social orientation of higher education / R.N. Salieva, A.V. Soldatova // Education and Law. – 2018. No. 10. – P. 252–255.

Формирование навыка восприятия музыкального ударения при обучении японскому языку на начальном этапе

Буракова Анна Александровна,
старший преподаватель, кафедра востоковедения, Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина
E-mail: a.a.burakova@urfu.ru

Пермякова Туйара Николаевна
кандидат филологических наук, доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
E-mail: ptuiara@mail.ru

Данная статья посвящена вопросу формирования навыка восприятия японского музыкального ударения. Музыкальное ударение является одним из наиболее сложных аспектов изучения японского языка. Кроме того, актуальность исследования также подтверждается тем фактом, что в российских и японских учебниках для начинающих отсутствуют задания на восприятие японского музыкального ударения. В практической части исследования нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 23 студента Северо-Восточного федерального университета, приступившие к изучению японского языка в сентябре 2021 г. Студенты опытной группы начали изучение японского языка по вводно-фонетическому курсу, разработанному А. Бураковой. В результате исследования мы пришли к выводу, что задания, разработанные в рамках вводно-фонетического курса, способствуют формированию навыка восприятия музыкального ударения при обучении японскому языку на начальном этапе как второму иностранному.

Ключевые слова: аудитивный навык, японский язык, формирование навыка, начальный этап, акцентуация, музыкальное ударение.

В ежедневной коммуникации более 50% времени приходится на прослушивание и восприятие информации, исходящей от собеседника, что свидетельствует о важности формирования фонетических навыков [1, с. 2]. Выделяют 4 стадии формирования данных навыков: восприятие, имитация, дифференцированное осознание, звуковое и интонационное комбинирование [2, с. 346].

Проведя исследование о перцептивной база иностранного языка, Т.Н. Чугаева приходит к выводу, что обеспечить полноценную коммуникацию с носителями изучаемого языка может обеспечить «60%-й уровень восприятия» [3, с. 136]. Т.С. Путиловская утверждает, что «фонетические знания и навыки формируются, как правило, на начальных этапах обучения и в дальнейшем в значительной степени корректируются и не подвергаются существенным качественным изменениям» [4, с. 273]. Мы также придерживаемся мнения, что работа над фонетическими навыками на японском языке, включая работу над восприятием музыкального ударения, должна начинаться с самых первых занятий.

В.В. Рыбин отмечал, что музыкальное ударение является самым сложным аспектом японской фонетики [5, с. 31]. Музыкальное ударение меняется от слова к слову, и почти всем изучающим японский язык очень сложно различить и понять правильную схему высоты тона [6, с. 47].

Выделяют 4 типа музыкального ударения в японском языке:

1. 頭高型*atamadaka-gata* является эквивалентов первому типу акцентуации, когда первый слог слова произносится высоким тоном, а все последующие – низким.

2. 中高型 *nakadaka-gata* включает в себя акцентирование второго и третьего типов, когда один или несколько слогов в середине слова произносятся высоким тоном, а первый и последний низким.

3. 尾高型 *odaka-gata*, в слове первый слог произносится низким тоном, а все последующие высоким.

4.平板型*heiban-gata*, что соответствует безударному типу по европейской классификации, когда в слове первый слог произносится низким тоном, а все последующие высоким, включая следующий за словом падежный показатель.

Как отмечает Э. Хирано-Кук, японское музыкальное ударение имеет две функции: синтаксическую и отличительную функции. Благодаря музыкальному ударению определяется граница слова или фразы в предложении [7, с. 15]. В то время как

В.В. Рыбин, выделяет следующие функции ударения в японском языке: функция объединения фонетического слова, специфическая делимитативная функция, функция опознавания словоформы, смыслоразличительная же функция присутствует только в некоторых случаях [8, с. 176–177]. Что касается смыслоразличительной функции, то можно привести следующий примеры:

かきを食べました。	さけが好きです。
Kaki wo tabemashita.	*Sake ga suki desu.*

В связи с тем, что подлежащие *kaki* и *sake* записаны слоговой азбукой хирагана, но невозможно понять, о чем идет речь в данном предложении. И если на письме недопонимания можно избежать, записав существительные с помощью иероглифов, то в устной речи мы вынуждены полагаться на музыкальное ударение. При типе музыкального ударения *atamadaka-gata* слова *kaki* и *sake* будут иметь значение «устрицы» (яп. 牡蠣) и «лосось» (яп. 鮭), при *heiban-gata* – «хурма» (яп. 柿) и «алкоголь, сакэ» (яп. 酒) соответственно. Знаком «\» показано понижение тона.

かきを食べました。(牡蠣)	かきを食べました。(柿)
Ka\ki wo tabemashita.	*Kaki wo tabemashita*
Я съел устрицу.	Я съел хурму.
さけが好きです。(鮭)	さけが好きです。(酒)
Sa\ke ga suki desu.	*Sake ga suki desu*
Я люблю лосось.	Я люблю сакэ.

К. Тамаока, Н. Сайто, С. Кияма и др. придерживаются точки зрения, согласно которой музыкальное ударение играет второстепенную роль при понимании японского языка [9, с. 31]. Тем не менее, мы разделяем мнение З.Н. Джапаридзе, согласно которому сформированность навыка восприятия речи на иностранном языке коррелирует с другими речевыми навыками, такими как чтение, письмо, говорение [10, с. 7]. С.И. Бернштейн настаивал на том, что упражнения на формирование слухопроизносительных навыков должны развивать у учащихся слуховую наблюдательность и слуховую память. Это необходимо хотя бы уже потому, что они должны научиться не только правильно произносить, но и понимать устную, воспринимаемую слухом речь. [11, с. 7].

Проведя анализ отечественных учебных пособий («Учебник японского языка для начинающих» под редакцией И.В. Головнина; «Японский язык для начинающих» Л.Т. Нечаевой; «Читаем, пишем, говорим по-японски» Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич), применяемых в вузах РФ, где ведется преподавание японского языка, мы пришли к следующим выводам: в «Учебнике японского языка для начинающих» под редакцией И.В. Головнина достаточно подробно представлены сведения по фонетике японского языка, присутствуют упражнения на отработку произношения звуков японского языка и чтения вслух фонетических текстов, тем не менее упражнений, направленных на формирование навыка восприятия музыкального ударения отсутствуют. Учебник Л.Т. Нечаевой «Японский язык для начинающих» предназначен для изучения японского языка на первом курсе языкового вуза. Каждый урок в учебнике начинается с упражнений по отработке фонетических навыков, в основном, произносительных. Несомненным достоинством учебника является графическое обозначение типа тонизации слов в каждом из тридцати уроков. Тем не менее, мы вынуждены отметить отсутствие упражнений, направленных на создание слуховых образцов и развитие фонематического слуха. Что, как и в случае учебника японского языка под редакцией И.В. Головнина, потребует привлечения дополнительных аудио-материалов. С одной стороны, это позволяет привлечь материалы, отвечающие нуждам группы, с другой стороны, их поиск может потребовать значительных временных затрат от преподавателя.

Первые пять уроков в учебнике «Читаем, пишем, говорим по-японски» [158] авторов Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич посвящены правилам произношения японских звуков, а также правилам написания знаков слоговых азбук. В отличие от учебника Л.Т. Нечаевой графическое обозначение тонизации новых слов представлено только в первых пяти уроках. К достоинствам учебника, на наш взгляд, можно отнести рассмотрение правил записи заимствованных слов параллельно изучению фонетической азбуки катакана, а также наличие аудио-файлов, позволяющих сформировать слуховой эталон.

Аутентичные же учебники по формированию и развитию слухопроизносительных навыков японского языка подразумевают не только знание фонетических слоговых азбук, правил чтения, но и основных грамматических конструкций, а также достаточного большого объёма лексики, что исключает возможность их использования на начальном этапе обучения японскому языку. В противном случае студенты будут вынуждены осваивать произносительные навыки только путем имитации, что приведет к быстрой деавтоматизации навыка.

Учитывая противоречие, возникшее между важностью формирования слухопроизносительных навыков на японском языке, включая навык восприятия музыкального ударения, и отсутствием специальных упражнений, нацеленных на развитие данного навыка, стояла задача создания вводно-фонетического курса по японскому языку. Разработанный А.А. Бураковой вводно-фонетический курс по японскому языку базируется на принципах коммуникативной направленности, системности и последовательности в изложении учебного материала, учета отличительных особенностей звукового строя японского языка, комплексного обучения всем видам речевой деятельности с приоритетом аудирования и говорения. Курс включает в себя 8 уроков и рассчитан на 20–25 академических часов и содержит уни-

кальный комплекс аудиоматериалов, разработанный с учетом фонетических трудностей, возникающих у студентов при изучении японского языка на начальном этапе; все аудиоматериалы начитаны профессиональными преподавателями, являющимися носителями японского языка. Для формирования навыка различения музыкального ударения японского языка в каждом из 8 уроков вводно-фонетического курса есть упражнения, нацеленные на различение типа акцентного контура: 1) прослушать задание и выбрать из трех слов одно, отличающееся акцентным контуром, 2) прослушать задания и выбрать корректное графическое обозначение типа тонизации прозвучавшего слова.

В исследовании приняли участие 23 студента СВФУ им. М.К. Аммосова, выбравшие в качестве второго иностранного языка японский язык. Первые занятия по японскому языку начались в сентябре 2021 года.

В ходе предварительной работы студенты были распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Опытная группа состояла из 11 студентов, контрольная из 12. Все обучающиеся отметили, что не изучали японский язык до поступления в университет. Студенты ЭГ начали освоение японского языка по вводно-фонетическому курсу, разработанному А.А. Бураковой. Студенты КГ осваивали фонетические слоговые азбуки *хирагана* и *катакана*, параллельно изучая грамматические конструкции и лексические единицы.

Для оценки уровня сформированности навыка восприятия музыкального ударения японского языка нами были использованы материалы аутентичного учебного пособия по фонетике «*Ити нити дзюппун-но хацуон рэнсю:*». Причины выбора данного учебника, следующие: все аудиозаписи начитаны носителями токийского диалекта, присутствуют упражнения, направленные на тренировку восприятия музыкального ударения японского языка. Еще одной немаловажной причиной является то, что на начальном этапе обучения японскому языку данное пособие не было использовано ни в КГ, ни в ЭГ, что обеспечило чистоту эксперимента.

Студентам обеих групп было предложено выполнить два задания на различение типа акцентного контура, а именно услышать происходит ли понижение высоты тона в озвученных словах, словосочетаниях и предложениях. Оба задания содержало 30 высказываний.

В задании 1 необходимо было отметить, произошло ли понижение высоты тона до глагольной связки です *дэсу*. В таблице 1 представлено количество верных ответов, данных студентами контрольной и опытной групп. Цветом выделено большее количество верных ответов в каждом из заданий.

Из 30 заданий студенты опытной группы выполнили с лучшими результатами 16. Пять заданий были выполнены контрольной и опытной группами с одинаковым результатом и только 9 заданий из 30 студенты контрольной группы выполнили с лучшим результатом. При этом, в контрольной группе на 11 заданий было дано верных ответов менее 6, в то время как в опытной группе этот показатель составляет 4.

Таблица 1. Количество верных ответов на задание 1

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
1)	5	10	**11)**	9	7	**21)**	8	9
2)	5	9	**12)**	8	4	**22)**	7	8
3)	4	9	**13)**	4	5	**23)**	8	8
4)	7	9	**14)**	6	8	**24)**	5	7
5)	3	7	**15)**	2	5	**25)**	6	8
6)	7	7	**16)**	9	8	**26)**	4	7
7)	10	7	**17)**	4	6	**27)**	7	6
8)	4	9	**18)**	7	6	**28)**	9	5
9)	9	9	**19)**	6	6	**29)**	8	4
10)	9	6	**20)**	7	7	**30)**	5	7

Как видно из Рис. 1 среднее количество правильных ответов в контрольной группе составило 16, а опытной группе – 19,36, то есть 53% и 65% соответственно.

Отличие второго задания от первого заключалось в том, что студентам предлагалось определить произошло ли понижение тона на так называемых «тяжелых» морах: долгие гласные, геминированные согласные, назальный [N] (табл. 2).

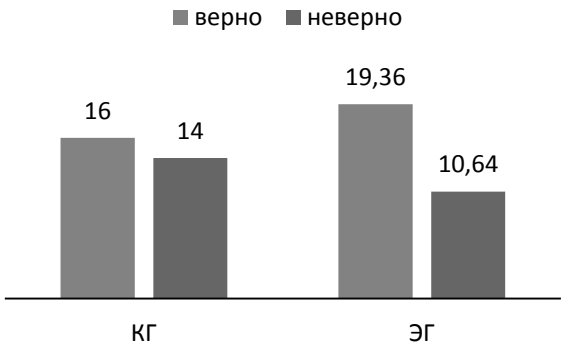


Рис. 1. Результаты выполнения задания 1.

Минимальной сегментной единицей японского языка является мора. Выделяют два вида мор: легкие и тяжелые. Легкие моры представляют из себя гласные и слоги открытого типа; как правило, при их продуцировании у обучающихся не возникает затруднений. Несмотря на то, что специальных мор в японском языке всего три, исследование К. Тамаока и С. Макиока показало, что они являются достаточно частотными [12, с. 542].

При выполнении второго задания студенты КГ и ЭГ с одинаковым результатом справились с 8 заданиями и показали лучшие результаты в 11 заданиях. Менее 6 правильных ответов было дано на 9 заданий из 30 в каждой группе. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что студенты контрольной и опытной групп испытывают затруднения в определении на слух «тяжел» мор.

Таблица 2. Количество верных ответов на задание 2

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
1)	10	10	**11)**	9	8	**21)**	6	6
2)	9	9	**12)**	11	9	**22)**	5	4
3)	6	7	**13)**	7	4	**23)**	8	5
4)	5	6	**14)**	4	4	**24)**	9	7
5)	11	8	**15)**	5	4	**25)**	5	6
6)	4	2	**16)**	9	10	**26)**	7	7
7)	8	9	**17)**	8	8	**27)**	7	8
8)	9	10	**18)**	6	7	**28)**	6	8
9)	5	5	**19)**	2	3	**29)**	2	4
10)	8	8	**20)**	11	10	**30)**	10	8

Как видно на Рис. 2 среднее количество правильных ответов в КГ составило 17.66, а в ЭГ – 18.54, то есть 59% и 62% соответственно.

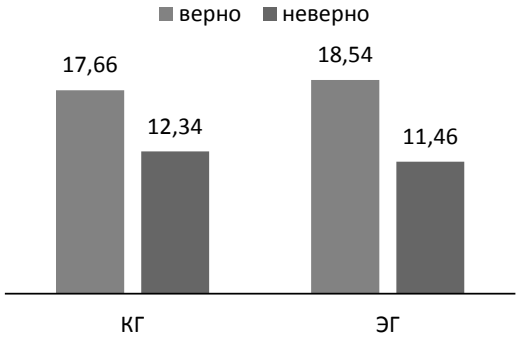


Рис. 2. Результаты выполнения задания 2

Проанализируем результаты двух заданий.

Согласно данным, представленным на Рис. 3, среднее количество правильных ответов в КГ составило 17.66, а ЭГ – 18.54, то есть 56% и 63% соответственно. Таким образом, разница в результатах между КГ и ЭГ составляет 7%.

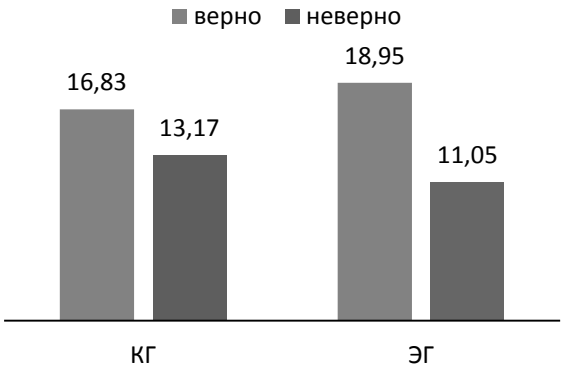


Рис. 3. Результаты выполнения двух заданий

Со вторым заданием, целью которого было определить на слух происходит ли понижение тона на «тяжелых» морах обе группы показали несколько худший результат по сравнению с первым заданием. Мы связываем это со следующим: 1) отсутствие полного тождества звуковых единиц русского и японского языков [13, с. 50], 2) в русском языке долгота гласного и согласного звуков не играет смыслоразличительной роли, 3) в первые месяцы изучения японского языка обучающимися еще не в полной мере осознано различие между слогом в русском языке и морой в японском языке, 4) обучающиеся подгоняют под устойчивые шаблоны слышания русского языка восприятие пока непривычных для них звуков японского языка.

Проведя анализ результатов исследования, мы приходим к выводу, что задания, разработанные на формирование навыка восприятия и различения акцентного контура в рамках вводно-фонетического курса, оказали положительное влияние на восприятие музыкального ударения на начальном этапе обучения японскому языку и могут быть рекомендованы к использованию на занятиях преподавателями японского языка. Тем не менее, на наш взгляд, стоит увеличить количество упражнений на тренировку различения на слух «тяжелых» мор, чтобы минимизировать затруднения, испытываемые обучающимися.

Литература

1. Kokusaikōryūkikin nihongo kyōju-hō shirīzu dai 5-kan「Kiku koto o oshieru」. 3-Ban. 2012. 171 p.
2. Хэ Синьсинь. Динамика фонетических навыков и развитие фонематического слуха в процессе обучения русскому языку китайских учащихся / Синьсинь Хэ // Русистика. – 2018. – № 16 (3). – С. 344–358.
3. Чугаева Т.Н. Перцептивная база иностранного языка: этапы становления и критерии совершенствования / Т.Н. Чугаева // Вестник ЧелГУ. – 2007. – № 8. – С. 132–138.
4. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков // Вестник университета. – 2012. – № 8. – С. 270–275.
5. Рыбин В.В. Есть ли ударение в японском языке? К вопросу о значимости супрасегментного компонента для описания, преподавания и изучения японского языка // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. – № 8 (41). – С. 31–43.
6. Ayusawa, T. Acquisition of Japanese accent and intonation by foreign learners. Journal of the Phonetic Society of Japan. – 2003. – № 7. – P. 47–58.
7. Hirano-Cook E. Japanese pitch accent acquisition by learners of Japanese: effects of training on Japanese accent instruction, perception, and production. Submitted to the graduate degree program in Department of Curriculum and Teaching and the Graduate Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2011. 139 p.
8. Рыбин В.В. Фонетика японского языка. – СПб.: Гиперион, 2012. – 343
9. Tamaoka K., Saito N., Kiyama S., Timmer, K., Verdonschot R.G. Is pitch accent necessary for comprehension by native Japanese speakers? An ERP investigation. Journal of Neurolinguistic. – 2014. – № 27(1). – P. 31–40.
10. Джапаридзе З.Н. Перцептивная фонетика. – Тбилиси.: Мецниереба, 1985. – 117 с.

11. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С.И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению. Под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 5–61.
12. Tamaoka K., Makioka S. Frequency of occurrence for units of phonemes, morae, and syllables appearing in a lexical corpus of a Japanese newspaper // Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 2004. Vol. 36 (3), Pp. 531–547.
13. Черепко В.В. Сопоставительно-типологическое описание сегментной фонетики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерференции в русской речи японцев: дис. … канд. филол. наук / 10.02.20. / Виктория Владимировна Черепко. – Москва, 2018. – 332 с.

FORMATION OF THE SKILL OF PERCEPTION OF PITCH ACCENT IN TEACHING JAPANESE FOR BEGINNERS

Burakova A.A., Permyakova T.N.
Ural Federal University; North-Eastern Federal University in Yakutsk (NEFU)

This article is devoted to the formation of the skill of perception of Japanese pitch accent. Pitch accent is one of the most difficult aspects of learning Japanese. In addition, the relevance of the study is also confirmed by the fact that in Russian and Japanese textbooks for beginners there are no tasks for the perception of Japanese pitch accent. In the practical part of the research, we conducted an experiment in which 23 students of the North-Eastern Federal University took part, who began studying Japanese in September 2021. The students of the experimental group began studying Japanese using the introductory phonetic course developed by A. Burakova. As a result, we made the conclusion, that the tasks developed as part of the introductory phonetic course had a positive impact on the perception of pitch accent for beginners of learning the Japanese language.

Keywords: audio skill, Japanese language, skill formation, level for beginners, accentuation, pitch accent.

References

1. The Japan Foundation Japanese Teaching Methods Series Vol.5 “Teaching Listening”. 3rd edition. 2012. 171 p.
2. He xinxin. The dynamics of phonetic skills and the development of phonemic hearing in the process of teaching the Russian language to Chinese students / Xinxin He // Russian Studies. – 2018. – No. 16 (3). – S. 344–358.
3. Chugayeva T.N. Perceptual base of a foreign language: stages of formation and criteria for improvement / T.N. Chugaeva // Bulletin of ChelGU. – 2007. – No. 8. – S. 132–138.
4. Putilovskaya T.S. Principles for the development of control measuring materials for assessing speech and language skills // Bulletin of the University. – 2012. – No. 8. – P. 270–275.
5. Rybin V.V. Is there an accent in Japanese? On the issue of the significance of the suprasegmental component for describing, teaching and learning the Japanese language // Izvestiya of Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen. – 2007. – No. 8 (41). – S. 31–43.
6. Ayusawa, T. Acquisition of Japanese accent and intonation by foreign learners. Journal of the Phonetic Society of Japan. – 2003. – № 7. – P. 47–58.
7. Hirano-Cook E. Japanese pitch accent acquisition by learners of Japanese: effects of training on Japanese accent instruction, perception, and production. Submitted to the graduate degree program in Department of Curriculum and Teaching and the Graduate Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2011. 139 p.
8. Rybin V.V. Phonetics of the Japanese language. – St. Petersburg: Hyperion, 2012. – 343 p.
9. Tamaoka K., Saito N., Kiyama S., Timmer, K., Verdonschot R.G. Is pitch accent necessary for comprehension by native Japanese speakers? An ERP investigation. Journal of Neurolinguistic. – 2014. – № 27(1). – P. 31–40.
10. Dzhaparidze Z.N. Perceptual phonetics. – Tbilisi.: Metsniyereba, 1985. – 117 p.
11. Bernshteyn S.I. Issues of teaching pronunciation (in relation to teaching the Russian language to foreigners) / S.I. Bernshtein // Issues of phonetics and teaching pronunciation. – M.: Publishing House of Moscow University, 1975. – P. 5–61.
12. Tamaoka K., Makioka S. Frequency of occurrence for units of phonemes, morae, and syllables appearing in a lexical corpus of a Japanese newspaper // Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 2004. Vol. 36 (3), Pp. 531–547.
13. Cherepko V.V. Comparative-typological description of the segmental phonetics of the Russian and Japanese languages in order to identify sound interference in the Russian speech of the Japanese: dis. cand. philol. sciences / 10.02.20. / Victoria Vladimirovna Cherepko. – Moscow, 2018. – 332 p.

Интеграция цифровых технологий и методов обучения в процесс преподавания иностранных языков в технических университетах

Петрова Ирина Виталиевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»
E-mail: petrovaiv@mpei.ru

Слепнева Марина Анатольевна,
кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, заведующая кафедрой иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»
E-mail: slepnevama@mpei.ru

В данной статье анализируются и систематизируются методы обучения иностранный языков, полученные в ходе общего перехода к дистанционному обучению в высших учебных заведениях страны. Практические навыки, сформировавшиеся во время удаленного обучения с использованием цифровых технологий, анализируются, как с методологической, так и с технологической точек зрения.
Завершившийся вынужденный длительный период удаленного обучения в высших учебных заведениях привел к значительному развитию информационно-компьютерных технологий, используемых в обучении иностранным языкам. В настоящее время можно проанализировать полученные результаты, резюмировать итоги, для усовершенствования старых и разработки новых методик успешного обучения учащихся иностранным языкам в профессиональной сфере. Подтверждается важность использования как традиционных, так и новейших информационных технологий во время изучения иностранных языков. Предлагаются пути преодоления имеющихся недостатков и способы решения возникающих проблем с учетом имеющихся средств и методов.

Ключевые слова: использование ИКТ в преподавании английского языка, опыт удаленной работы, проблемы преподавания иностранных языков, профессиональный контекст, методика преподавания иностранных языков, формирование коммуникативной компетентности.

Введение

Впервые информационно-компьютерные технологии (ИКТ) в учебных программах изучения иностранных языков в профессиональной сфере в ВУЗах, главным образом в технических учебных заведениях, были предприняты еще в конце прошлого столетия. В 1970–80е годы в НИУ МЭИ проводились занятия в специально оборудованных аудиториях для изучения иностранных языков КАКТУС и «Репетитор», успешно использовались современные, на то время, информационные технологии в учебном процессе. Что позволило наиболее эффективно работать над формированием коммуникативных компетенций студентов в профессиональной среде. Учебные нагрузки распределялись более рационально, следовательно, повышался интерес студентов к процессу обучения. К сожалению, процесс создания таких средств и методов обучения в то время был прерван. Но произошедший в 2000-х годах взрывной рост информационных технологий заставил преподавателей вернуться к использованию ИКТ для успешного обучения учащихся иностранным языкам в профессиональной сфере. Вынужденный переход на удаленное обучение в связи с ковидными ограничениями, заставил учебные заведения перейти от обсуждения и планирования использования этих технологий в процессе обучения к ежедневному применению.

С возвращением к традиционному формату обучения, необходимо, сохранить и использовать полученный опыт. В настоящее время можно проанализировать полученные результаты, резюмировать итоги, для усовершенствования старых и разработки новых методик успешного обучения учащихся иностранным языкам в профессиональной сфере. Подтверждается важность использования как традиционных, так и новейших информационных технологий во время процесса обучения.

ИКТ, использованные при дистанционном обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях технической направленности

Начавшийся неожиданно длительный период удаленного обучения заставил преподавателей технических университетов использовать в своей работе все возможные технологические достижения в сфере ИКТ, которыми можно использовать в процессе изучения, иностранного языка.

Среди них:

– платформы для теле и видеоконференций в процессе удаленной работы;

– электронные информационно-образовательные среды (ЭИОР) университета, включающие в себя: электронные образовательные ресурсы (ЭОР), преимуществом которых является возможность создания библиотек таких ресурсов для каждой области обучения и каждой конкретной инженерной специальности, в высокой степени адаптированных к конкретным темам и профессиональной лексике, специально созданные обучающие мультимедийные материалы;
– массовые открытые онлайн курсы (МООК) – интерактивные образовательные курсы, получившие большое распространение среди студентов. Обучающийся получает пакет, состоящий из видео лекций, конспектов, домашних заданий и тестов и самостоятельного изучает их. Прослушав курс и изучив информацию, участники таких программ, как правило, сдают итоговый экзамен.
– онлайн олимпиады и конкурсы, общение на профессиональных форумах на иностранном языке и т.д. [7] [9].

При использовании традиционного формата обучения и новейших информационных технологий, необходимо дать оценку оправданности применения того или иного формата для успешного обучения учащихся иностранным языкам в профессиональной сфере. Это всё предполагает к рассмотрению учебных программ, как для бакалавров, так и для магистров и аспирантов. Особое внимание стоит уделять непрерывности и преемственности учебного процесса.

Объединение традиционных форматов и новейших информационных технологий в процессе обучения в бакалавриате

Целью обучения иностранным языкам бакалавров в техническом университете является достижение уровня коммуникативной компетенции, позволяющего студентам использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Задача достижения необходимого уровня осложняется тем, что навыки владения иностранным языком у студентов первого курса сильно различаются. Решением проблемы многоуровневого обучения являются специально созданные ЭОР, помогающие студентам повысить недостаточные языковые навыки. Таким образом обеспечивается персонализация обучения посредством индивидуальной образовательной траектории [7] [9].

Фактически многие первокурсники, как правило, обладают необходимыми компетентностями в области информационных технологий и могут без особых трудностей обучаться по новейшим методикам.

За время удаленной работы многие преподаватели подготовили некоторое количество медиа материалов, которые необходимо систематизировать и предложить студентам для самостоятельного изучения с целью как экономии аудиторного времени, так выравнивания уровней владения иностранным языком. Использование медиа материалов на занятиях делает процесс обучения более мобильным, повышает заинтересованность обучающихся и облегчает работу преподавателя.

Платформы для видеоконференций и удаленной работы, достаточно хорошо зарекомендовавшие себя и успешно освоенные большинством преподавателей, могут использоваться как дополнение к медиа материалам для консультаций и контроля самостоятельной работы студентов.

Основываясь на опыте преподавания во время ковидных ограничений обучение с использованием МООК пока не так продуктивно. ЭОР не должен быть просто изложением базовой грамматики и упражнениями для самостоятельного изучения. В его состав должны входить интерактивные упражнения, тесты и тренажеры с системой неправильных ответов (советы, вопросы, предложения повторить попытку, гиперссылки на помощь, пособия, индивидуальные рекомендации). Всё это нужно использовать для оценки уровня знаний студента.

Использование этих программ и методик предоставляет возможность:
– продвинуть на более высокий уровень, как эффективность, так и качество образования;
– вывести процесс обучения на более современный уровень;
– повысить заинтересованность студентов;
– развивать языковую компетенцию: умение понимать аутентичные тексты на иностранном языке (чтение, аудирование), передавать информацию в аргументированных высказываниях;
– увеличить объем лингвистических знаний;
– побуждать учащихся к самостоятельной работе;
– сделать занятия в аудитории (в очном формате) более динамичными.

Кроме того, таким образом упрощается контроль за учебной деятельностью студентов, развиваются их навыки самостоятельного обучения и самопроверки.

Учитывая опыт удаленного обучения в 2020–2021 можно говорить о том, что использование информационных технологий и различных сервисов, способствует решению многих задач в процессе обучения на разных уровнях. При разработки методики преподавания иностранных языков сложно использовать ИКТ, наряду с традиционными методами обучения, но такой подход способствует формирование коммуникативной компетентности и создаёт конкурентное преимущество выпускников технических вузов на рынке труда.

Использование ИКТ в программах подготовки магистрантов

На начальном этапе обучения магистрантов иностранному языку в профессиональном контексте возникает проблема, вызванная существующей практикой преподавания иностранных языков в технических вузах. Обучение проводится только на первом (иногда на втором) курсе. Затем изучение иностранного языка возобновляется только в магистра-

туре. Если студент не занимается языком в течение нескольких лет, навыки, приобретенные не только на начальном этапе обучения в университете, но часто и в старших классах, теряются. [9]

Однако следует отметить, что часто у студентов магистратуры по сравнению со студентами бакалавриата значительно повышается мотивация к изучению иностранного языка, особенно языка профессионального общения. Увеличивается профессиональный словарный запас и уровень владения им на родном языке.

Таким образом, студентам для самостоятельного изучения английского языка можно применять те же информационные технологии и различные сервисы, которые использовались в программе обучения бакалавров но на новом, более высоком уровне. Повторное использование программ обучения для выравнивания уровня владения иностранным языком, ощутимо снижает заинтересованность магистрантов к обучению. Следоватедьно, образовательные ресурсы, специально предназначенные для обучения магистрантов, должны создаваться с учетом, с одной стороны, необходимости повторения предыдущих этапов обучения, с другой стороны, развития профессиональных языковых навыков на новом, более высоком уровне. [9]

Небольшое количество аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в учебных планах, требует от студентов магистратуры большой самостоятельной работы с использованием ИКТ, для развития языковой компетенции.: Умение использовать материалы специализированных веб-сайтов для подготовки докладов и презентаций, участие в обсуждениях актуальных вопросов современной науки, которые проводятся на таких сайтах, их последующее обсуждение на занятиях являются эффективными инструментами для развития навыков профессионального общения. Также необходимо научить студентов правильному пользованию электронными системами перевода и корректному редактированию полученных текстов.

Медиа ресурсы, подготовленные в период удаленного обучения, и платформы для видеоконференций могут существенно помочь как преподавателям, так и студентам в достижении поставленных целей, существенно экономя время, затрачиваемое на получение необходимых навыков.

Такой подход, сочетающий в себе традиционную аудиторную работу и использование цифровых технологий и сервисов для самостоятельной работы, позволит наиболее эффективно работать над формированием коммуникативных компетенций магистрантов в профессиональной среде.

Использование ИКТ в программах подготовки аспирантов

Для данного этапа обучения во время удаленной работы были созданы учебные ресурсы, использующие, например, платформу MOODLE, направленные на дальнейшее развитие языковых навыков профессионального общения. Такие курсы могут быть использованы для самостоятельной работы обучающихся параллельно с аудиторными занятиями. Используя такие технологии, аспирант самостоятельно ставит перед собой задачи и цели и выбирает программу обучения. Таким образом формируются профессионально значимые качества специалиста, направленные на умение получать знания, ставить и решать проблемы, разрабатывать критерии выбора наиболее эффективных решений

В процессе обучения студентов в аспирантуре надо их не только готовить к сдаче квалификационного экзамена, но также следует использовать те же технологии для обеспечения непрерывности обучения и дальнейшего развития навыков и умений устной и письменной профессиональной коммуникации при написании статей, докладов, подготовке презентаций, проведении дискуссий на иностранном языке, выступлениях на конференциях и т.д. Для такой работы достаточно хорошо подходят уже освоенные преподавателями и студентами платформы для видеоконференций и удаленной работы, которые также позволяют экономить аудиторное время.

Проблемы в использовании ИКТ и их решения

Вынужденное удаленное обучение в университетах страны в 2020–2021 годах, в некоторой степени, помогло преодолеть нежелание (а иногда и неумение) преподавателей иностранных языков использовать информационные технологии. Но это все еще требует не только подготовки преподавателей в области ИКТ, а и скорейшего развития цифровой культуры преподавателя, то есть совокупности компетенций, характеризующих способность использования информационно-коммуникационных технологий для решения личных и профессиональных задач, а также преодоления недостаточной педагогической подготовленности в области цифровизации образовательного процесса, которая сформировалась в связи с существующей практикой обучения иностранным языкам в учебных заведениях технической направленности.

Необходима разумная интеграция цифровых технологий и методов в процесс преподавания иностранных языков, научно-методическая и исследовательская работы по их созданию, которая должна проводиться совместно с профилирующими кафедрами университетов.

Заключение

Опыт, накопленный процессе удаленного обучения, показывает, что преподаватели высших учебных заведений, в том числе преподаватели иностранных языков, смогли достаточно быстро и успешно адаптироваться к возникшим условиям и перейти на удаленную работу.

В качестве средств обучения успешно использовались современные информационные

технологии в том числе платформы для видеоконференций и удаленной работы; электронные информационно-образовательные среды (ЭИОР) университета, включающие в себя: электронные образовательные ресурсы (ЭОР), преимуществом которых является возможность создания библиотек таких ресурсов для каждой области обучения и каждой конкретной инженерной специальности, в высокой степени адаптированных к конкретным темам и профессиональной лексике, специально созданные обучающие мультимедийные материалы; специально созданные массовые открытые онлайн курсы (МООК) – интерактивные образовательные курсы, доступные широкой аудитории онлайн.

Этот опыт требует изучения, интерпретации и дальнейшего развития.

Литература

1. Петрова И.В. Использование информационных технологий в преподавании иностранных языков на разных этапах инженерного образования // Труды Международной научно-методической конференции «Информатизация инженерного образования». М., Национальный исследовательский университет МЭИ 2014. С. 111–114.
2. Petrova I.V. Using ICT in foreign language education at technical university // Proceedings of The International Scientific and Practical Internet-Conference «ICT-Based Language Teaching in Professional Context». Tambov, Tambov State Technical University, 2014. P. 9–12.
3. Petrova I.V. ICT in teaching English to engineering students. Available from: URL: http://iyazyki.prosv.ru/2015/03/teachingenglishengineeringstudents/ (Accessed March 2015).
4. Petrova I.V. Teaching English to research students. Using ICT // Proceedings of the International Conference on Information Technologies in Engineering Education “Informatisation of Engineering Education”. M., National Research University “MPEI”, 2016. P. 608–610.
5. Петрова И.В. Проблемы совершенствования методики преподавания иностранных языков на разных этапах инженерного образования в технических университетах // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. No 4А. С. 283–294.
6. Petrova I.V. Using ICT in teaching English to research students // Proceedings of The 3rd International Research Conference “Teaching English in professional context: entering global community”. Tambov, Tambov State Technical University, 2017. P. 108–113.
7. Петрова И.В. Слепнева М.А. Методы и средства интенсификации процесса обучения иностранным языкам в технических университетах // Современное педагогическое образование, 2020, Т. 3, С. 56–59.
8. Petrova I.V. ICT in teaching foreign languages to engineering students // Proceedings of The 5th International Research Conference “Teaching Foreign Languages in professional context: traditions, innovations and prospects”. Tambov, Tambov State Technical University, 2021. P. 122–127.
9. Петрова И.В., Слепнева М.А. Цифровизация процесса преподавания иностранных языков в технических университетах. Опыт и перспективы // Современное педагогическое образование, 2021, Т. 11, С. 129–132.
10. Петрова И.В. Современные информационные технологии в обучении студентов магистратуры и аспирантов технических университетов реферированию и аннотированию профессионально ориентированных текстов на иностранном языке // Сборник статей по итогам всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы». М., НИУ МЭИ, 2022, С. 95–101.

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND METHODS INTO THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Petrova I.V., Slepneva M.A.
National Research University “Moscow Power Engineering Institute”

The article summarizes the experience of teaching foreign languages gained during the general transition to distance learning in higher educational institutions of the country. The acquired skills of working in a digital environment and the conclusions gained from remote work are analyzed from both methodological and technological points of view.

The end of the forced distance learning long period in higher education institutions has led to a significant development of ICT used in teaching foreign languages. Currently, it is possible to summarize some results, discuss the results obtained, as well as the directions and goals of further activities to improve the means and methods of teaching foreign languages in a professional context. The importance of combining the advantages of ICT and traditional teaching methods, without losing the advantages of each, is substantiated. The ways of overcoming the existing shortcomings and ways of solving emerging problems are proposed, taking into account the available means and methods.

Keywords: using ICT in teaching English, remote work experience, problems of teaching foreign languages, professional context, methods of teaching foreign languages, formation of communicative competence.

References

1. Petrova I.V. The use of information technologies in teaching foreign languages at different stages of engineering education // Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference “Informatization of Engineering Education”. M., National Research University MPEI 2014. P. 111–114.
2. Petrova I.V. Using ICT in foreign language education at technical university // Proceedings of The International Scientific and Practical Internet-Conference “ICT-Based Language Teaching in Professional Context”. Tambov, Tambov State Technical University, 2014. P. 9–12.
3. Petrova I.V. ICT in teaching English to engineering students. Available from: URL: http://iyazyki.prosv.ru/2015/03/teachingenglishengineeringstudents/ (Accessed March 2015).
4. Petrova I.V. Teaching English to research students. Using ICT // Proceedings of the International Conference on Information Technologies in Engineering Education “Informatization of Engineering Education”. M., National Research University “MPEI”, 2016. P. 608–610.
5. Petrova I.V. Problems of improving the methodology of teaching foreign languages at different stages of engineering education in

technical universities // Pedagogical journal. 2017. V. 7. No 4A. pp. 283–294.
6. Petrova I.V. Using ICT in teaching English to research students // Proceedings of The 3rd International Research Conference “Teaching English in professional context: entering the global community”. Tambov, Tambov State Technical University, 2017. P. 108–113.
7. Petrova I.V. Slepneva M.A. Methods and means of intensifying the process of teaching foreign languages at technical universities // Modern Pedagogical Education, 2020, vol. 3, pp. 56–59.
8. Petrova I.V. ICT in teaching foreign languages to engineering students // Proceedings of The 5th International Research Conference “Teaching Foreign Languages in professional context: traditions, innovations and prospects”. Tambov, Tambov State Technical University, 2021. P. 122–127.
9. Petrova I.V., Slepneva M.A. Digitalization of the process of teaching foreign languages in technical universities. Experience and prospects // Modern pedagogical education, 2021, vol. 11, pp. 129–132.
10. Petrova I.V. Modern information technologies in teaching master’s students and graduate students of technical universities to abstract and annotate professionally oriented texts in a foreign language // Collection of articles on the results of the All-Russian scientific and practical conference with international participation “Teaching a foreign language for professional purposes: traditions, innovations and prospects”. M., NRU MPEI, 2022, pp. 95–101.

Языковая интерференция как негативный фактор при обучении испаноязычных учащихся видам русского глагола

Корнеева Александра Валерьевна,
старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации подготовительного факультета для иностранных граждан, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова
E-mail: alexakorn@gmail.com

В данном исследовании речь идет о языковой (лингвистической) интерференции, ее отрицательном влиянии на обучение РКИ испаноязычных учащихся, в частности при изучении темы «Виды русского глагола». Анализируются понятия «интерференция», «трансференция», «перенос» с точки зрения их описания у разных авторов. Излагаются несоответствия способов передачи аспектуальных значений в русском и испанском языках, приводящие к многочисленным интерференционным ошибкам в устной и письменной речи испаноязычных учащихся; приводятся примеры таких ошибок из личной практики. Рассматриваются возможные пути преодоления влияния языковой интерференции на усвоение грамматических явлений русского языка; принимается во внимание важность учета родного языка учащихся и компаративного анализа языковых явлений с целью выявления вероятных трудностей в усвоении грамматической категории вида русского глагола испаноязычными учащимися.

Ключевые слова: русский как иностранный, РКИ, языковая интерференция, трансференция, русский глагол, виды русского глагола, совершенный вид, несовершенный вид, категория вида.

В нашей практике преподавания РКИ носителям испанского языка часто приходится сталкиваться с интерференционными ошибками учащихся, связанными со значительными грамматическими отличиями в русском и испанском языках. В данной работе рассмотрим негативное влияние языковой (лингвистической) интерференции на усвоение темы «Виды русского глагола» учащимися с родным испанским языком. Наша цель – разграничить понятия «интерференция» (как негативное влияние на освоение грамматического материала) и «перенос» (как положительный фактор, влияющий на обучение); проанализировать различия в грамматических понятиях «вида» в русском языке и «аспекта» – в испанском, отметить сложности, возникающие у испаноязычных учащихся при изучении видов русского языка; определить пути преодоления данных трудностей при обучении учащихся с родным испанским языком.

Явление языковой интерференции достаточно подробно описано в методической литературе, посвященной преподаванию иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного. Согласно идеям Г. Шухарда, воплотившимся в теории У. Вайнрейха, интерференция является «вторжением норм одной языковой системы в пределы другой». В соответствии с психолингвистической теорией, восходящей к трудам Бодуэна де Куртене и его ученика Л.В. Щербы, интерференция трактуется как «взаимодействие двух типов языковой деятельности билингва, приводящее к ошибкам, отклонениям в речи на изучаемом языке» [10, с. 117].

Анализируя термин «интерференция» в различных источниках, находим некоторые противоречия в его использовании. Так, у ряда авторов встречаем разделение на «положительный» и «отрицательный» перенос языковых явлений из родного языка в изучаемый под общим термином «интерференция» (Зимняя И.А., Леонтьев А.А. и др.). По определению О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова, «перенос – сложное психологическое явление, скрытый механизм, позволяющий человеку в новых обстоятельствах использовать привычную моторную и мыслительную деятельность, те речемыслительные механизмы, которые объединяют родной и изучаемый языки» [10, с. 116].

А.Н. Щукин описал использование лингвистического учения о языковых контактах как одно из основополагающих положений методики, подразумевающее взаимодействие между изучаемым и родным языком учащихся. Ученый подчеркивал, что «влияние родного языка на изучаемый может

быть как положительным (например, перенос умения читать на родном языке), так и отрицательным (формы слово- и формообразования на родном языке переносятся на изучаемый язык, что является причиной ошибок). Положительный перенос получил название «транспозиции», а отрицательный – «интерференции» [12, с. 28–29]. Н.Л. Федотова поддерживает данную точку зрения и объясняет, что перенос является положительным, если существует сходство в языковых явлениях родного и изучаемого языков, и является трансференцией; интерференция же возникает при переносе расхождений из родного на изучаемый язык [11, с. 39]. С этой точки зрения данное явление описано и у В.Н. Вагнер. Автор подчеркивает, что «формирование системы русского языка неизбежно проходит под влиянием сложившейся ранее системы языка учащихся и имеющегося языкового сознания», что проявляется как в положительных переносах совпадающих явлений в другую языковую систему, так и в интерференции, проявляющаяся в различных формах. Так, при непосредственном переносе из родного языка грамматических явлений возникает калькирование. Скрытая, или пассивная, интерференция выражается в замене не имеющих аналогов языковых явлений явлениями из родного языка. В.Н. Вагнер указывает и на тот факт, что при отсутствии аналогичных явлений в родном языке учащиеся не воспринимают их, вследствие чего в их знаниях остаются «белые пятна» [2, с. 13].

В.И. Колодезнев и К. Сааведра Родригес, исходя из того, что «наложение без учета цели в лингвистическом плане нейтрально и не должно расцениваться негативно или позитивно», предлагают следующее определение: «Интерференция – это процесс наложения в сознании говорящего двух неадекватных, но сходных языковых систем, в результате которого реализуется искаженная модель изучаемого языка, вызванная незнанием его системы или отождествлением ее с «родной» [8, с. 62].

Мы придерживаемся мнения, описанного в ряде работ, в которых «перенос», или «транспозиция», трактуется как положительное явление, тогда как под «интерференцией» понимается только негативное влияние родного языка на изучаемый.

Обучая испаноязычных учащихся грамматике русского языка, в частности видам русского глагола, приходим к убеждению, что учащиеся нередко опираются на грамматические средства родного языка. Грамматика родного языка выступает в качестве эталона мыслительной деятельности индивидуума. Языковое мышление носителей испанского и русского языка различно, поэтому передача видов русского глагола вызывает у учащихся большие трудности. «Родной язык учащихся всегда обуславливает те трудности и те так называемые устойчивые ошибки, которые учащиеся допускают в процессе обучения иностранному языку» [1, с. 10]. Сравнительный (компаративный) анализ языковых явлений способствует выявлению категорий, отсутствующих в родном языке учащихся, существенно отличающихся от аналогичных категорий изучаемого языка или идентичных в родном и изучаемом языке. Если преподаватель владеет родным языком учащихся, он «проводит сопоставление как бы для себя» в целях подготовить рациональные уроки и наиболее оптимально организовать учебный материал, а также предотвратить вероятные ошибки, являющиеся следствием интерференции [6, с. 12]. «Учитывая явление переноса при контакте двух языковых систем, преподаватель должен стремиться строить свои занятия с учетом характера взаимодействия двух языков. Цель в работе при этом сводится к тому, чтобы обеспечить широкое использование положительного переноса из родного языка на изучаемый и по возможности предотвратить отрицательный перенос» [12, с. 29].

Рассмотрим различия аспектуальных значений в двух рассматриваемых языках. В русском языке глаголы совершенного вида (СВ) противопоставляются глаголам несовершенного вида (НСВ), и, следовательно, речевые ситуации выражают контрастные значения. Существуют различные концепции видовой оппозиции, однако в большинстве случаев разграничение между видовыми значениями русского глагола основывается на предельности и непредельности действия. Таким образом, к глаголам СВ относят такие характеристики, как завершенность, результативность, предельность, а к НСВ – дуративность, повторяемость. «Вне зависимости от возникающих добавочных значений совершенный вид используется, когда действие имеет конкретный результат, актуальный для говорящего. Если в центре внимания находится само действие, а, следовательно, любые обстоятельства его совершения, выбирается глагол несовершенного вида» [5, с. 159]. При этом в различных речевых ситуациях могут быть использованы только глаголы определенного вида. Характерная особенность русского вида – это наличие видовых пар у большинства глаголов, каждый из которых является отдельной лексической единицей.

В испанистике вопрос о существовании категории вида глагола ставится под сомнение. Одни исследователи испанской грамматики склонны отрицать существование данной категории (В.С. Виноградов, И.Г. Милославский и др.), в то время как другие находят основания для признания данной категории в испанском языке (О.К. Васильева-Шведе, В.Г. Степанов). Тем не менее передача аспектуальных значений различными средствами является общепризнанной.

Согласно Королевской академии испанского языка (RAE), видовые значения передаются с помощью различных аспектов [13, с. 430]:

1. Лексический аспект или способ действия, также именуемый качеством действия. Данный аспект передается значением сказуемого, которое может описывать длительное или предельное действие. Ориентация на лексическую аспектуаль-

ность прослеживается в работах Bello (1951), De Miguel (1999), а также в Nueva Gramática («Новая грамматика испанского языка», 2009). Например, глагол vivir (жить) указывает на действие, протяженное во времени, тогда как глагол llegar (прибыть) выражает конечное действие. Следует отметить, что такое понятие, как видовая пара, в испанском языке отсутствует.

2. Синтаксический или перифрастический аспект. Данный аспект выражается в значении глагольных перифраз, прежде всего фазовых, а также аспектуально-темпоральных, последовательных и герундиальных. В испанском языке существует большое число глагольных перифраз (глагольных конструкций), большая часть которых имеет аспектуальное значение. Такие перифразы часто образуются с глаголами, обозначающими движение, перемену места в пространстве. Перифразы группируются по принципу семантического значения. Например, инхоативные перифразы показывают начало действия (comenzar a / echarse a + инфинитив и др.); терминативные перифразы выражают окончание действия (acabar de / terminar de + инфинитив и др.). Перифрастический аспект как основной компонент аспектуальности рассматривается в работах Dietrich (1973), Bosque, Demonte (1999), работах О.К. Васильевой-Шведе и В.Г. Степанова.

3. Морфологический аспект. Данный аспект выражается с помощью временных форм и предполагает, что аспектуальные значения временных форм глагола в испанском языке являются производными от темпоральных значений. Такая позиция описана в работах Rojo (1988, 1990), Rojo, Veiga (1999), Weinrich (1974). В испанской грамматике времена глагола делятся на перфективные и имперфективные. Перфективные формы фокусируются на действиях от начала до конца и представляют их как завершенные или законченные. Имперфективные формы, напротив, выражают действие в процессе без привязки к его началу или концу. Таким образом, имперфективные времена испанского глагола в большинстве случаев можно сопоставить с русскими глаголами НСВ, тогда как перфективные – с глаголами СВ. Следует отметить, однако, что такая корреляция прослеживается далеко не в каждой речевой ситуации.

Безусловно, такие значительные отличия грамматических явлений русского и испанского языков приводят к большим затруднениям и многочисленным ошибкам испаноязычных учащихся при изучении темы «Виды русского глагола». Мы часто наблюдаем следующие ошибки, вызванные интерференцией, в устной и письменной речи обучающихся: синтактико-морфологические нарушения («Он *видел* девушка забыть телефон» в значении «Он увидел, что девушка забыла телефон», исп. Vio a la chica olvidar el teléfono); неправильное понимание значений видов («Он *видел* красивую девушку и сказал ей…», исп. Veía a una hermosa niña y le dijo); калькирование перифрастических конструкций («Они начали *познакомиться*, и она сказала, что её зовут Светлана…», исп. empezar + a + infinitivo); нарушения использования видо-временных конструкций («Когда он *встаёт* завтра и *готовит* завтрак…», исп. Cuando *se levante* y *cocine* el desayuno) и др.

Р.В. Лопухиной также выделяются следующие ошибки в употреблении видов глаголов испаноязычными студентами: а) использование глаголов СВ вместо НСВ в конкретно фактическом значении; б) использование глаголов СВ при обозначении повторяемости действий; в) замена глаголом СВ глагола НСВ, когда действие обозначает процесс. Автор также выделяет такую частую ошибку, как замена будущего СВ глаголом НСВ в будущем времени при неразличении видовой характеристики инфинитива (Например: на следующем занятии я *буду получить* «отлично»), что связывается с широкоупотребительной латиноамериканцами конструкции ir + a + infinitive для обозначения действия в ближайшем будущем. Р.В. Лопухина отмечает, что «отсутствие в структуре испанского языка соответствий русской видовой системе (формально выраженной категории вида) затрудняет образование в сознании учащихся прочной связи между глагольной формой и значением совершенного или несовершенного вида» [9, с. 25–26].

Практики РКИ, безусловно, нацелены на поиск путей преодоления языковой интерференции учащихся. Авторы пособий, основанных на сопоставлении родного и изучаемого языков, прогнозируют материал с учетом легкости и трудности его освоения учащимися, а «прогнозы принимаются во внимание при определении последовательности изучения учебного материала, количества и объема тренировочных упражнений, при разработке материалов для контроля» [7, с. 85].

Поддерживаем точку зрения В.М. Колодезнева, который отмечает, что решение проблем, вызванных явлением интерференции, требует следующих действий [8, с. 65]:

1) выявление причин интерференционных ошибок;
2) обнаружение факторов, стимулирующих эти ошибки;
3) описание конкретных нарушений литературной нормы русского языка;
4) характеристика последствий интерференции, не «выливающихся» в языковые ошибки, но влияющих на их появление;
5) разработка методики снятия интерференционных ошибок;
6) профилактика таких ошибок.

Осуществление вышеперечисленных мер возможно при реализации принципа учета родного языка учащихся. «Учет влияния системы исходного языка и его характера дает возможность при использовании методики национально-языковой ориентации устанавливать такие способы обучения, которые способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции» [2, с. 13]. Преодолеть отрицательное вли-

яние родного языка на изучаемый можно 1) большой языковой практикой, особенно в коллективе носителей языка; 2) осознанием тех различий, которые существуют между родным и изучаемым языком; 3) работой по преодолению отрицательных последствий интерференции, которая предполагает: использование специальных приемов и систем упражнений, формулирования правил, в том числе на родном языке, объяснение, сравнение, показ. Однако необходимо отметить, что в моногруппе (в нашем случае – испаноязычной) работа не должна сводиться только к сопоставлению языков, т.к. при таком подходе учащиеся постоянно находятся под влиянием родного языка, что мешает им в овладении русским языком.

Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо принимать во внимание особенности родного языка учащихся, сходство и различие изучаемых языковых явлений. Преподавание русского языка как иностранного «четко поставило задачу его изучения, по возможности, на фоне других языков или […] в зеркале иных языков, сквозь призму другой речи» [4, с. 6]. Понимание структуры языка учащихся помогает прогнозировать и минимизировать интерференционные ошибки. При обучении испаноязычных учащихся теме «Виды русского глагола» следует принимать во внимание тот факт, что в испанском языке отсутствует грамматическая категория, аналогичная русским глаголам НСВ и СВ, но имеются другие грамматические и лексические средства, способные передавать значения, аналогичные русским высказываниям с перфективными и имперфективными глаголами. Системный характер интерференционных ошибок предопределяет их появление в устной и письменной речи испаноязычных учащихся и обусловливает необходимость разработки комплекса методических приемов и форм работы, ослабевающих влияние интерференции и специфических ошибок для данного национального контингента. Изучение грамматической категории вида русского глагола иностранцами (и конкретно – испаноговорящими) должно сопровождаться целенаправленными методическими действиями по предотвращению и устранению ошибок, вызванных интерференцией двух языков в сознании учащихся.

Литература

1. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие / В.Д. Аракин. – 3-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
2. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа / В.Н. Вагнер. – Москва: Владос, 2001. – 384 с.
3. Васильева-Шведе, О.К. Теоретическая грамматика испанского языка: Морфология и синтаксис частей речи: Для ин-тов и фак. иностр. яз. / О.К. Васильева-Шведе, Г.В. Степанов. – Москва: Высшая школа, 1972. – 342 с.
4. Виноградов, В.С. Сопоставительная морфология русского и испанского языков / В.С. Виноградов, И.Г. Милославский. – Москва: Русский язык, 1986. – 161 с.
5. Воронец, М.В. Выбор глагола в условиях конкуренции модусных значений видов / М.В. Воронец // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово: КемГУ, 2016. – № 2 (66). – С. 156–160.
6. Дергачева, Г.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко, В.М. Нечаева, А.В. Фролкина. – 3-е изд., испр. – Москва: Русский язык, 1989. – 247 с.
7. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 271 с.
8. Колодезнев, В.М. Методика преподавания русского языка как иностранного: Грамматика: Учеб. пособие по спецкурсу / В.М. Колодезнев, К. Сааведра Родригес; Тул. гос. пед. ин-т им. Л.Н. Толстого. – Тула: Тул. ГПИ, 1988. – 87 с.
9. Колодезнев, В.М. Национальная ориентация в преподавании русского языка как иностранного: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. В.М. Колодезнев. – Тула: ТГПИ им. Л.Н. Толстого, 1990. – 132 с.
10. Митрофанова, О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 270 с.
11. Федотова, Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс / Н.Л. Федотова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 342 с.
12. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.
13. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española // Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. – Madrid: Espasa Libros, 2010. – 1035 págs.

LINGUISTIC INTERFERENCE AS A NEGATIVE FACTOR IN TEACHING RUSSIAN VERBAL ASPECTS TO SPANISH-SPEAKING STUDENTS

Korneeva A.V.
Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

In this article, we are talking about linguistic interference, its negative impact on teaching Russian as a foreign language to Spanish-speaking students, in particular when studying the Russian verbal aspects. The concepts of “interference”, “transference”, “transfer” are analyzed from the point of view of their description by different authors. Variations in the ways of conveying aspectual meanings in Russian and Spanish leading to numerous interference errors in oral and written speech of Spanish-speaking students are described; examples of such errors from personal practice are given. Possible ways of overcoming the influence of linguistic interference on un-

derstanding the Russian grammar are considered; the importance of students' native language and a comparative analysis of linguistic phenomena in order to identify possible difficulties in mastering the grammatical category of Russian verbal aspects by Spanish-speaking students is taken into account.

Keywords: Russian as a foreign language, language interference, transference, Russian verb, Russian aspect, verbal aspects, perfective verb, imperfective verb.

References

1. Arakin, V.D. Comparative typology of English and Russian languages: teaching guide / V.D. Arakin. – 3rd ed. – Moscow: FIZMATLIT, 2005. – 232 p.
2. Vagner, V.N. Methods of teaching the Russian language to English and French speakers based on interlingual comparative analysis / V.N. Vagner. – Moscow: Vlados, 2001. – 384 p.
3. Vasilyeva-Shwede, O.K. Theoretical grammar of the Spanish language: Morphology and syntax of parts of speech: For institutes and faculties of foreign languages / O.K. Vasilyeva-Shwede, G.V. Stepanov. – Moscow: Vysshaya Shkola, 1972. – 342 p.
4. Vinogradov, V.S. Comparative morphology of Russian and Spanish languages / V.S. Vinogradov, I.G. Miloslavsky. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1986. –161 p.
5. Voronets, M.V. The choice of verb in the conditions of competition of modus meanings of verbal aspects / M.V. Voronets // Bulletin of the Kemerovo State University. – Kemerovo: KemGU, 2016. – No. 2 (66). – P. 156–160.
6. Dergacheva, G.I. Methods of teaching Russian as a foreign language at the initial stage of education / G.I. Dergacheva, O.S. Kuzina, N.M. Malashenko, V.M. Nechaeva, A.V. Frolkina. – 3rd ed., Rev. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1989. – 247 p.
7. Kapitonova, T.I. Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training / T.I. Kapitonova, L.V. Moskovkin. – St. Petersburg: Zlatoust, 2006. – 271 p.
8. Kolodeznev, V.M. Methods of teaching Russian as a foreign language: Grammar: special course manual / V.M. Kolodeznev, K. Saavedra Rodriguez. – Tula: TGPI named after L.N. Tolstoy GPI, 1988. – 87 p.
9. Kolodeznev, V.M. National orientation in teaching Russian as a foreign language: Interuniversity collective papers / Rev. ed. V.M. Kolodeznev. – Tula: TSPI named afetr L.N. Tolstoy, 1990. – 132 p.
10. Mitrofanova, O.D. Methods of teaching Russian as a foreign language / O.D. Mitrofanova, V.G. Kostomarov. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1990. – 270 p.
11. Fedotova, N.L. Methods of teaching Russian as a foreign language. Practical course / N.L. Fedotova. – St. Petersburg: Zlatoust, 2015. – 342 p.
12. Shchukin, A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language / A.N. Schukin. – Moscow: Vysshaya Shkola, 2003. – 334 p.
13. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española // Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. – Madrid: Espasa Libros, 2010. – 1035 págs.

Инновационные педагогические методы развития мотивации к изучению русского языка в инокультурной среде

Саламова Лариса Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета
E-mail: larainvest@mail.ru

Наши исследования мотивации обучения студентов русскому языку как иностранному выявили три основных ее направления: прагматическое, коммуникативное и социокультурное. С учетом этого, большое значение имеют инновационные методики преподавания: разнообразные дидактические и ролевые игры, метод мини-проектов, а также применение специализированных видеоматериалов. Видами контроля являются лексико-грамматические тесты и текстовые контрольные работы, а также сводный тест, направленный в основном на проверку формирования социокультурной компетенции учащихся. Сочетание этих методик повышает интерес и мотивацию к изучению русского языка и русской культуры, а также выявляет преимущества изучения языкового материала не только по программным, обязательным темам, но и по дополнительным, предназначенным для самостоятельной работы в группах и индивидуально.

Ключевые слова: Мотивация, русский язык как иностранный, инновационные учебные технологии, видеоматериалы, социокультурная компетенция.

В условиях современной парадигмы образования и требующейся при этом модернизации процесса образования закономерным является повышение результативности обучения. Залогом же его успеха во многом является наличие мотивации, под которой понимается «побуждение к деятельности, задающее его направленность, организацию, активность и устойчивость» [2, с. 148].

Однако в наши дни тема мотивации многогранна, что накладывает свой отпечаток и на конкретное наполнение рассматриваемых вопросов. В том числе потому, что значительные изменения претерпевает даже само понятие «инокультурной среды». Эти особенности и возникающая в зависимости от них общая ситуация отражены в недавних статьях различных исследователей.

Так, например, на обширных территориях России, где проживают люди разных национальностей (таковы, например, Сибирь и Дальний Восток, в несколько меньшей степени Урал) культурная и языковая среда является «смешанной», сочетая в себе черты и русской, и культуры других народов. При этом основной мотивацией у учащихся уже на стадии школьного обучения является овладение русским как языком межнационального общения. Тогда же происходит и знакомство с передовыми образцами русской культуры, так что основные представления в этой сфере у них также постепенно формируются. Поэтому, поступая в вузы даже из национальной школы, практически все обучающиеся русским языком уже владеют, и им необходимо в большей мере только совершенствование лексики, прежде всего по избранной специальности [4].

Несколько иная ситуация складывается в местах компактного проживания определенных национальностей – таковы, например, национальные республики Российской Федерации. В этом случае языковая, культурная и конфессиональная картина каждой республики имеет свои определенные черты. Свою специфику имеет и сочетание современной культуры с традиционной, притом значительно отличаясь между регионами, и/или между городом, «городской окраиной» и сельской местностью. В зависимости от сочетания этих факторов, поступление в вуз, особенно если преподавание в нем ведется на русском языке, вызывает специфические трудности у каждого конкретного студента. При этом у многих различны и степень владения русским языком, и мотивация к его изучению, а также конкретика индивидуальных трудностей [6]

Свои особенности представляет ситуация независимых государств, бывших ранее республиками

СССР («ближнего зарубежья», как говорится ныне). Русский язык в школах, особенно в сельской местности, часто уже не является у них обязательным учебным предметом, в быту использование его также может быть ограничено. Поэтому часто во время взросления и обучения в средней школе, он усваивается только на очень ограниченном уровне (если вообще усваивается). Но соответственно проблему представляет собой изучение русского языка как иностранного в своих национальных вузах: как в языковых (то есть, когда будущей профессией становится русская филология), так в особенности в неязыковых (например, в медицинских, технических, для профессионального общения и знакомства с достижениями российской науки и культуры) [9].

Наконец, еще одним, и очень значимым ныне вариантом является обучение иностранных студентов в вузах России. Личность их сформировалась часто в совершенно иных языковых и социокультурных условиях, и соприкосновение с русским языком и культурой раньше было либо очень ограниченным, либо практически отсутствовало в принципе. Но в любом случае главную трудность для них составляет то, что такое соприкосновение, совпадая с началом обучения в вузе, требует и адаптации, и осознания новых окружающих культурных реалий, и соответственно, сначала формирования мотивации для изучения русского языка и культуры, а затем удовлетворения соответствующих потребностей в ходе усвоения учебного курса [5].

С учетом особенностей нашего вуза, именно на такой ситуации в нашей статье и следует остановиться.

Согласно принятой в современной психологии образования классификации мотивации, она разделяется на внешнюю (под влиянием внешнего окружения – конъюнктуры в обществе, влияния значимого окружения и т.п.) и внутреннюю, обусловленную личностными мотивами и склонностями.

К внешней мотивации у учащихся и студентов, в целом, согласно исследованиям Н.Н. Касаткиной относятся:

- Фактор географической близости и территориальной распространенности языка;
- Противопоставление «легкий/трудный язык». Притом если легкий выбирается как требующий наименьших усилий и затрат времени, то трудный – как средство «тренировки памяти», «развития воли», повышения интеллектуальности в глазах сверстников и значимых взрослых;
- Востребованность языка как шанс получения желаемой работы.
- Образ страны изучаемого языка, складывающийся как в общественном мнении в целом, так и при индивидуальном ознакомлении с ее культурой.

Среди показателей внутренней мотивации выделяются:

- мотив достижения успеха в той или иной деятельности. В данном случае как в собственно обучении, так и в получении прочих преимуществ, которые оно приносит;
- мотив самоутверждения как получения определенного статуса в обществе;
- мотив идентификации – стремление человека принадлежать к определенной социокультурной среде;
- мотив коммуникации – стремление к общению с другими людьми;
- мотив саморазвития – стремление к самосовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека [8].

Для выявления конкретики ситуации в нашем вузе был, по принципу случайной выборки, проведен опрос 100 иностранных студентов-первокурсников. Предлагалось ответить в свободной формулировке на вопрос о мотивации изучения русского языка, притом можно было перечислить любые значимые для себя факторы. Затем структура ответов анализировалась в соответствии с вышеприведенной классификацией, и общий результат отражен на рис. 1.

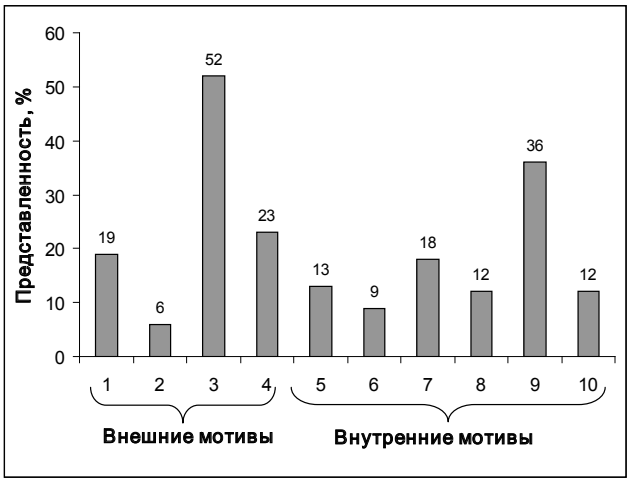


Рис. 1. Результаты исследования мотивации изучения иностранного языка у иностранных студентов-первокурсников:
внешние мотивы: 1 – фактор географической близости и территориальной распространенности языка, 2 – противопоставление «легкий/трудный язык», 3 – шанс получения работы, 4 – образ страны изучаемого языка;
внутренние мотивы: 5 – достижения успеха, 6 – самоутверждения, 7 – идентификации, 8 – стремления к определенной социокультурной среде, 9 – коммуникации, 10 – саморазвития

Как можно заметить на основании анализа этих данных, среди внешних мотивов лидируют прагматические (шанс получения работы). Географический фактор (ввиду того, что в выборке оказались студенты разных стран) получил относительно небольшое значение, притом структура ответов указывала на то, что очевидно во многих их родных странах русский язык (в отличие от английского, а в ряде случаев французского) в текущее время международным не считается. В этой свя-

зи тем более значимым представляется то место, которое занял имиджевый фактор – образ страны изучаемого языка. Соответственно, значимость культурологической составляющей в мотивации студентов также можно признать высокой.

В отношении внутренних факторов четыре первых из перечисленных (№№ 5–8, рис. 1) в той или иной мере характеризовали в основном личное стремление к получению определенной профессии, специальности, что обеспечит одновременно и определенный общественный статус, и вхождение в определенную (притом престижную) социокультурную среду своего общества.

Высоко был оценен также фактор общения (№ 9, рис. 1) – притом как его утилитарная составляющая (слушание лекций, участие в занятиях и общественных мероприятиях), так и личностная (общение со сверстниками, совместные занятия и развлечения). Оценка же фактора самосовершенствования, напротив, практически всеми подчеркнувшими его опрошенными характеризовалась именно в смысле освоения основ русской культуры.

Другими словами, в целом результаты опроса подтвердили три основных направления потребности в изучении иностранного языка: профессиональную (прагматическую), коммуникативную и социокультурную. Этим и должно определяться построение занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) со студентами вуза. В связи с чем, помимо традиционных методик для становления четырех основных составляющих языковой компетентности (говорения, аудирования, чтения и письма) должны эффективно применяться и инновационные.

С учетом относительно невысокого начального уровня владения языком, положительно воспринимается «языковая разминка» в начале занятия (рекомендованная для разных вариантов нерусской средней школы, в которых русский язык является предметом). К ним относятся разнообразные лингвистические задачи, шарады, ребусы, головоломки, кроссворды, «словесные дуэли», лингвистическое лото, пазлы, игры в слова и т.п. [3].

Вслед за такой «разминкой», наряду с проверкой домашнего задания, органично вписывается в структуру занятия метод «мини-проектов», который предложен в работе М.Р. Закировой. В течение года по одному такому проекту должен выполнить каждый учащийся или студент. Тематика проектов различна. Например, может быть предложено сопоставить «буквальный» и действительный смысл пословицы, поговорки или фразеологического оборота, представив соответствующий рисунок (самостоятельно нарисованный или найденный по теме в литературе или в Интернет). Или представить на занятии краткое эссе об особенностях литературного языка того или иного русского писателя, и т.п. [7].

Объяснение нового материала, для повышения эффективности, обычно должно сопровождаться просмотром презентаций, видеоматериалов, использованием других средств наглядности, которые могут готовить или подбирать как преподаватели, так и (в порядке собственного совершенствования знания языка, в качестве учебного проекта) студенты старших курсов для младших [1].

Также очень эффективными представляются нам тематические задания, связанные с просмотром DVD-фильмов, как синтеза аудио- и визуального восприятия. Например, на занятиях «Практикум по культуре речевого общения» в теме «Музеи» после чтения текстов о Музее изобразительных искусств им. А.С. Пушкина ставится короткий (около 5,5 минут) видеофильм о музее. Перед просмотром фрагмента фильма:

1) Вводится новая лексика по теме, чтобы нивелировать возможные лексические трудности (Эрмитаж, копия, подлинник, слепки, изобразительное искусство, храм, архитектор, скульптор, статус, античное искусство и др.)

2) После первого просмотра предлагаются вопросы:

– Как вы понимаете название фильма «Московский Эрмитаж»?
– От чьего лица ведется повествование (рассказ)?
– Когда был открыт музей и как он сначала назывался?
– Почему в 1937 году музей получил имя А.С. Пушкина?
– Кто являлся основателем музея?

Количество вопросов зависит от уровня подготовки группы.

3) Во время второго просмотра учащиеся самостоятельно делают записи (покадровый план), «репетируют» (в слабых группах) 1–2 раза, просматривая повторно фрагмент фильма.

4) На следующем занятии учащиеся комментируют кадры фильма своим текстом, просмотр при этом идет с выключенным звуком.

Подобные занятия также можно проводить и по другим темам: «Библиотеки», «Праздники и знаменательные даты», «Путешествия» и др.

Особое место занимают также творческие заключительные задания по темам, обучающим говорению и письму как видам речевой деятельности. Назовем некоторые из них:

– Напишите на основе полученной при просмотре фильма информации сочинение (изложение, эссе, сообщение в газету). Преподавателем предлагается несколько информационных поводов для письменной работы.
– Выберите один из музеев, посетите его. Письменно составьте рекламный проспект музея. Проведите на уроке «экскурсию» по музею, ответьте на вопросы (требования к публично обращенной устной речи).
– Проведите «круглый стол» на тему: «Нужны ли музеи людям моего поколения?» Письменно выразите свое отношение к этому вопросу.

Каждая тема представленных пособий завершается письменной работой – сочинением (эссе) на одну из предложенных тем. Видами промежуточного контроля являются лексико-

грамматические тесты и текстовые контрольные работы, а также сводный тест, направленный в основном на проверку формирования социокультурной компетенции учащихся.

Подобное приобщение к русской культуре способствует реализации принципа новизны, традиционно признаваемого методистами важным мотивационным фактором. Осваивая новый язык, учащийся впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка.

Еще одним выражением принципа новизны является применение современных сетевых технологий. Это также с помощью студентов более старших курсов (на оценку, в рамках проектной деятельности или в порядке волонтёрства) можно достичь одним из следующих способов:

– организация обсуждений или другой формы работы по вопросам русской культуры на «языковой» странице сайта вуза;
– доступ к учебным фильмам и презентациям по ссылкам, доступным на определенных страницах сайта вуза, или выдаваемым преподавателем в порядке рекомендаций к самостоятельной работе или в составе заданий по выбору учащихся;
– проведение различных самостоятельных проектов, предусматривающих информационный поиск в Интернет материалов по темам русской культуры.

Резюмируя же всё изложенное выше, следует подчеркнуть, что в целом сочетание традиционных методов с инновационными в преподавании РКИ позволяет:

1. Определять учебную проблему, решать её путём творческого поиска и применения интегрированного знания;

2. Связать теорию с практикой в изучении русского языка и русской культуры

3. Развивать исследовательские, творческие способности учащихся как начальных, так и последующих курсов, создавая условия для самостоятельной деятельности в ситуации предлагаемого выбора;

4. Организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность с педагогом, сверстниками и учащимися других возрастов.

В сумме все эти возможности повышают интерес и мотивацию к всестороннему изучению русского языка и русской культуры, а также выявляют преимущества группового (фронтального), подгруппового и индивидуального формирования языковой компетентности и разносторонней коррекции проблем. Еще одним преимуществом такого сочетания методик является многосторонность изучения материала по программным темам – как обязательным, так и даваемым на выбор и предназначенным для самостоятельной работы.

Литература

1. Абдуллоева Т. В., Бобоева Р.Н. Использование наглядности на занятиях по русскому языку // Вестник Педагогического университета – 2017 – № 1–2. – С. 118–124
2. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Издательство ИКАР, 2009–448 с.
3. Артамошкина Е.А. Лингвистическая разминка как структурный компонент урока русского языка // Русский язык в школе. 2010. № 10. С. 8–13.
4. Бондаренко М.А. Приемы повышения мотивации учащихся к изучению русского языка // Самарский научный вестник. – 2015. – № 1 (10). – С. 44–48.
5. Вильтовская А.А. Особенности организации самостоятельной работы студентов при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы IV междунар. науч.-метод. конф. / под. ред. А.Р. Аветисова. – Минск, 2020 – С. 45–48.
6. Гизатулина О.И. Формирование мотивации к изучению русского языка студентами вузов // Academic Research in Educational Sciences. – 2022. – Том 4 – № 3 С. 516–524.
7. Закирова М.Р. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы // Scientific progress. – 2021. – № 1. – С. 52–61.
8. Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей: дис. кандидата педагогических наук – Ярославль. 2003. 210 с.
9. Курбаниязова Д.С. Мотивации изучения русского языка как иностранного // Ученые XXI века. – 2016. – № 7 (20) – С. 40–43

INNOVATIVE PEDAGOGICAL METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT

Salamova L.B.
Moscow State Linguistic University

Our research on the motivation of students to learn Russian as a foreign language has revealed three main directions: pragmatic, communicative and socio-cultural. With this in mind, innovative teaching methods, a variety of didactic and role-playing games, the method of mini-projects, as well as the use of specialized video materials are of great importance. The types of control are lexical and grammatical tests and text tests, as well as a summary test, aimed mainly at checking the formation of students' sociocultural skills. The combination of these methods increases interest and motivation to study the Russian language and the Russian culture, and also reveals advantages of studying the language material not only on mandatory topics which are part of the program, but also on additional ones intended for independent work.

Keywords: motivation, Russian as a foreign language, innovative educational technologies, video materials, socio-cultural competence.

References

1. Abdulloeva T. V., Boboeva R.N. The use of visualization in Russian language classes // Vestnik Pedagogical university – 2017 – № 1–2. – p. 118–124
2. Azimov E. G., Shchukin A.N. The new dictionary of methodological terms and concepts – M.: IKAR, 2009–448 p.

3. Artamoshkina E.A. Linguistic warm-up as a structural component of the Russian language lesson // Russian language at school. 2010. № 10. p. 8–13.
4. Bondarenko M.A. Techniques for increasing students' motivation to learn the Russian language // Samarskij nauchnyj vestnik. – 2015. – № 1 (10). – p. 44–48.
5. Vil'tovskaya A.A. Features of organizing students' independent work when teaching Russian as a foreign language // Actual problems of pre-university preparation / red. A.R. Avetisov. – Minsk, 2020 – p. 45–48.
6. Gizatulina O.I. The build-up of motivation for the study of the Russian language by university students // Academic Research in Educational Sciences. – 2022. – Tom 4 – № 3, p. 516–524.
7. Zakirova M.R. Project activities at the lessons of the Russian language and literature // Scientific progress. – 2021. – № 1. – p. 52–61.
8. Kasatkina N.N. The formation of motivation for learning a foreign language among students of non-linguistic specialities: dis. Phd in Pedagogy – Yaroslavl'. 2003. 210 p.
9. Kurbaniyazova D.S. The motivation for learning Russian as a foreign language // The Scientists of XXI century. – 2016. – № 7 (20) – p. 40–43

Использование межпредметных связей физики и истории для развития познавательной активности учащихся

Мезенцева Юлия Сергеевна,
студент ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ
E-mail: m.yulechka.01@mail.ru

Холмова Ольга Яковлевна,
студент ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ
E-mail: holmovaolga@yandex.ru

Широкова Алена Андреевна
студент ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ
E-mail: alena.shirokova2001@mail.ru

В данной работе рассматривается взаимосвязь физических явлений с историческими процессами как залог успешного усвоения обучающимися школьной программы и расширением их познавательной активности. Авторы статьи убеждают читателя в том, что процесс обучения нужно строить на основе заинтересованности учащихся, поэтому необходимо уменьшать количество классических формальных заданий и, напротив, ввести нестандартные задачи, решение которых способствовало бы развитию познавательной активности обучающихся за счет создания специальных условий: вариативная среда, помощь учащимся в создании новых заданий и дальнейшей их реализации на уроках истории и физики. В то же время, авторы приводят примеры задач, направленные не только на изучение школьной программы, но и на расширение познавательного интереса ребенка.

Ключевые слова: железная дорога, межпредметные связи, познавательная деятельность.

Наука в современном мире стала стремительно развиваться: все знания о физических явлениях и окружающих нас предметах, которые были накоплены учеными за многие годы благодаря экспериментам, кропотливым наблюдениям, проведенным опытам и логическим рассуждениям, реализуются в современных научных технологиях и техниках. Множество самых разнообразных устройств, которые помогают в жизни человека и улучшают нашу жизнь, лежат в основе научно-технического прогресса человечества.

Современное общество с молниеносной скоростью привыкает к новым достижениям науки и техники, которые с каждым днем постепенно проникают в повседневную жизнь человека. Это стремительное развитие научно-технического прогресса не может не удивлять. К примеру, еще несколько лет назад у людей не было возможности прямо из дома позвонить своим знакомым и родным в другую часть света, а в настоящее время можно не только услышать собеседника, но и увидеть его. При зарождении кинематографа люди удивлялись волшебству создания кино, выбегали прочь из зала, когда видели приближающийся на них с экрана поезд, а теперь почти никого не удивишь эффектами 3D-5D, зрителей не пугает прыгающее на них страшное чудовище или летящая в них машина. [2] Многие люди помнят времена, когда первые космические полеты были не больше, чем просто сказкой, но уже сейчас перед человеком открыта возможность стать участником космического туризма. В любой сфере деятельности, в том числе и в быту, людям приходится тратить меньше сил, энергии и ресурсов: многие энергозатратные когда-то задачи упростились до банального нажатия кнопки. Да и путешествовать было в разы сложнее: путь, занимающий у современного человека от нескольких часов до пары дней, когда-то был равен неделям, а то и месяцам. И все это каждый день создает новые страницы истории, открывая возможность новым открытиям и людям занять почетные места в книге нашей истории.

Все технические достижения современного общества напрямую связаны с физикой, так как именно она образует научный фундамент современной техники, её формирования и развития, в которую входят такие направления, как вычислительная и космическая техника, ядерная энергетика, квантовая электроника, сберегающие технологии и так далее. Но не смотря на основополагающий характер данной связи, это не единственно важное звено научной цепи: не стоит забывать о неразрывности физики с историей.

Внедрение физики в уроки истории способствуют разностороннему и многогранному изучению конкретных периодов существования человечества. Подобные интеграции позволяют более наглядно ознакомиться с исторической действительностью и объяснить некоторые мотивы человеческих действий. Технический прогресс напрямую влияет на развитие общества и ход истории в целом, а потому при сравнительном анализе, к примеру, событий Отечественной войны 1812 года и Великой Отечественной просто необходимо отметить разницу в техническом оснащении армий, начиная с оружия и заканчивая способом транспортировки этого самого оружия, а также и путей сообщения: от гужевых повозок до железной дороги. [3] Различные условия породили абсолютно разные картины боевых действий: то, что внесло огромный вклад при перевозке военной техники и эвакуации предприятий в середине двадцатого века, в начале девятнадцатого лишь начинало свою историю.

Без технического прогресса человеческая история сводилась бы к череде однообразных событий, отличающихся друг от друга лишь именами и датами. Интеграция с физикой позволяет разнообразить уроки истории, сделать их более насыщенными и интересными, дает возможность в большей степени заинтересовать учеников через привязку к реальному миру и создание более интересных заданий.

В то же время изучение физики сложно представить без вовлечения в процесс исторической составляющей, которая позволяет выстроить цепь событий, приведшую человека от открытия закона всемирного тяготения к познанию тайны электромагнитного поля. Или же в качестве отличного примера могут опять же послужить поезда: раскрывая историю поездов, учитель имеет практически наглядное пособие для объяснения принципа действия не только различных движущих сил, но и разнообразных механизмов, позволяющих этим движущим силам действовать более эффективно, начиная с простейших паровых двигателей и заканчивая новейшими электропоездами на магнитной подушке. Лишь два столетия назад, движущаяся без лошадей повозка приводила публику в восхищение и невероятный восторг, а сейчас сложно кого-либо удивить составом, разгоняющимся по рельсам со скоростью в несколько сотен километров в час. [1] Первые создатели железных дорог и паровозов не рассчитывали, что их создание потребует от них знания законов электричества, а конструкторы электровозов не предполагали, что им необходимо изучать и использовать на практике последние достижения теории сверхпроводимости и магнетизма. Транспортная техника успела претерпеть несколько этапов: от применения силы лошадей для перевозок и использования тепловой энергии паровых машин до энергии электромагнитного поля, а позже и атомной энергии. [4]

Учитывая такой быстрый и стремительный темп развития науки, образование должно быть с наукой на одном уровне. Среди множества различных мотивов учения самым эффективным является познавательной интерес. Для формирования и совершенствования познавательной деятельности учащихся нужно не только давать им конспектировать параграф из учебника, но и вовлекать их в такую безграничную и интересную науку как физика. Необходимо уменьшать количество классических формальных задач, которые имеют все исходные величины в готовом виде, и в которых требуется лишь найти подходящую формулу, чтобы подставить и произвести соответствующие вычисления. По мнению многих ученых, для лучшего усвоения материала учащихся нужно знакомить с «физическим задачами с помощью жизненных ситуаций, в которых задания будут иметь для них реальный смысл».

Если учащиеся будут убеждены в том, что изучаемые на уроке сведения понадобятся им в будущем, то они начнут сознательно и обдуманно подходить к их изучению. Индивидуальные предпочтения и интересы школьников нельзя ограничить рамками учебной программы, они имеют гораздо более обширный и разнообразный кругозор в различных видах деятельности: в области игр, спорта, искусства, науки и т.д. Именно поэтому нельзя заставить детей полюбить физику и заинтересоваться ей – надо вовлекать учеников в этот предмет за счет уже имеющихся у них интересов к другим видам деятельности. Важно показать учащимся, что в жизненных ситуациях они также могут столкнуться с физическими явлениями и закономерностями: дома, на улице, в лесу, горах и в других любых местах.

Поэтому можно рассматривать физику в истории железных дорог и поездов. Дети должны задуматься о том, как такая масштабная конструкция движется, при этом не проскальзывая, по гладким рельсам, да еще и таща за собой кучу вагонов. Приведем примеры физических задач и заданий, составленных для учащихся про поезда и железные дороги. Материалы, предлагаемые в разработке, сопровождаются историческими сведениями, которые чаще всего неизвестны учащимся и могут быть для них интересными. В качестве примера можно привести следующие факты.

«… Какая же может быть скорость железнодорожного состава? Какую скорость он мог бы развить? Давайте вкратце познакомимся с историей борьбы за достижение рекордных скоростей на железнодорожном транспорте.

Начнём со времени зарождения перевозок по рельсам с помощью паровых машин – паровозов. Первый паровоз, построенный в 1804 году англичанином Ричардом Тревитиком, мог развивать скорость всего лишь до 10 км/ч, а в 1825-м поезд Джорджа Стефенсона прошёл по первой в мире железной дороге с регулярным движением со скоростью уже 24 км/ч…

В России первый «сухопутный пароход» (всего 2 м в длину), который ходил по «Тагильской железной дороге» протяжённостью 1 км со скоростью 15 км/ч, построили в 1834 году отец и сын Черепановы. [5] А вот максимальная скорость закупленных за границей паровозов, курсировавших по первой в России Царскосельской железной дороге (Петербург – Павловск), открытой в 1837 году, была уже 64 км/ч. Двигаться с такой скоростью считалось опасным. Пассажиры перед поездкой по железной дороге шли сначала в церковь и заказывали молебен. Уже через столетие паровозы развивали скорость 180–200 км/ч.

На смену паровозам пришли мощные тепловозы и электровозы. Регулярное движение со скоростями более 200 км/ч стало привычным. [6] Так, курсирующие на трассах Москва – Санкт-Петербург и Москва – Нижний Новгород экспрессы «Сапсан» и «Стриж» могут развивать скорость до 250 км/ч.» Рассмотрим примеры интегрированных задач по физике:

Задача: В 1837 году в России протянулась первая Царскосельская железная дорога от Петербурга до Павловска. У поезда было *n* вагонов с одинаковой массой. Он двигался по горизонтальному пути под действием силы тяги локомотива F. Определите силу натяжения каждой сцепки между вагонами, если коэффициент трения колёс о рельсы равен μ.

Задача: Водитель автомобиля набрал скорость 60 км/ч. Через некоторое время увидел знаки о приближающейся железной дороге со шлагбаумом, подъезжая к нему, начал тормозить на расстоянии 40 м от него. Время ожидания проезда поезда заняло у водителя 60 сек. И как-только шлагбаум открыли, водитель стал двигаться с той же скоростью и по тому же участку пути. При этом движение при торможении и разгоне остается равнопеременным. Определите на какой бы промежуток пути оказался водитель машины, если бы его движение на машине было без остановок с одинаковой прежней скорость?

Задача: Как возникает движение поездов? (Ответ: Благодаря работе двигателя локомотив тащит вагоны. А движущей силой является сила сцепления: $F_{сц.}$, т.е. сила зацепления колёс локомотива за рельсы. Но двигатель локомотива заставит вращаться колёса, если будет микрозубчиками зацепляться за неровности поверхности рельсов и отталкиваются от них, вынуждая колесо, а с ним и весь локомотив, двигаться вперёд.)

Задача: Будет ли двигаться железнодорожный состав, если приподнять локомотив на тросах над рельсами, включив двигатель? (Ответ: Нет, так как двигатель будет работать, а состав так и не сдвинется с места, при этом колёса будут вращаться).

Подобные интегрированные задачи способствует развитию воображения, учащиеся лучше запоминают изучаемый материал. Использовать такие задачи можно не только во время урока, но и во внеклассных мероприятиях. Эти объединения помогают детям сразу в интересной форме получить знания по нескольким сферам. Без стресса совершенствуется и формируется познавательная деятельность у учащихся, приводятся примеры из жизненных ситуаций.

Таким образом, мы видим, что использование межпредметных связей физики и истории не только возможно, но и приносит определенные плоды в виде большей заинтересованности учащихся в изучении данных предметов. Процесс развития познавательной активности ученика не может держаться лишь на тех знаниях, что предлагает ему определенная отрасль науки, так как знания, получаемые в процессе обучения не должны состоять из одних только сухих фактов и формул. Даже при высоком уровне мотивации знания должны быть интересным и связанным с реальной жизнью, особенно это важно на начальных этапах познания, когда учебная мотивация еще только зарождается. И в таком случае, привлечение фактов из других областей знаний влияет наиболее положительным образом на развитие познавательной активности учащихся, так как позволяет не только разнонобразить изучаемый материал, но и укрепить межпредметные знания.

Все это приводит нас к выводу о том, что интеграция физики и истории является одной из наиболее выгодных в современном образовании, так как различные на первый взгляд науки имеют крепкую и тесную связь, переплетаясь между собой и не позволяя изучать одно без другого. Рассматривая данную интеграцию на примере поездов, мы открываем не только совокупность научных знаний, но и то, как оно было пронесено сквозь года в историческом пространстве, играя порой ключевую роль в тех или иных событиях и создавая вслед за собой новую историю. Данный пример не является единственным, так как практически любой виток истории напрямую связан с развитием физической науки, а потому использование межпредметных связей физики и истории еще долго не сможет исчерпать себя.

Литература

1. Виргинский В.С. История техники железнодорожного транспорта – М.: Трансжелдориздат, 1938.
2. Дятчин Н.И. История развития техники. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.
3. Кадыров А.С., Аманжол Ж.И., Жумабаев Б.С. История развития железнодорожного транспорта // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 1–1.
4. Кадыров А.С., Бестембек Е.С., Лигай А.Б. История развития техники. Караганда: ак нур – 2012.
5. Кокин С. М., Селезнёв В.А. Физика в истории железных дорог. – Долгопрудный: ид «интеллект», 2016.
6. Сотников Е.А. Железные дороги мира из XIX–XXI вв. – М.: Транспорт, 1993.

THE USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF PHYSICS AND HISTORY FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Mezentseva Yu.S., Kholmova O. Ya., Shirokova A.A.
P.P. Ershov IPI (branch) TSU

This paper examines the relationship of physical phenomena with historical processes as a guarantee of successful assimilation of the school curriculum by students and the expansion of their cognitive activity. The authors of the article convince the reader that the learning process should be based on the interest of students, therefore it is necessary to reduce the number of classical formal tasks and, on the contrary, introduce non-standard tasks, the solution of which would contribute to the development of cognitive activity of students by creating special conditions: a variable environment, assistance to students in creating new tasks and their further implementation on the history and physics lessons. At the same time, the authors give examples of tasks aimed not only at studying the school curriculum, but also at expanding the cognitive interest of the child.

Keywords: railway, interdisciplinary connections, cognitive activity.

References

1. Virginsky V.S. History of railway transport technology – Moscow: Transzheldorizdat, 1938.
2. Dyatchin N.I. History of technology development. – Rostov n/A: Phoenix, 2001.
3. Kadyrov A.S., Amanzhol Zh.I., Zhumabaev B.S. History of railway transport development // Modern high-tech technologies. – 2015. – № 1–1.
4. Kadyrov A.S., Bestembek E.S., Ligai A.B. History of technology development. Karaganda: ak nur – 2012.
5. Kokin S. M., Seleznev V.A. Physics in the history of railways. – Dolgoprudny: ID “intellect”, 2016.
6. Sotnikov E.A. Railways of the world from the XIX–XXI centuries. – M.: Transport, 1993.

От традиционных к инновационным формам и методам воспитания осужденных

Берестов Вадим Евгеньевич
адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров Академии ФСИН России
E-mail: vad.berestov@yandex.ru

В статье представлен анализ отдельных традиционных и инновационных форм и методов воспитания осужденных. Определено, что основу советской и современной российской уголовно-исполнительной системы составляют коллективные (массовые и групповые) формы воспитательного процесса. Поддержаны идеи дальнейшего совершенствования организационно-правовых основ воспитания осужденных, подверженных наказанию, не связанному с лишением свободы. Внесено предложение о законодательном закреплении в статье 9 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации общих положений о воспитательном процессе осужденных независимо от вида уголовного наказания и формы его отбывания. Нравственно-этическое воспитание определено как приоритетное направление деятельности современной российской уголовно-исполнительной системы. Перечислены его традиционные и инновационные формы и методы реализации. Обоснована необходимость дальнейшей разработки и поиска методов индивидуальной работы с осужденными, основанных на прогнозировании вариативности поведения конкретного лица. Рекомендовано обратить внимание на передовой зарубежный опыт по составлению индивидуальных планов перевоспитания.

Ключевые слова: исправление осужденных, воспитание осужденных, формы воспитания осужденных, методы воспитания осужденных, индивидуальная форма воспитания осужденных, нравственно-этическое воспитание осужденных.

Исполнение уголовного наказания имеет не только карательную, но и воспитательно-социальные цели, особенно ярко это прослеживается в отношении осужденных к лишению свободы, принудительным и исправительным работам.

Действующее российское уголовно-исполнительное законодательство в качестве основных направлений деятельности учреждений и органов пенитенциарной системы называет исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами (статья 1 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации (далее – УИК РФ) [16]. Достижение поставленной цели невозможно без проведения с осужденными воспитательной работы.

В 2022 году воспитательная служба российской уголовно-исполнительной системы отмечает знаменательную дату – 65 лет с момента образования и функционирования. Как результат, воспитательное направление деятельности Федеральной службы исполнения наказания России (далее – ФСИН России), ее количественные и качественные показатели выступили предметом научно-прикладных исследований, в том числе опубликованных в ведомственном научном журнале «Ведомости уголовно-исполнительной системы».

Нормы УИК РФ, как и положения советских исправительно-трудовых кодексов, не закрепляют законодательных определений таких понятий как «воспитание осужденных», «воспитательный процесс», «формы и методы воспитания осужденных», но вводят их в правовой оборот и влияют на их содержание.

На законодательном уровне воспитательная работа определена как средство исправления (часть 2 статьи 9 УИК РФ). С другой стороны, представителями пенитенциарной системы, педагогики и юриспруденции воспитание рассматривается через призму мероприятий, реализуемых в рамках духовно-нравственного, физического, трудового и иных направлений воздействия на сознание и поведение осужденных. При этом подчеркивается, что воспитательные меры, применяемые к гражданам в рамках уголовно-исполнительной системы должны быть педагогически обоснованными. В современных условиях развития учреждений и органов ФСИН России следует признать роль психологов в исправлении осужденных, особенно в развитии индивидуальной воспитательной работы с указанной категорией лиц. Поэтому обо-

снование новых и совершенствование имеющихся форм и методов воспитания осужденных должно опираться не только на педагогические достижения, но и на законы психологии. Тем более российский законодатель, закрепляя общие положения о методах воспитательного воздействия на осужденных к лишению свободы, указывает на их психолого-педагогическое обоснование.

В настоящее время воспитание осужденных представляет собой процесс воздействия ответственными сотрудниками уголовно-исполнительной системы на сознание и поведение преступной личности. Данный механизм основан на применении различных форм и методов воспитания, обоснованных научно-прикладными концепциями педагогики и психологии и ориентирован на преодоление деформации преступной личности, повышение ее интеллектуально-духовного и физического уровней развития, формирование правопослушного поведения и ресоциализацию указанных лиц после освобождения.

Обязательным элементом педагогического инструментария воспитательных технологий, в том числе и работы с осужденными, являются формы и методы воспитания. Российский законодатель в сжатом формате в статье 110 УИК РФ указывает на основные формы и методы воспитательного воздействия на осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Их конкретизация осуществляется в рамках педагогических и психологических разработок, претворяется в воспитательной работе каждого исправительного учреждения. Актуальным вопросом является анализ эффективности их применения в практической плоскости, разработка методик проведения такой оценки, определение направлений реформирования воспитательного процесса с осужденными. Так, итоги деятельности Управления воспитательной, социальной и психологической работы ФСИН России за последние пять лет основаны на анализе количественных показателей [4]. За границами данного исследования остаются без должного внимания качественные критерии воспитательной работы с осужденными, в том числе влияние работы начальников отрядов (старших воспитателей), психологов на ресоциализацию осужденных, их осознанный отказ от преступной модели поведении, готовности вести правопослушный образ жизни как в период отбывания наказания, так и после освобождения из мест лишения свободы.

В процессе организации воспитательного воздействия на осужденных необходимо различать понятия: «форма воспитания» и «метод воспитания». Первое понятие связано с внешними организационными аспектами психолого-педагогической деятельности. Термин «форма воспитания» определяет требования к составу воспитуемых (например, численность, возраст, пол, количество судимостей), тематику, план, место и продолжительность проведения воспитательного мероприятия. Задача метода воспитания заключается в непосредственном воздействии на сознание и поведение осужденного в целях корректировки его жизненных ценностей и ориентиров с учетом требований норм действующего законодательства, морали и нравственности.

Именно формам и методам воспитания должна отводиться наиболее значимая роль в организации воспитательной работы с осужденными. При этом российский законодатель на законодательном уровне закрепляет обязательность применения дифференцированного подхода к формированию плана воспитательной работы в конкретном исправительном учреждении (часть 2 статьи 110 УИК РФ). Так, предметом научных работ является создание эффективных форм и методов работы с лицами, неоднократно привлекавшимися к уголовной ответственности [6]; несовершеннолетними преступниками [13]; женщинами, отбывающими наказание в местах лишения свободы и имеющими малолетних детей [12]. В рамках последнего исследования обосновывается создание и развитие в России инновационного семейного воспитательного направления.

На выбор педагогической технологии взаимодействия с указанной категорией лиц влияют различные факторы, в том числе и макроуровня, например, сложившийся в стране политический режим, реализуемая государством концепция в сфере уголовно-исполнительной системы. Так, в советский период развития нашего государства рассматриваемое направление деятельности учреждений и органов ФСИН России именовалось как «политико-воспитательная работа с лицами, лишенными свободы» [8]. Ресоциализация советского осужденного заключалась не только в его готовности отказаться от преступной модели поведения, но и, прежде всего, в принятии и соблюдении ценностей социалистического общества, осуществлении трудовой деятельности во имя интересов советского государства. Как видим, обязательное политическое воспитание осужденных нашло свое отражение в названии анализируемого направления деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы. Интересы социалистического государства и общества были отражены и в закрепленных в исправительно-трудовом законодательстве формах реализации политико-воспитательной работы с лицами, лишенными свободы. Следует обратить внимание на выделение коллективных и индивидуальных форм работы с указанной категорией лиц, но с установлением приоритета первых. Это соответствовало принципам социалистического общежития, основанным, в том числе, на коллективизме и товарищеской взаимопомощи, сплоченности советского сообщества. Указанные правила, ценности и принципы коммунистической партии «выступали в качестве важнейшей предпосылки правового регулирования, создавали необходимые условия гражданского оборота, определяли содержание устанавливаемых запретов и предписаний» [1, с. 73]. Они оказали прямое влияние на формирование системы форм политико-воспитательной работы с осу-

жденными к лишению свободы и приоритетность среди них именно коллективных (трудового соревнования, разъяснения советского законодательства, агитационной и пропагандистской работы, культурно-массовой и физкультурно-спортивной работы).

Следует отметить, что советский законодатель в исправительно-трудовом законе определил только формы политико-воспитательной работы, методы их реализации на законодательном уровне не закреплялись, они складывались в процессе непосредственной деятельности начальников отрядов (воспитателей) и иных сотрудников с осужденными к лишению свободы. В тоже время в качестве положительного момента следует отметить признание перевоспитания наряду с исправлением основной задачей советской исправительно-трудовой системы (статья 1 Исправительно-трудового кодекса РСФСР (утв. ВС РСФСР 18.12.1970) [8].

В связи с принятием в 1993 году Конституции Российской Федерации, закрепивший отказ от тоталитарного режима путем перехода к демократическому, во второй половине 90-х годов XX в. трансформируется российская уголовно-исполнительная система, в том числе и такое направление ее деятельности как воспитание осужденных. Российский законодатель отказывается от политического окраса в реализации государственной задачи, направленной на исправление осужденных, рассматривая воспитательную работу как основное средство в достижении поставленной цели (часть 2 статьи 9 УИК РФ). В настоящее время эффективность воспитания осужденных оценивается через институт их ресоциализации (возможности социальной адаптации после освобождения) и снижение рецидивной преступности. При этом отмечается значимость поиска и внедрения новых методов воздействия на поведение осужденных. Так, в ранее действовавшей до 2020 года Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации предусматривалось решение указанной задачи, в том числе «разработка форм проведения воспитательной работы» (раздел II. Общие положения, цель и задачи Концепции) [10].

В названной Концепции в качестве приоритетного направления исправления осужденных указывался процесс, направленный на поиск и использование «новых форм и методов исправительного воздействия на осужденных», а также закрепление в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации форм психолого-педагогической работы с осужденными в качестве основного средства их исправления».

В одноименной Концепции, действие которой рассчитано на период до 2030 г., государство в качестве базовой цели деятельности учреждений и органов ФСИН России закрепило «совершенствование уже созданных форм и методов воспитательной работы с осужденными (раздел III. Цели Концепции) [11].

Следует отметить, что современное правовое регулирование воспитательного процесса осужденных в большей мере на законодательном уровне направлено на установление организационно-правовых основ перевоспитания при отбывании наказания в виде лишения свободы. В тоже время на страницах научных исследований подчеркивается актуальность и значимость восполнения законодательных пробелов в проведении мероприятий воспитательного характера с осужденными к иным видам уголовного наказания, а также отбывающих наказание условно-досрочно [2, с. 6]. Нормы уголовно-исполнительного законодательства РФ фрагментарно уделяют внимание воспитательной работе в таких случаях, признавая воспитание средством исправления, без какой-либо конкретизации его форм и методов. Так, Е.В. Чернышенко предлагает обратить внимание на определение особенностей организационно-правовых основ воспитательной работы с осужденными к принудительным работам в исправительных центрах [17, с. 22]. Думается, что вносимые им на обсуждение изменения УИК РФ в данном направлении аналогичны положениям о формах и методах воспитательного воздействия на осужденных к лишению свободы. Предполагается, что в целях исключения дублирования указанных положений в содержании УИК РФ необходимо в главе 1 (ввести в действие часть 4 статьи 9) сформулировать и закрепить общие положения о формах и методах воспитательного процесса осужденных независимо от вида наказания с обязательным указанием их психолого-педагогического характера.

Следует отметить, что современная российская пенитенциарная система, как и в советский период, ориентирована на реализацию массовых и групповых форм воспитания. На выбор именно такой организации воспитательного процесса оказывает влияние поставленная задача по вовлечению значительного количества осужденных к участию в подобных мероприятиях, в том числе, для достижения статистический показателей. В тоже время воспитание должно быть ориентировано на «точечную» индивидуальную работу с осужденными и достижение его основной цели – изменение личностных характеристик осужденных. К сожалению, индивидуальная форма воспитательной работы с осужденными в Российской Федерации находится в «зачаточном состоянии». Рекомендуется обратить внимание на передовой опыт европейских стран по составлению и реализации индивидуальных планов исправления в отношении каждого осужденного, основанных на «применении к конкретному человеку медико-биологических, психиатрических, психологических, педагогических и социальных методов исправления» [15, с. 30]. Только в таком формате можно оказать непосредственное влияние на мотивы поведения осужденного, его «эмоционально-волевые качества» [9, с. 56].

Формирование таких индивидуальных планов невозможно без тщательного комплексного ана-

лиза личности осужденного и определения вероятной траектории его ресоциализации. Следует поддержать идею О.Б. Пановой о внедрении в воспитательный процесс с осужденными педагогических прогностических методов. По ее мнению, эффективность воспитательного процесса во многом зависит от осведомленности сотрудников уголовно-исполнительной системы об уровне личностного развития подопечного и его планов на будущее [13, с. 37].

Ежегодную аттестацию осужденных, проводимую в российских исправительных учреждениях, индивидуальной формой работы с осужденными признать нельзя, так как оценка поведения осужденного носит формальный характер. Основу такого подхода составляют следующие критерии: наличие (отсутствие) поощрений, дисциплинарных взысканий, отношение к труду, учебе, активное участие в жизни исправительного учреждения, взаимоотношение и взаимодействие с администрацией исправительного учреждения и с другими осужденными. При этом какой-либо поэтапный комплексный индивидуальный план перевоспитания каждого осужденного с указанием конкретных мероприятий и методов их проведения не составляется. Таким образом, ставится под сомнение эффективность проводимой аттестации и в целом реализация в России исправительными учреждениями индивидуальной формы воспитательной работы с осужденными. В тоже время, российский законодатель, перечисляя формы воспитательного процесса с осужденными к лишению свободы индивидуальную форму называет первой и, следовательно, в качестве приоритетной (часть 3 статьи 110 УИК РФ), в рамках которой должны применяться методы формирования и коррекции сознания и поведения личности.

Воспитательная работа с осужденными осуществляется по различным направлениям воздействия: нравственно-этическое, правовое, трудовое, физическое, религиозное, образовательное и иные [14, с. 25]. Каждое из них реализуется в различных формах с использованием методов организации и стимулирования деятельности осужденных.

Признание, уважение, соблюдение прав и законных интересов осужденных в 90-е годы XX в. определили на современном этапе нравственно-этическое воспитание как ведущее направление деятельности учреждений и органов российской уголовно-исполнительной системы. Такой подход соответствует признанным Российской Федерацией принципам и нормам международного права, гарантирующим гуманное отношение к осужденным.

В качестве традиционных (часто применяющихся) форм нравственно-этического воспитания осужденных в научной литературе называют лекции, праздничные вечера, беседы, встречи, конкурсы. К инновационным (специальным) формам, реализуемым в исправительных учреждениях Российской Федерации, следует отнести киноклубы, ориентированные не только на просмотр фильмов, но и на их обязательное обсуждение, читательские конференции, творческие занятия, игры, деятельность литературных кружков, художественных объединений. Методы работы с осужденными, по мнению Т.Н. Зюбановой, заключаются, «в организации восприятия и анализе произведений различных видов искусства, разнообразных способах практического обучения и расширения знаний в эстетической области, самостоятельном творческом опыте. Особо следует обратить внимание на приемы стимулирующего характера» [7, с. 20].

В отличие от других областей педагогики ее пенитенциарное направление является достаточной закрытой, консервативной, сложной сферой как для научно-прикладных исследований, так и для ее совершенствования. Так В.Г. Громов и Д.К. Сарсеналиева в течение последних трех лет обосновывают актуальность и значимость применения медиации в уголовно-исполнительной системе в процессе воспитательной работы с осужденными. По их мнению, «с одной стороны, пенитенциарная медиация рассматривается как средство исправления осужденных, а с другой – как инструмент профилактики конфликтов между осужденными в местах лишения свободы и предупреждения рецидивной преступности в целом» [5, с. 142]. Представители зарубежной пенитенциарной педагогики характеризуют медиацию как «альтернативу дисциплинарным взысканиям» и «как способ ресоциализации, способ взаимодействия» [3].

В настоящее время в отдельных российских исправительных учреждениях, прежде всего, воспитательных колониях для несовершеннолетних, осуществляется апробация использования медиации как метода воспитания и разрешения конфликта путем переговоров и примирения. Первые промежуточные результаты показали эффективность использования данного инновационного метода в воспитательной работе с осужденными. К сожалению, в российском обществе интерес к медиативным процедурам не имеет стабильного характера, он зависит, прежде всего, от инициативы в их продвижении и поддержки на государственном уровне.

Так же в качестве инновационного метода работы с осужденными называют возможности арт-терапии, ориентированной на налаживание психоэмоционального состояния.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Переоценка имеющихся и разработка инновационных форм и методов воспитания невозможны без проведения научных исследований в данной области, обобщения имеющихся положительных отечественных и зарубежных практик организации воспитательной работы осужденных.

На организацию воспитательной работы с осужденными, систему ее форм и методов, оказывают влияние различные факторы, в том числе государственная политика в этой сфере.

Думается, что цель, заявленная в ранее действовавшей Концепции до 2020 года, по поиску и внедрению инновационных форм воспитания осужденных не достигнута. Как и в советский период деятельности отечественной уголовно-исполнительной системы, основу воспитания осужденных в современных учреждениях и органах ФСИН России составляют массовые и групповые формы воспитательной работы. Применение такого формата не позволяет достичь главной цели исправления осужденного – это трансформация его личностных ценностей и жизненных ориентаций, признание правопослушного образа жизни как «своего».

Ведущим направлением воспитательной работы с осужденными следует признать нравственно-этическое воздействие на личность преступника.

Следовательно, дальнейшее развитие отечественной пенитенциарной педагогики и юриспруденции будет направлено на разработку нетрадиционных индивидуальных действенных методов индивидуальной работы с осужденными. Предполагается, что оценка эффективности использования данных приемов и способов должна осуществляться как в период непосредственного отбывания наказания, так и после его окончания (путем анализа успехов его социальной адаптации в обществе).

Литература

1. Антонов В.Ф. Правила социалистического общежития в советских нормативных актах // Журнал российского права. 2017. № 1. С. 73–77.
2. Бякина С.И. Проблемы организации и проведения воспитательной работы с осужденными, состоящими на учете в уголовно-исполнительных инспекциях // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 9. С. 6–12.
3. Визит делегации Франции ФКУ ИК-6 УФСИН России по Орловской области // ФСИН России: [сайт]. 17.06.2014 URL: http://fsin.su/activity/ international/receptions_and_visits/france-to-orlov/ index.php?sphrase_id=1162162 (дата обращения: 04.08.2022).
4. Воспитательная и психологическая работа в уголовно-исполнительной системе // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 6. С. 4–16.
5. Громов В. Г., Сарсеналиева Д.К. О правовых основах применения медиации в исправительных учреждениях // Журнал российского права. 2019. № 12. С. 140–149.
6. Зауторова Э.В. Особенности воспитательной работы с неоднократно судимыми осужденными конфликтного поведения // Пенитенциарная наука. 2019. № 4. Т. 15. С. 581–586.
7. Зюбанова Т.Н. Нравственно-эстетическое воспитание осужденных в специфических условиях отбывания наказания в исправительных учреждениях // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2012. № 3. С. 19–22.
8. Исправительно-трудовой кодекс РСФСР (утв. ВС РСФСР 18.12.1970) (ред. от 21.12.1996) // Ведомости ВС РСФСР. 1970. № 51. Ст. 1220.
9. Кирилова Т.В. Исправление осужденных путем переориентации их эмоционально-волевых качеств // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 6. С. 56–61.
10. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 23.09.2015) // СЗ РФ. 25.10.2010. № 43, ст. 5544.
11. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р // СЗ РФ. 17.05.2021. № 20, ст. 3397.
12. Онищенко И.С. Применение средств исправления в отношении женщин, лишенных свободы и имеющих малолетних детей // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 8. С. 12–19.
13. Панова О.Б. Педагогическое прогнозирование социально-нормативного поведения несовершеннолетних осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 1. С. 35–42.
14. Пургина О.В. Организация нравственно-этического воспитания и досуга осужденных к лишению свободы // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2010. № 4. С. 24–27.
15. Сиряков А.Н. Испанское законодательство об исправлении осужденных // Российский юридический журнал. 2020. № 4. С. 28–35.
16. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 11.06.2022) // СЗ РФ. 13.01.1997. № 2, ст. 198.
17. Чернышенко Е.В. Правовое регулирование и особенности организации воспитательной работы с осужденными к принудительным работам в исправительных центрах // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 2. С. 22–27.

FROM TRADITIONAL TO INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF EDUCATION OF CONVICTS

Berestov V.E.
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article presents an analysis of individual traditional and innovative forms and methods of education of convicts. It has been determined that the basis of the Soviet and modern Russian penitentiary systems are collective (mass and group) forms of the educational process. The ideas of further improvement of the organizational and legal foundations for the education of convicts subject to punishment not related to deprivation of liberty were supported. A proposal has been made to legislate in Article 9 of the Penitentiary Code of the Russian Federation provisions general on the educational process of convicts, regardless of the type of criminal punishment and the form of its serving. Moral and ethical education is defined as

a priority area of activity for the modern Russian penitentiary system. Its traditional and innovative forms and methods of implementation are listed. The necessity of further development and search for methods of individual work with convicts based on predicting the variability of the behavior of a particular person is substantiated. It is recommended to pay attention to the best foreign experience in drawing up individual plans for re-education.

Keywords: correction of convicts, education of convicts, forms of education of convicts, methods of education of convicts, individual form of education of convicts, moral and ethical education of convicts.

References

1. Antonov VF Rules of the socialist community in the Soviet normative acts // Journal of Russian law. 2017. No. 1. P. 73–77.
2. Byakina S.I. Problems of organizing and conducting educational work with convicts registered in penitentiary inspectorates // Bulletin of the penal system. 2021. No. 9. P. 6–12.
3. Visit of the delegation of France FKU IK-6 of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Oryol Region // Federal Penitentiary Service of Russia: [website]. 06/17/2014 URL: http://fsin.su/activity/international/receptions_and_visits/france-to-orlov/index.php?sphrase_id=1162162 (date of access: 08/04/2022).
4. Educational and psychological work in the penitentiary system // Gazette of the penitentiary system. 2022. No. 6. P. 4–16.
5. Gromov V. G., Sarsenalieva D.K. On the legal basis for the use of mediation in correctional institutions // Journal of Russian Law. 2019. No. 12. P. 140–149.
6. Zautorova E.V. Features of educational work with repeatedly convicted convicts of conflict behavior // Penitentiary science. 2019. No. 4. V. 15. S. 581–586.
7. Zyubanova T.N. Moral and aesthetic education of convicts in the specific conditions of serving sentences in correctional institutions // Penitentiary system: law, economics, management. 2012. No. 3. S. 19–22.
8. Correctional Labor Code of the RSFSR (approved by the Supreme Court of the RSFSR on 12/18/1970) (as amended on 12/21/1996) // Vedomosti of the RSFSR Supreme Soviet. 1970. No. 51. Art. 1220.
9. Kirilova T.V. Correction of convicts by reorienting their emotional and volitional qualities // Bulletin of the penal system. 2021. No. 6. P. 56–61.
10. On the Concept for the development of the penitentiary system of the Russian Federation until 2020: Decree of the Government of the Russian Federation of October 14, 2010 No. 1772-r (as amended on September 23, 2015) // SZ RF. 10/25/2010. No. 43, Art. 5544.
11. On the Concept for the development of the penitentiary system of the Russian Federation for the period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation dated April 29, 2021 No. 1138-r // SZ RF. May 17, 2021. No. 20, art. 3397.
12. Onishchenko I.S. The use of means of correction in relation to women deprived of their liberty and having young children // Bulletin of the penal system. 2021. No. 8. P. 12–19.
13. Panova O.B. Pedagogical forecasting of the social and normative behavior of convicted juveniles // Bulletin of the penal system. 2022. No. 1. P. 35–42.
14. Purgina O.V. Organization of moral and ethical education and leisure of convicts sentenced to deprivation of liberty // Penal system: law, economics, management. 2010. No. 4. S. 24–27.
15. Siryakov A.N. Spanish legislation on the correction of convicts // Russian legal journal. 2020. No. 4. S. 28–35.
16. Penal Code of the Russian Federation dated January 8, 1997 No. 1-FZ (as amended on June 11, 2022) // SZ RF. 01/13/1997. No. 2, art. 198.
17. Chernyshenko E.V. Legal regulation and features of the organization of educational work with convicts to forced labor in correctional centers // Bulletin of the penal system. 2022. No. 2. S. 22–27.

Психологические основы преподавания учебных предметов

Ван Цзяжуй,
аспират, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: 1074097794@qq.com

В статье освещаются вопросы о психологических основах преподавания учебных предметов. Психологические основы преподавания включают вопросы о психологических закономерностях учебной деятельности обучающихся, преподавательской деятельности педагога, используемых педагогических приемов, методов и технологий. Показано, что актуальность проблемы обусловлена реализацией системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, в которых на передний план выходит психология личности субъектов образовательного процесса. Раскрыто содержание учебной деятельности обучающихся в контексте современных тенденций развития образования. Описаны психологические механизмы активации учебно-познавательной деятельности субъектов обучения. Описаны психологические механизмы технологии рефлексивной педагогики, методов активного социально-психологического обучения, активных и интерактивных методов обучения. Показано, что личность педагога является ключевым фактором педагогической деятельности. Раскрыта роль педагогической направленности, эмоциональной гибкости и психологической компетентности педагога в преподавании учебных предметов.

Ключевые слова: психология, преподавательская деятельность, учебная деятельность, возрастно-психологические особенности субъекта обучения, личностно-ориентированный подход.

В современной педагогической теории и практике актуализируются вопросы о психологических основах преподавания учебных предметов, которые позволяют раскрыть психологические закономерности образовательной деятельности субъектов обучения, психологические аспекты преподавательской деятельности, включающие как психологию личности преподавателя, так и психологические закономерности используемых педагогических приемов, методов и технологий. Актуальность данной проблемы определяется современными тенденциями развития образования, связанными с процессами гуманизации образовательного процесса, реализацией системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, в которых на передний план выходит психология личности субъектов образовательного процесса. В качестве целей образования выступает уровень развития образовательных компетенций, личностного развития обучающегося, его способность к саморазвитию и самообразованию. В связи с этим знание психологических основ преподавания учебных дисциплин, независимо от их содержания, обеспечивает высокое качество обучения.

Современные тенденции образования повышают профессиональные требования к личности учителя как к субъекту педагогической деятельности. В контексте современного образования учебная деятельность, согласно Н.А. Зимней, определяется «как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности» [1, с. 114]. Реализация целей учебной деятельности предполагает знание психологических основ преподавания учебных предметов, что требует понимания психологических механизмов учебно-познавательной активности субъектов обучения. Данные психологические механизмы лежат в основе современных педагогических методов и технологий обучения, к которым относятся технологии рефлексивной педагогики, методы активного социально-психологического обучения, активные и интерактивные методы обучения и многое другое.

Рассмотрим психологические основы ряда заявленных современных педагогических технологий преподавания учебных дисциплин. Так, основой рефлексивной педагогики является развитие рефлексивного мышления как обучающихся, так и педагога. Рефлексивное мышление субъекта

обучения характеризуют такие особенности, как «поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового» [5, с. 11]. Активные и интерактивные методы обучения опираются на мотивационные механизмы личности обучающихся в учебной деятельности, на психологические закономерности общения в учебной деятельности в условиях группового взаимодействия, в том числе и с использованием электронно-цифровых средств обучения [1].

Личность педагога является ключевым фактором педагогической деятельности, задающим цели, ценности и характер учебно-познавательной деятельности и общения участников образовательного процесса. Анализируя психологические качества педагога, Л.М. Митина отмечает важность педагогической направленности в структуре личности, которую понимает как систему эмоционально-ценностных отношений и мотивов личности педагога. Автор отмечает и важную роль эмоциональной гибкости педагога в процессе преподавания, которую понимает как «гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости (свойство психики, благодаря которому учитель способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях)» [4, с. 32]. Другие авторы отмечают определяющую роль психологической компетентности в структуре личности педагога, которая обеспечивает личностно-ориентированный характер преподавания учебных предметов на высоком уровне качества. В структуре психологической компетентности педагога выделяются знание общих характеристик личности, особенностей протекания психических процессов, психологических закономерностей обучения и воспитания, особенностей возрастного развития и умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику [2]. Н.В. Малухина говорит о психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству обучающихся, которую понимает как «системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающее эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на творческую самореализацию учащихся» [3, с. 8]. Наличие высокого уровня психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству обучающихся обеспечивает мотивацию к развитию творческих способностей учащихся и мотивацию на творческую самореализацию в профессиональной деятельности, а также «владение разнообразными способами проектирования и организации творчески ориентированного образовательного процесса» [3, с. 8].

Итак, психологические основы организации образовательного процесса при преподавании учебных дисциплин предполагают наличие психологической компетентности педагога как носителя педагогических ценностей, педагогической деятельности и общения, а также субъект-субъектное, личностно-ориентированное взаимодействие участников образовательного процесса, учет индивидуальных психологических различий обучающихся в восприятии и обработке учебной информации, реализацию учебно-познавательной активности и рефлексивности субъектов обучения посредством использования современных педагогических форм, методов и технологий обучения.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2010. – 447 с.
2. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы: автореферат дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Казань, 1997. – 22 с.
3. Малухина Н.В. Формирование психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся подростково-юношеского возраста: дис. … кандидата психологических наук: 19.00.07. – Курск, 2009. – 190 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING ACADEMIC SUBJECTS

Wang Jiarui
St. Petersburg State University

The article highlights questions about the psychological foundations of teaching academic subjects. The psychological foundations of teaching include questions about the psychological patterns of students' learning activities, the teacher's teaching activities, the pedagogical techniques, methods and technologies used. It is shown that the relevance of the problem is due to the implementation of system-activity, personality-oriented and competence-based approaches, in which the psychology of the personality of the subjects of the educational process comes to the fore. The content of educational activities of students in the context of modern trends in the development of education is revealed. Psychological mechanisms of activation of educational and cognitive activity of subjects of training are described. The psychological mechanisms of reflexive pedagogy technology, methods of active socio-psychological training, active and interactive teaching methods are described. It is shown that the personality of a teacher is a key factor in pedagogical activity. The role of pedagogical orientation, emotional flexibility and psychological competence of a teacher in teaching academic subjects is revealed.

Keywords: psychology, teaching activity, educational activity, age-psychological features of the subject of training, personality-oriented approach.

References

1. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. – M.: Logos, 2010. – 447 p.
2. Kostyleva N.E. Psychological and pedagogical conditions of effective management of the development of professional compe-

tence of teachers in the process of humanization and democratization of the school: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. – Kazan, 1997. – 22 p.
3. Malukhina N.V. Formation of psychological competence of teachers in the development of creativity of students of adolescent and adolescent age: dis. … candidate of psychological sciences: 19.00.07. – Kursk, 2009. – 190 p.
4. Mitina L.M. Psychology of professional development of a teacher. – M.: Flint: Moscow Psychological and Social Institute, 1998. – 200 p.
5. Yurova T.V. Pedagogical reflection: diagnostics and conditions of development: monograph. – Vladivostok: Publishing House of VSUES, 2008. – 224 p.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам

Иманалиева Гульбике Абдулгамидовна,
кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет,
E-mail: igulbike@bk.ru

С тех пор как в учебные программы по английскому языку было введено обучение, основанное на компетенциях, преподаватели получают большое количество теории об этой учебной модели без практического применения для повседневного обучения в классе. Это исследование фокусируется на практических проблемах с системой компетенций посредством конкретной иллюстрации обучения четырем языковым навыкам (аудированию, чтению, говорению и письму). По сути, обучение этим основам встроено в жизненные навыки, а их практика осуществляется посредством предварительного обучения необходимым знаниям, навыкам и установкам. Затем учащимся предлагается подлинная глобальная задача гармонично реинвестировать свои вновь приобретенные знания, навыки и отношения для решения проблемы. Данная статья посвящена практической части компетентностного подхода. Она иллюстрирует преподавание языковых навыков в соответствии с принципами системы компетенций. В статье описывается каждое языковое умение (например, умение слушать, читать, говорить и писать).

Ключевые слова: компетентностный подход, интеграционные ситуации, языковые навыки, ресурсы, компетентность.

С момента школьной реформы 2002 года учителей призывают преподавать на основе компетентностного подхода; они в основном полагаются на рекомендации, изложенные в учебниках и программах, чтобы применить принципы этой новой педагогики, но, похоже, они в основном не знакомы с практической стороной этой модели обучения, то есть с тем, как применяются рамки преподавания компетентностного подхода. Например, учителя не знакомы с практическим применением этого подхода к обучению языковым навыкам. Даже в литературе, посвященной компетентностному обучению, не уточняется, как следует действовать при обучении языковым навыкам или словарному запасу.

Обычно сторонники этого подхода [2, с. 411–430] не дают четкого практического руководства, объясняющего, как практически преподавать языковые навыки. Это объясняется тем, что, во-первых, компетентностный подход фокусируется на жизненных навыках и, таким образом, рассматривает языковые навыки как средство достижения компетенции выживания; и, во-вторых, компетентностный подход – это подход, а не метод преподавания, то есть он устанавливает ряд общих руководящих принципов для преподавания, не детализируя ежеминутные шаги, которые необходимо предпринять для обучения данному языковому навыку или языковому компоненту. Обзор предыдущей литературы по теме преподавания основ языка в компетентностном подходе показывает, что большинство ученых сосредоточились в основном на проблемах, с которыми сталкиваются студенты при изучении языковых навыков в рамках компетентностного обучения. Насколько известно исследователю, ни одно предыдущее исследование не иллюстрировало обучение языковым навыкам в системе компетенций. В свете вышеизложенного и учитывая тот факт, что учебники английского языка для средней и старшей школы сосредоточены на обучении основным языковым компетенциям: интерпретации (аудирование/чтение), взаимодействию (говорение) и производству (письмо и говорение), данное исследование пытается объяснить преподавателям английского иностранного языка, основанным на компетентностном подходе, как применять принципы компетентностного подхода для обучения языковым навыкам.

Происхождение компетентностного обучения. Компетентностный подход – это подход к обучению, при котором преподаются компетенции, а не языковые компоненты, такие как грамматика и лексика. Понятно, что слово компетенция относится к обучению задачам или навыкам (таким как заполнение чека, чтение счета за электричество,

совершение покупок и телефонных звонков), которые люди или учащиеся должны выполнять в реальной жизни. Следовательно, в систему обучения включаются только языковые навыки и компоненты, необходимые для выполнения этих задач.

Этот подход к обучению на основе компетенций развился в американской традиции системно-целевого подхода. В первые десятилетия 20-го века такие авторы, как Тейлор и Боббитт, начали интересоваться преподаванием задач, которые людям приходится решать в реальной жизни. Например, они пытались рассмотреть, что включает в себя управление той или иной машиной, то есть какие навыки и знания необходимы для выполнения такой задачи. Эти действия считаются отправной точкой программ обучения. Другими словами, разработчик учебной программы анализирует различные этапы, связанные, например, с вождением автомобиля. После определения знаний (например, названия частей автомобиля и дорожных знаков) и навыков (например, слияние с движением и распознавание дорожных знаков), необходимых для управления автомобилем, эти компоненты преподаются отдельно один за другим, пока они не будут освоены. Учащийся переходит от одного этапа обучения к другому после того, как будет достигнуто полное овладение данным навыком. Предполагается, что в конце обучения ученик сможет гармонично интегрировать элементы, изученные по отдельности, в реальном жизненном контексте [3, с. 2; 14, с. 32].

Этот новый способ преподавания был подкреплен работой Тайлера, который разработал новую систему планирования обучения. Тайлер установил следующие этапы разработки учебного плана: определение целей обучения, учебный опыт (задания) и оценка достижения учебных целей. Это означает, что отправной точкой является определение целей обучения, то есть, например, вождение автомобиля; затем определяются учебные задачи по вождению автомобиля и преподаются отдельно одна за другой; наконец, оценивается достижение целей (умеет ли учащийся водить автомобиль) [15, с. 78–81].

Более того, эта модель компетенций, начатая Боббитом как системный подход и подкрепленная подходом, основанным на целях, была объединена с подходом оперантное обусловливание или бихевиоризм. Новаторский подход к обучению пришел к применению педагогики бихевиоризма к образованию. Формирование привычки посредством повторений и сверления использовались для превосходного освоения различных частей компетенции.

Позже, ученые продолжили популяризацию этого подхода, и добавили новый компонент к обучению, основанному на целях, а именно, конечную задачу. Последнее относится к тому факту, что в конце обучения предлагается конечная задача для проверки того, приобрел ли учащийся для выполнения этой задачи. Ранее проверялись только различные части компетенции. При постановке конечной задачи студенты проходят тестирование на выполнение всей компетенции. Короче говоря, в системах Боббитта и Тайлера цели обучения определяются на основе анализа целевой задачи. Затем отдельные части заданий (знания и навыки) преподаются отдельно до их полного освоения. Наконец, достижение целей проверяется один за другим. Вместе с тем они добавил оценку всей компетентности путем выполнения целой задачи, а не проверки ее различных частей [3, с. 2; 14, с. 45].

В 1970-х годах волны иммигрантов и беженцев, особенно из Юго-Восточной Азии, вошли в США [9, с. 232; 10, с. 79–94]. Этим новоприбывшим не хватало владения английским языком, чтобы эффективно работать в американском социально-экономическом порядке; следовательно, Программы обучения выживанию и жизненным навыкам были разработаны таким образом, чтобы вооружить этих приезжих работников необходимыми языковыми навыками, необходимыми им для выполнения работы в принимающей стране.

Вместо того, чтобы обучать этому преимущественно взрослому населению общему английскому языку, американские власти опирались на системы и ориентированный на цели подход к обучению иммигрантов только тем навыкам, которые необходимы им для выживания в американском обществе. Это объясняется тем, что этой части населения срочно необходимо овладеть основными формами английского языка и что они не могут посещать обычные курсы английского языка, поскольку они в основном являются взрослыми и уже работают. На этом этапе подход, основанный на компетентности, был введен в Обучение взрослому английскому языку [2, с. 411–30], а позднее (1990-е годы) он был назван обучением языку на основе компетентности.

Обучение языку на основе компетентности: Согласно Ричардсу и Роджерсу [9;10], обучение языку на основе компетентности – это применение принципов обучения на основе компетентности к преподаванию языков. Как обсуждалось ранее, компетентностное обучение развивалось в рамках общего образования, то есть в преподавании технических дисциплин, главным образом в сфере машиностроения. Из-за ограничений объективного подхода, который ориентирован только на преподавание отдельных целей, вытекающих из анализа задач, основанное на компетентности преподавание расширило эту систему обучения, предоставив учащемуся возможность решать сложные задачи в классе. Обучение языку на основе компетентности также анализирует языковые задачи, необходимые для преподавания и обучает их отдельно, но это дает возможность ученику решить эту проанализированную задачу в классе сразу после овладения элементами/навыками задания.

Определение компетентности: По сути, языковая компетенция состоит из знаний, навыков и отношения. Знания относятся к информации и фактам; навыки относятся к способности выполнять определенные виды деятельности; а отношения

относятся к позитивным манерам, которые человек должен соблюдать при выполнении задачи. Ричардс и Роджерс [9; 10] определили понятие компетентности следующим образом: «компетенция состоит из описания необходимых навыков, знаний, отношений и поведения, необходимых для эффективного выполнения реальной задачи или деятельности» [10, с. 144]. Это определение подразумевает, что компетенция включает знания, навыки и подходы, необходимые для выполнения конкретной задачи в реальной жизни.

Например, при преподавании, делающем телефонный звонок, учитель/дизайнер учебной программы должен сначала определить и преподать знания, необходимые для таких слов, как cell phones, hold a call, put someone through, and hold on.

Затем он/она определяет необходимые навыки этой задачи, такие как reading correctly phone numbers, greeting people on the phone, and redirecting calls. Наконец, курс-дизайнер выбирает позитивные установки для выполнения этой коммуникативной задачи, такие being polite, using a friendly tone, and asking the caller if he/she further needs something else. После обучения и освоения этих элементов компетенции телефонных звонков учащимся предлагается интегративно применять их в сложной задаче, в которой они совершают настоящие телефонные звонки.

Знание программ английского языка: Определение компетентности зависит от типа подхода, основанного на компетентности, принятого для преподавания, организации учебного плана и оценки. Программа обучения английскому языку для первого класса средней школы определяет компетентность следующим образом:

La compétence est un savoir agir qui intègre un ensemble de savoirs (connaissances), savoir-faire (capacités) et savoir-être (attitudes) mobilisables pour résoudre une catégorie de situations problème [13, с 421].

Это определение предполагает, что компетенция в основном состоит из знаний (savoir), ноу-хау (savoir-faire). Соответственно, понятие компетентности в программе средней школы означает способность демонстрировать комплексным образом знание языка и языковые навыки вместе с социальными навыками, чтобы правильно использовать английский в различных ситуациях.

Эти компоненты компетентности включены в следующие базовые языковые навыки, предусмотренные в учебной программе.

– interacting orally in English (устное взаимодействие на английском языке)
– interpreting oral and written texts (устный и письменный перевод)
– producing oral and written texts (подготовка устных и письменных текстов.)

Другими словами, жизненные навыки, которые составляют основную движущую силу компетентностного подхода, интегрированы в преподавание языковых компетенций или, попросту говоря, языковых навыков.

Обучение четырем навыкам на основе компетентности: Одним из способов обучения языковым навыкам в рамках преподавания языка на основе компетентности является привитие им жизненных навыков. Естественно, компетентностный подход ориентирован на обучение навыкам реальной жизни, не заинтересован в обучении навыкам для общих целей. Следовательно, языковые навыки преподаются с жизненными навыками, которые потребуются студентам здесь и сейчас. Если мы хотим, чтобы ученики писали письма, языковые навыки будут включены в эту тему. Ниже приводится краткое описание преподавания языковых навыков.

Обучение аудированию: Если цель учителя состоит в том, чтобы научить его/ее учеников находить место в городе, то он/она должен ввести аутентичный или выдуманный текст о людях, выполняющих эту целевую задачу. Это, например, посетитель Лондона, спрашивающий людей на улице о том или ином месте в городе. Интерпретация послания прослушивания будет целевой задачей и конечной целью обучения. Однако, прежде чем представить эту подлинную задачу студентам для решения, преподаватель должен провести его/ее учеников через различные этапы и подготовки, которые изложены ниже.

1) Stating the objective of the course: (указание цели курса:) На данном этапе преподаватель публично представляет намерения обучения, говоря, например, студентам, что вы собираетесь научиться слушать инструкции о местоположении места в городе. Затем он/она просит студентов пересмотреть содержание курса, как это показано в таблице 1.

Таблица 1. Цели обучения навыкам аудирования

Knowledge	Skills	Attitude
E.g., Names of buildings in towns/cities (e.g., post office, town hall, bank)	E.g., Listening for the gist	E.g., Listening intently

2) Activating the background knowledge: (активация базовых знаний:) Учитель должен активировать базовые знания относительно целевой темы. Это может быть сделано с помощью различных мероприятий, таких как вопросы получения (where do you live? / where is your house situated in town?), картирование разума (например, перечисление слов здания в городе), подбор слов и синонимов/антонимов/определений/картинок и упорядочение перемешанных предложений.

3) Presenting a model listening text: (представление типового текста прослушивания:) После активации схем преподаватель представляет контекст прослушивания (например, who the speakers are, where they are, what the topic is).

4) Explaining the instructions of a listening activity. (Разъяснение инструкций по прослушиванию).

5) Listening for a gist. (выслушивание тезиса (например, what is the topic discussed? / does the respondent sound friendly?).

6) Listening for a gist: выслушивание подробностей: (например, заполнение пробелов, вопросы понимания, прослушивание и отображение местонахождения субъекта в городе).

7) Interpreting: (Устный перевод:), (например, is the respondent happy to help the inquirer?)

8) Focusing on key vocabulary of the listening script: (сосредоточение внимания на ключевом словаре скрипта прослушивания), (например, нахождение синонимов/антонимов слов/использование нового словаря в различных видах деятельности, таких как заполнение пробелов и новые предложения).

9) Practicing grammar: (Практическая грамматика:) Наиболее важные грамматические структуры, изображенные в слушающих текстах, выделяются и практикуются посредством таких мероприятий, как «How did the first speaker ask about the location of a given place?» «What other ways can you use to enquire about a given place?" and «How did the respondent describe the location of a given place?" За этими просветительскими мероприятиями могут последовать практические занятия, такие как подбор языковых форм и функций, использование новых функций в предложениях и вопросы с несколькими вариантами ответов. Кроме того, произношение может быть использовано для правильного произношения новых языковых форм и словарного запаса, а также для определения структуры и тона напряжения.

10) Assessment of the elements of the competency through a grid: (Оценка элементов компетентности с помощью сетки:) Как утверждают Герард и Рёгьерс, компетентностное обучение придерживается альтернативных методов оценки. Таким образом, в конце последовательности, основанной на профессиональных качествах, учащимся предлагается самостоятельно оценить свои достижения и готовность к выполнению поставленной задачи. Можно использовать такую сетку, как табл. 2.

Table 2: Self-Assessment of Listening Competency

Content of the competency	Yes	No
E.g., I can use the expressions such as next to, opposite to, and on the right		

11) Integration work: (Интеграционная работа:) После овладения знаниями, навыками и отношениями учащийся направляется на интеграционную работу [12, с. 65]. Таким образом, как только учащиеся овладевают знаниями, навыками и взглядами в отношении компетентности, необходимой для нахождения конкретного места в городе, они начинают интегрировать все эти элементы компетенции в условиях интеграции. Последнее относится к применению новых знаний и навыков в сложной задаче [12, с 18], и его задача должна быть предпочтительно аутентичный текст прослушивания, чтобы отразить реальную деятельность жизни.

В случае иллюстративного примера, приведенного в настоящем документе, учащиеся обязаны слушать и использовать приобретенные знания и навыки для лучшего понимания местоположения того или иного места в городе. Ряд прослушиваний следует использовать для проверки восприятия сути, выслушивания деталей и критического прослушивания.

Основное внимание в рамках этих мероприятий должно уделяться обеспечению удобного понимания информации, содержащейся в прослушанном тексте, а грамматика и лексика, полученные ранее, должны быть реинвестированы в инструменты для понимания текста. Рёгьерс считает, что можно интегрировать некоторые виды деятельности, связанные с языковыми формами, в систему проверки компетентности, но их доля не должна превышать 25% содержания теста [12, с 69].

6.2. Обучение чтению: Чтение похоже на прослушивание в том, что они оба восприимчивы. Таким образом, практически одни и те же принципы применяются в отношении обоих навыков при их обучении на основе принципов компетентности. Если цель преподавателя заключается, например, в привитии навыков чтения рассказов, то можно было бы предпринять следующие шаги для подготовки последовательности чтения на основе компетентности.

- Explicitly stating the learning objectives (Четкое указание целей обучения: как в таблице 1)
- Activating background knowledge (Активация фоновых знаний:)
- Presenting a model story (Представление типовой истории)
- Explaining the activities of the text (Разъяснение деятельности, предусмотренной в тексте)
- Reading for gist (Чтение по существу)
- Reading for details (Чтение для получения подробной информации)
- Interpretive reading (Устное чтение)
- Practice of new vocabulary words (Практика использования новых терминов)
- Practice of grammar forms such as the use of the past simple and occasionally past perfect (Практическая работа с грамматическими формами, такими как использование простых и иногда совершенных форм времени)
- Practice of pronunciation of some complex words or expressions (Практика произношения некоторых сложных слов или выражений)
- Self-assessment: (Самооценка: см. Таблицу 2 как для примера)

l) Integration situation: (Ситуация с интеграцией:) Опять же на этом этапе студентам предлагается реинвестировать знания, умения и умения, которые они приобрели в этой последовательности, чтобы читать подлинную историю и демонстрировать свое понимание послания через ответы на вопросы понимания и выявление тонких оттенков смысла.

Обучение языковым навыкам на основе компетентности

Преподавание разговорной речи: Речь – это продуктивный навык. Он может касаться подготовки устного сообщения или личного общения. В рамках компетентностного подхода, как указано выше, преподаватель должен подготовить учащихся с точки зрения языковых форм, навыков и отношения к решению реальной проблемы владения языком. Для преподавания речи на основе подхода, основанного на компетентности, можно было бы использовать следующие шаги. Задача, описанная в этом разделе, вращается вокруг телефонного звонка.

1) Stating the learning targets explicitly: Четкое указание целей обучения: Еще раз обратитесь к таблице 1.

2) *Activating background knowledge*: (e.g., do you have a cell phone/ what is your phone number/ what do you use it for?) Активация фоновых знаний: (например, есть ли у вас мобильный телефон/ какой у вас номер телефона/ для чего вы его используете?)

3) Presenting warm up activities to practice key words and expressions used for telephoning Описание деятельности по отработке ключевых слов и выражений, используемых для телефонной связи

4) Presenting a model telephone conversation Представление модели телефонного разговора

5 Asking questions of comprehension about the dialogue Постановка вопросов о понимании диалога

6) *Practice of vocabulary used in the conversation* (e.g., distinguishing between formal and informal language) Практика использования лексики в разговоре (например, проведение различия между формальным и неформальным языком)

7) Practicing language forms employed in making phone conversations Использование языковых форм при ведении телефонных разговоров

8) Practicing pronunciation of new words related to telephoning

Практика произношения новых слов, связанных с телефонной связью

9) Self-Assessment: самооценка: см. Таблицу 2

Преподавание письменности: Ниже мы излагаем необходимые шаги для преподавания письменности в рамках подхода, основанного на компетентности. Темой для иллюстрации является написание делового письма. Само собой разумеется, что письмо и говорение являются продуктивными навыками и имеют почти одинаковые методы преподавания.

1) Указание склоняющихся целей, как это показано в таблице 1.

– Brainstorming: Мозговой штурм: Учитель представляет тему письма, задающего такой вопрос, как «Have you written letters to friends?» «Have you written letters to administrations?" «In what ways are letters different from other writing types like storytelling?" «What do we include in writing letters?».

Preliminary activities: Предварительная деятельность: (например, проведение различия между формальным и неформальным языком писем/изменение структуры перемешанного письма).

A model letter: Выделение жаргона и языковых форм, используемых в письмах, и практика их использования

– Remedial work and enrichment activities: Корректирующая работа: преподаватель проходит через сети самооценки учащихся и решает, какие языковые навыки нуждаются в дальнейшей работе, а затем разрабатывает соответствующие мероприятия для исправления недостатков учащихся. Более способным студентам, которые хорошо себя зарекомендовали в этой оценке, даются более сложные задания, чтобы улучшить свое владение элементами компетенции.

h) Integration situation: Ситуация с интеграцией: После этой работы на местах и приобретения необходимых навыков преподаватель предлагает студентам написать письмо с запросом, в котором они смогут получить некоторые материалы, например, дополнения из газет. Следовательно, студенты должны соответствующим образом отреагировать на рекламу и написать письмо в соответствии с требованиями данной рекламы.

Если интеграционная ситуация не используется для сертификации [12, с. 62–78], преподаватель может применить процесс написания следующим образом.

1 Brainstorming the topic and jotting down ideas

2 Forming cooperative groups

3 Writing the first draft

4 Exchanging drafts among the different groups

5 Writing a feedback letter to the group being corrected

6 The students correct their letters in accordance to the feedback provided by their mates

7 The students write the final draft and edit it for the language mistakes

Работа посвящается практической части компетентностного подхода. Она иллюстрирует преподавание языковых навыков в соответствии с принципами системы компетенций. Она иллюстрирует каждое языковое умение (например, умение слушать, читать, говорить и писать). Это конкретное разъяснение было мотивировано тем фактом, что компетентностное обучение является педагогическим подходом, который не определяет четко процедуры обучения. Согласно Ричардсу [10, с 78–93], компетентностное обучение почти не заботится об используемой методологии до тех пор, пока не будут достигнуты результаты (то есть окончательные цели). Действительно, все подходы, основанные на компетентности, ориентированы на результат обучения, а не на процесс.

Соответственно, в этом исследовании была предпринята попытка применить общие принципы компетентностного подхода к преподаванию языковых навыков. По существу компетентносный подход рекомендует сначала отдельно обучать ресурсы (т.е. знания, навыки и отношение к компетенции), пока они не будут надлежащим образом

освоены и оценены. Затем предлагается задача, основанная на результатах работы, для студентов, чтобы продемонстрировать свою способность интегрировать составные элементы компетенции. Обычно эти конечные глобальные задачи, также называемые интеграционными ситуациями, [12, с. 124–178] являются реальными и решением задач, требующих работы над образовательными навыками высшего порядка, такими как рассуждения, синтез и творчество.

При преподавании языковых навыков крайне важно внедрить их в реальные жизненные навыки. Это объясняется тем, что компетентностью обучение стремится научить людей быть компетентными гражданами и не заинтересован в обучении абстрактным знаниям или доброму знанию. Знания и навыки используются в качестве инструментов для достижения реальной компетентности. Как можно заметить в примерах, приведенных в этом исследовании, четыре языковых навыка заложены в реальных задачах, таких как написание письма, телефонный звонок, чтение историй или нахождение данного субъекта в городе.

Наконец, в этой статье учителям предлагается практически попытаться разработать последовательность действий, основанную на компетентности, в соответствии с изложенными выше руководящими принципами. Преподаватели, основанные на компетентности, начинают с анализа реальной задачи для определения ее компонентов с точки зрения знаний, навыков и подходов. Далее, опыт обучения придумывается, чтобы учить этих композитов один за другим, пока они не будут реально освоены. Наконец, они разрабатывают интеграционную ситуацию, в которой все эти новообразованные композиты гармонично интегрируются для решения реальной жизненной задачи. Кроме того, это исследование рекомендует преподавателям поощрять учителей к разработке интеграционных ситуаций на семинарах-практикумах, поскольку, по мнению ученых, эти ситуации являются краеугольным камнем компетентности: Без интеграционных ситуаций не существует обучения компетенции.

Литература

1. Aneroud, S., and Belauhem, R. 2020. ‘ Writing Instructions under the Competency-Based Approach in Secondary Schools Traditions Revue Sciences Humaines 3, (1): 515–530. http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/3276/3430
2. Auerbach, E. R. 1986. Competency-Based ESL: One Step forward or Two Steps Back? TESOL Quarterly, 20(2): 411–430.
3. Bobbitt, F. 1918. “Scientific Method in Curriculum-Making.The Curriculum Studies” Reader, 2.
4. Chelli, S. and Khouni, W. 2014. “EFLT Problems in Implementing the Competency-Based Approach in Teaching Writing: The Case of EFL Secondary School Teachers in Biskra”. Sciences Humaines 32. http://revues.univ-biskra.dz/index.php/sh/article/view/550
5. Gerard, F. M., and Roegiers, X. 2009.Des Manuels Scolaires pour Apprendre: Concevoir, Evaluer, Utiliser. Brussels: De Boeck Supérieur.
6. Gusky, T. R. 2010. “Formative Assessment: The Contributions of Benjamin Bloom”. In Handbook of formative assessment. Edited by G. J., Cizek and H. L., 106–124.New York: Routledge.
7. Mostefaoui, N. 2019. “Teaching Writing through Competency-Based Approach: The Case of Third Year Pupils Scientific Stream At Rabia Fatima Secondary School”. Master Dissertation. University Abou-Bekr Belkaid, Tlemcen.
8. Nunan, D. 2004.Task-based Language Teaching. Cambridge: CUP.
9. Richards, J. C. 2006. Communicative Language Teaching Today.USA, 232.
10. Richards, J. C., and Rodgers, T. S. 2001. .Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 79–114
11. Peyser, A., Gerard, F. M., and Roegiers, X. 2006. ‘Implementing integration pedagogy: Some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam’ Planning and Changing, 37(1/2):37–55.
12. Roegiers, X. 2018. What is CBE? The Competence-Based Approach and Integration Pedagogy Explained. Louvain-la-Neuve: BIEF, 18–178.
13. Savage, K. L. 1993. ‘Literacy through a Competency-Based Educational Program’. In Approaches to Adult ESL Literacy Instruction. Edited by J., Crandall, & J.K. Peyton: 15–33).Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, 421.
14. Taylor, F. 1911. The Principles of Scientific Management. New York: Harper, 32–45.
15. Tyler, R. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. New York: Harcourt Brace, 78–81.

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Imanalieva G.A.
Dagestan State Pedagogical University

Abstract: Since the introduction of competency-based teaching into the English syllabuses, teachers are supplied with a big deal of theory about this instructional model, without practical applications for day-to-day classroom instruction. This study focuses on practical problems with the competency system through a concrete illustration of the teaching of the four language skills (listening, reading, speaking, and writing). Essentially, the teaching of those basics is embedded in life skills, and their practice is administered through the prior teaching of the competency pre- requisites of knowledge, skills, and attitudes. Next, an authentic global task is presented to learners to harmoniously reinvest their newly acquired knowledge, skills and attitudes to unravel a problem. This article is devoted to the practical part of the competence approach. It illustrates the teaching of language skills in accordance with the principles of the competence system. It illustrates each language skill (for example, the ability to listen, read, speak and write).

Keywords: competency-based approach, integration situations, language skills, resources, competence

References

1. Aneroud, S., and Belauhem, R. 2020. ‘ Writing Instructions under the Competency-Based Approach in Secondary Schools Traditions Revue Sciences Humaines 3, (1): 515–530. http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/3276/3430

2. Auerbach, E. R. 1986. Competency-Based ESL: One Step forward or Two Steps Back? TESOL Quarterly, 20(2): 411–430.
3. Bobbitt, F. 1918. “Scientific Method in Curriculum-Making.The Curriculum Studies” Reader, 2.
4. Chelli, S. and Khouni, W. 2014. “EFLT Problems in Implementing the Competency-Based Approach in Teaching Writing: The Case of EFL Secondary School Teachers in Biskra”. Sciences Humaines 32. http://revues.univ-biskra.dz/index.php/sh/article/view/550
5. Gerard, F. M., and Roegiers, X. 2009.Des Manuels Scolaires pour Apprendre: Concevoir, Evaluer, Utiliser. Brussels: De Boeck Supérieur.
6. Gusky, T. R. 2010. “Formative Assessment: The Contributions of Benjamin Bloom”. In Handbook of formative assessment. Edited by G. J., Cizek and H. L., 106–124.New York: Routledge.
7. Mostefaoui, N. 2019. “Teaching Writing through Competency-Based Approach: The Case of Third Year Pupils Scientific Stream At Rabia Fatima Secondary School”. Master Dissertation. University Abou-Bekr Belkaid, Tlemcen.
8. Nunan, D. 2004.Task-based Language Teaching. Cambridge: CUP.
9. Richards, J. C. 2006. Communicative Language Teaching Today.USA, 232.
10. Richards, J. C., and Rodgers, T. S. 2001. .Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 79–114
11. Peyser, A., Gerard, F. M., and Roegiers, X. 2006. ‘Implementing integration pedagogy: Some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam’ Planning and Changing, 37(1/2):37–55.
12. Roegiers, X. 2018. What is CBE? The Competence-Based Approach and Integration Pedagogy Explained. Louvain-la-Neuve: BIEF, 18–178.
13. Savage, K. L. 1993. ‘Literacy through a Competency-Based Educational Program’. In Approaches to Adult ESL Literacy Instruction. Edited by J., Crandall, & J.K. Peyton: 15–33).Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, 421.
14. Taylor, F. 1911. The Principles of Scientific Management. New York: Harper, 32–45.
15. Tyler, R. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. New York: Harcourt Brace, 78–81.

Методика реализации внутрипредметных связей на уроках физики в рамках федерального государственного образовательного стандарта в основной и средней школе

Корнилова Евгения Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент; учитель физики,
«Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат»
E-mail: yul_shutko@mail.ru

Целью исследования является изучение методики реализации внутрипредметных связей (ВПС) на уроках физики в рамках федерального государственного образовательного стандарта в основной и средней школе. Научная новизна исследования состоит в конструктивном анализе методики проведения традиционного урока по федеральному компоненту государственного образовательного стандарта и современного урока по федеральному государственному образовательному стандарту с включением внутрипредметных связей. В результате исследования, можно утверждать, что методика преподавания учебных дисциплин по федеральному компоненту государственного образовательного стандарта существенно отличается от методики преподавания учебных дисциплин по федеральному государственному образовательному стандарту и обязательно должна включать внутрипредметные связи. Также в статье рассмотрены возможности применения на современном уроке по федеральному государственному образовательному стандарту традиционных и креативных методов обучения, приведены формы реализации межпредметных связей, средства и приемы реализации внутрипредметных связей.

Ключевые слова: внутрипредметные связи, межпредметные связи, физика, средняя школа, федеральный государственный образовательный стандарт.

Введение

В современной школе происходит реализация федерального государственного образовательного стандарта, методологической основой которого является системно-деятельностный подход, одним из путей применения которого является использование на уроках межпредметных и внутрипредметных связей.

Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время в школе реализуется федеральный государственный образовательный стандарт основного общего и среднего общего образования, основной целью которого является не предметный, а личностный результат обучающихся. При этом происходит смена ценностных установок образования: от освоения предметов к развитию личности обучающегося, формированию конкурентоспособности личности [3].

В конституции Российской Федерации образовательный стандарт – это государственная норма.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нормирует все важнейшие стороны образовательного процесса в школе. Контроль исполнения федерального государственного образовательного стандарта осуществляется в двух направлениях:

1) в процессе аккредитации образовательных учреждений;
2) по результатам государственной аттестации выпускников.

На данный момент именно системно-деятельный подход представляет методологическую основу действующего федерального государственного образовательного стандарта. В основе содержания учебных предметов является фундаментальное ядро образования. По физике фундаментальное ядро образования включает следующие вопросы:

- механические явления;
- молекулярную физику и термодинамику;
- электродинамику;
- квантовую физику;
- элементы астрономии.

В процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта у обучающихся формируются следующие универсальные учебные действия: личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные. ФГОС предъявляет три группы требований к учебному процессу в школе [1]:

- к структуре основной образовательной программы школы;

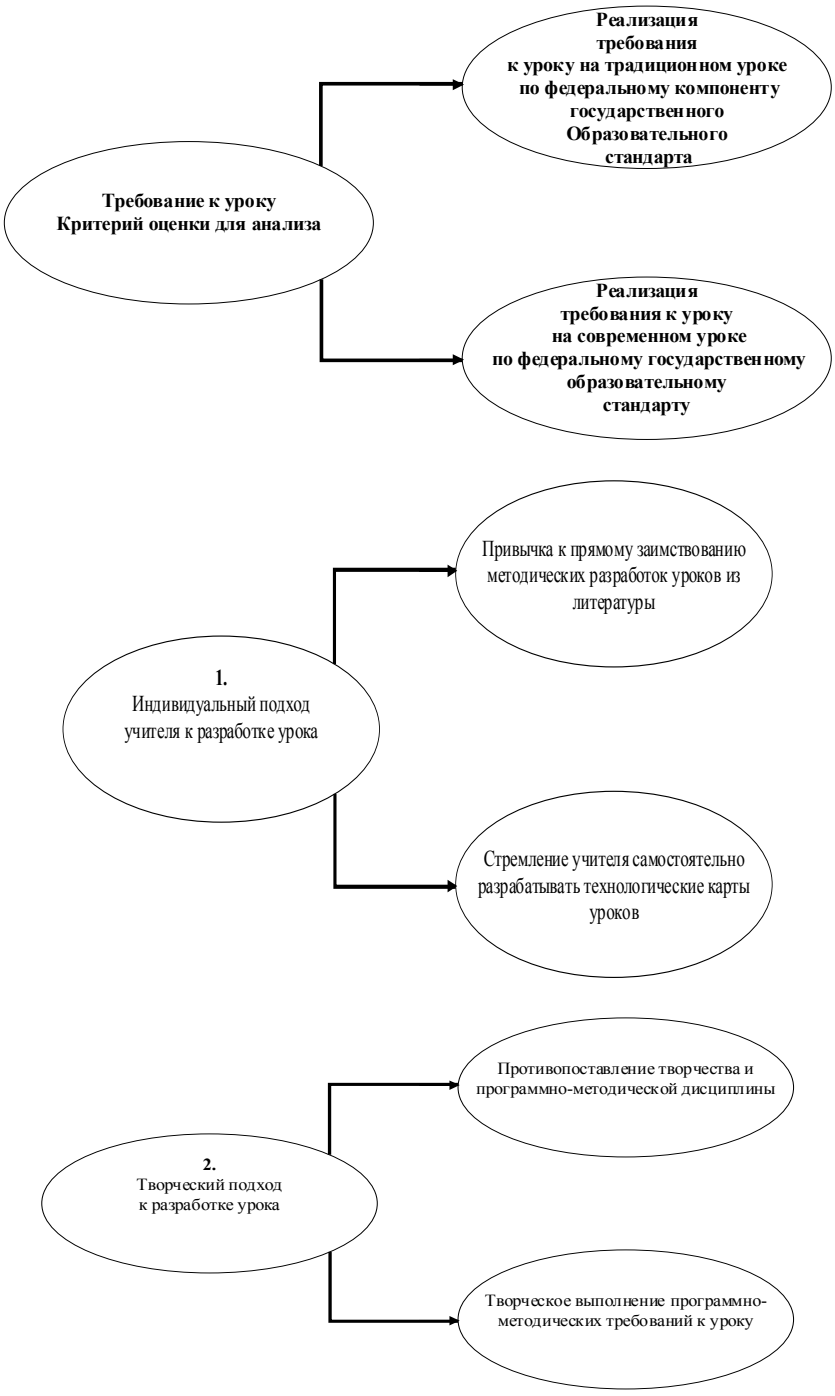
- к условиям реализации основной образовательной программы в школе;
- к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы.

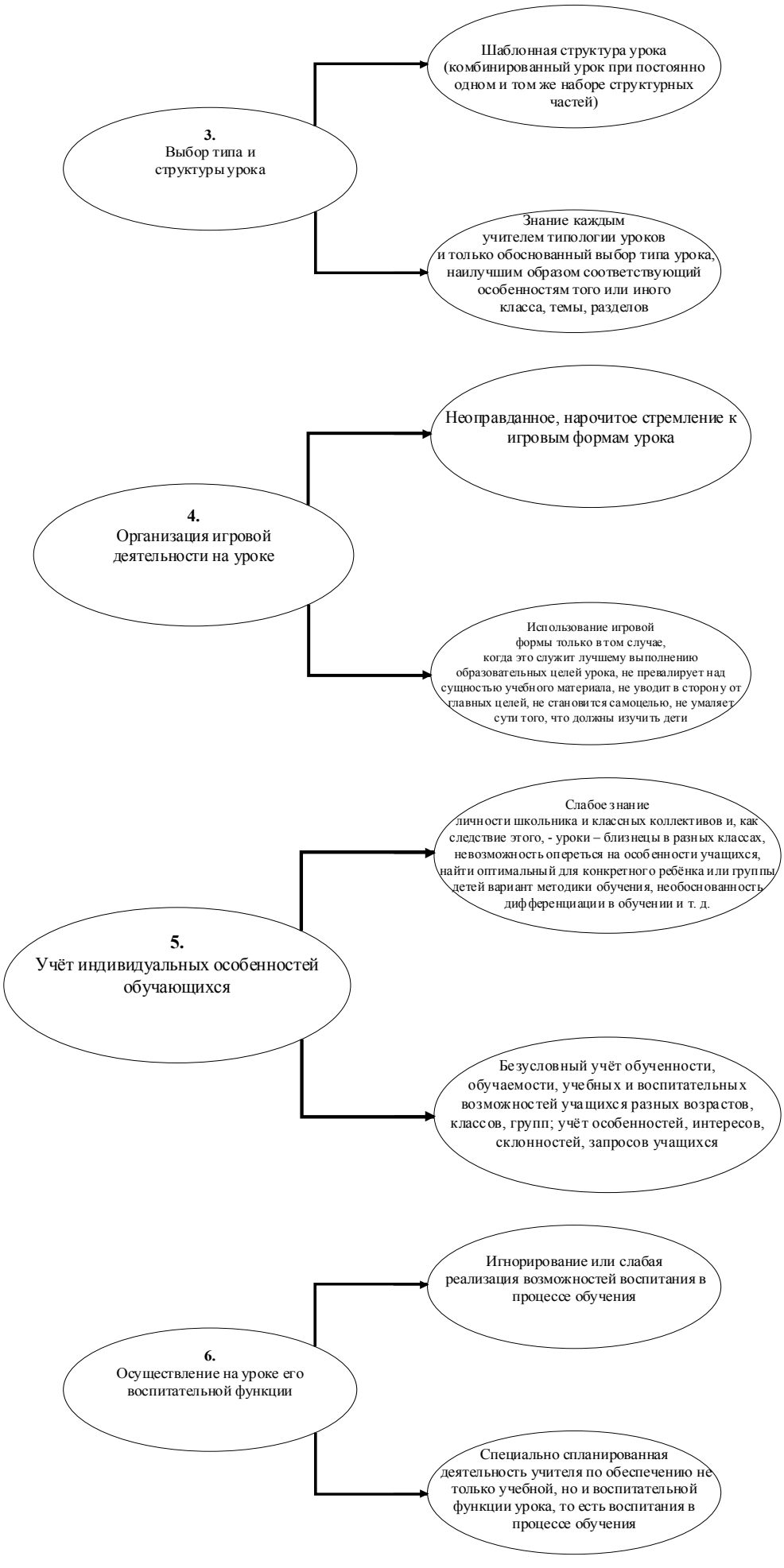
В процессе обучения по ФГОС происходит переход от индивидуальной формы обучения к широкому применению учебного сотрудничества. Ядром обучения по ФГОС является:

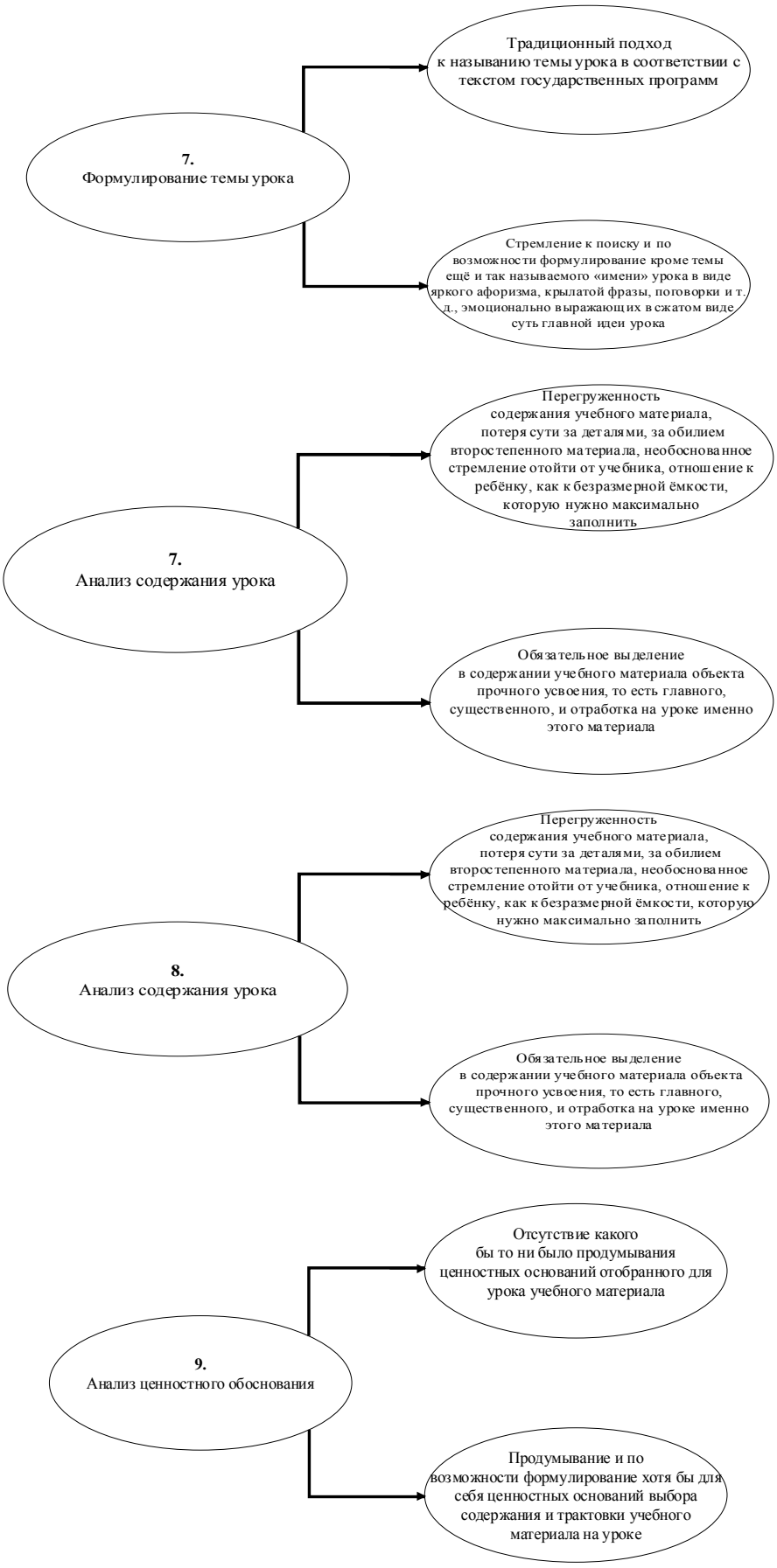
- креативность;
- критическое мышление;
- коммуникация;
- кооперация.

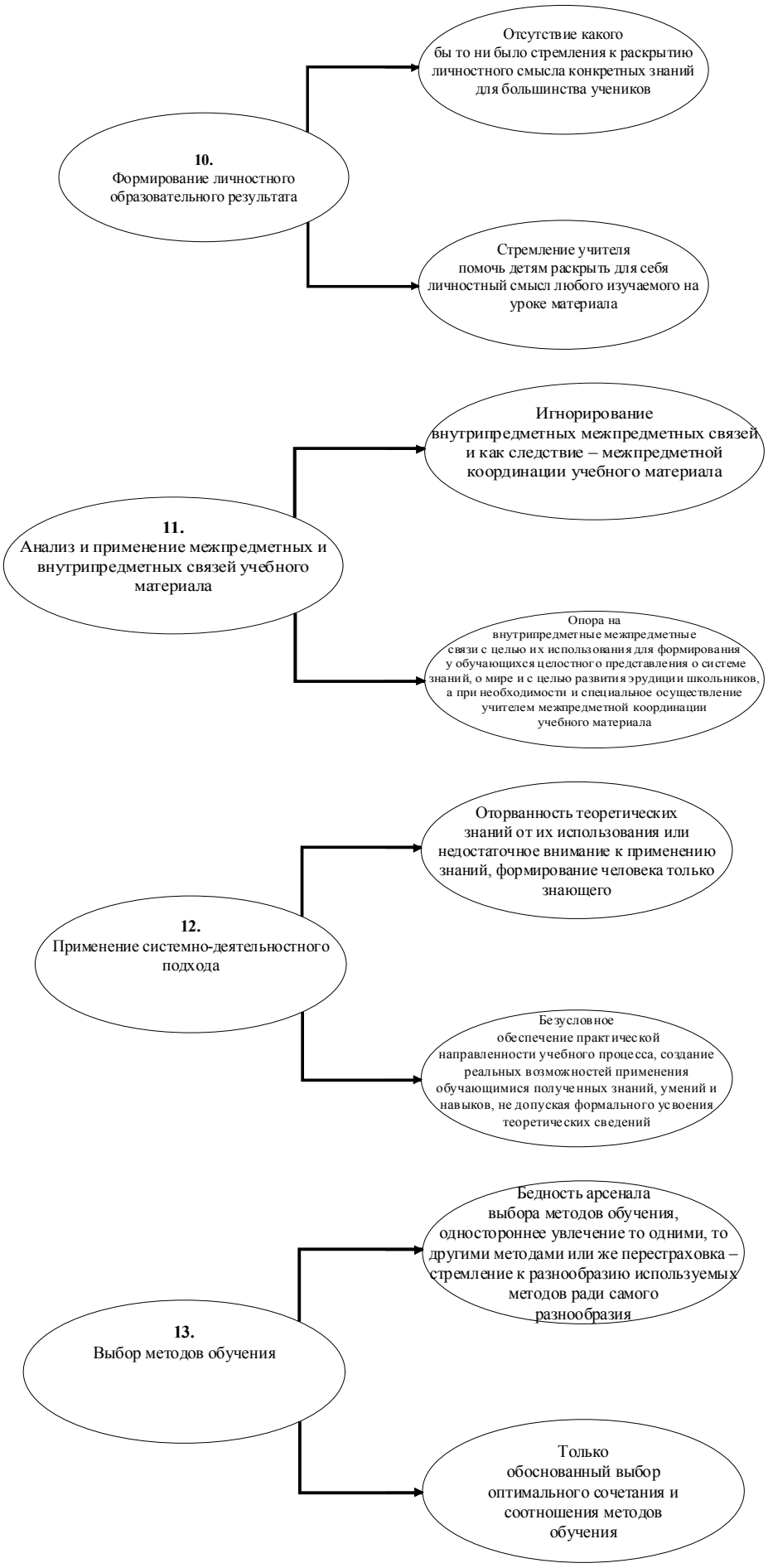
Критериальной основой оценки обучающегося являются результаты деятельности по освоению основной образовательной программы. В связи с чем появляются формирующее и суммативное оценивание. Формирующее оценивание – это анализ знаний и умений, навыков и ценностных установок, а также оценки школьников, их поведение, в том числе мотивация обучающихся на дальнейшие развитие обучение. Суммативное оценивание – это установление соответствия знаний, умений и навыков, обучающихся нормам и требованиям стандартов обучения и констатация фактов обученности школьников [3].

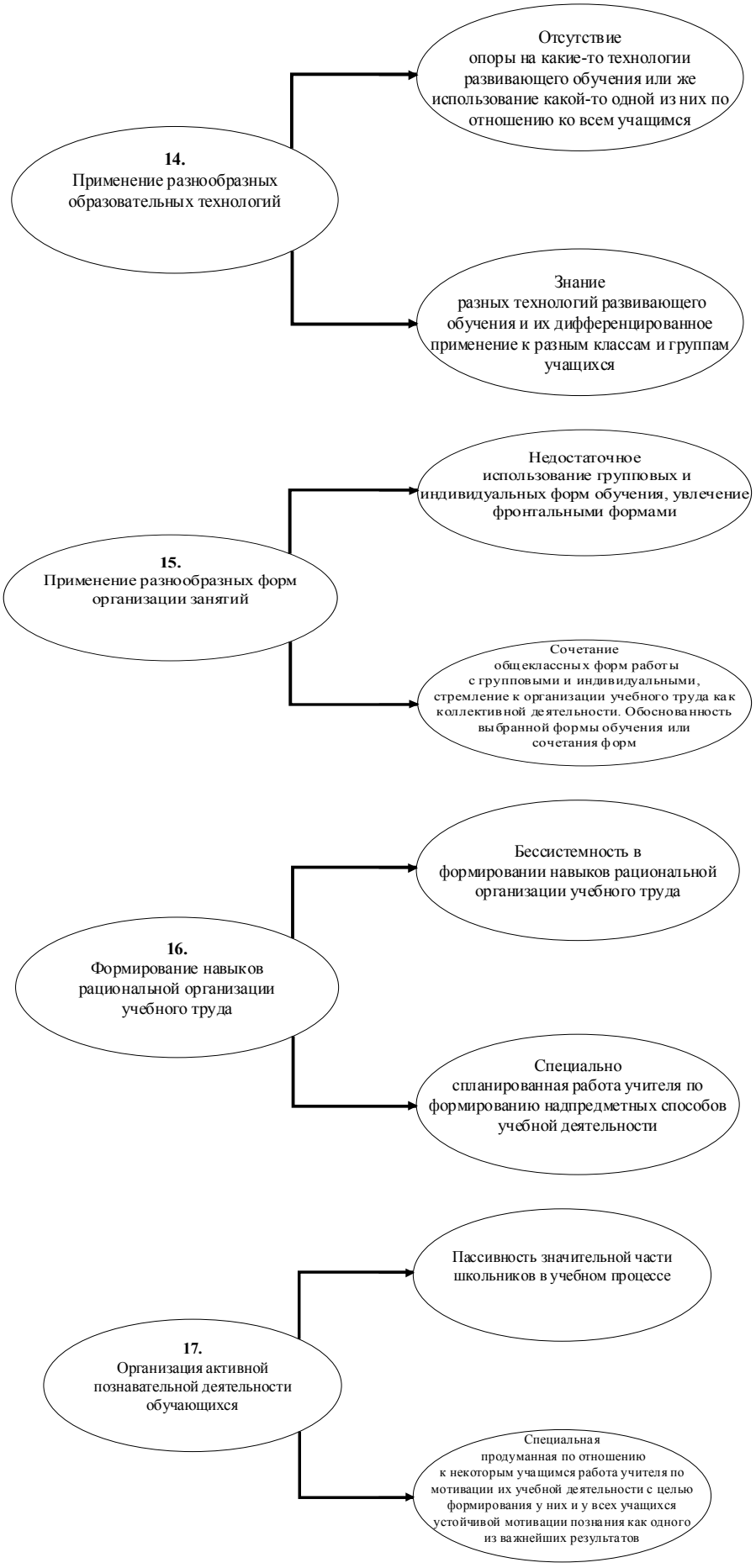
Все вышеперечисленное изменяет построение урока в рамках преподавания по ФГОС. На данный момент, согласно ФГОС, требования к уроку носят не административный, не императивный, а методический, рекомендательный характер. Проведем конструктивный анализ методики проведения традиционного урока по федеральному компоненту государственного образовательного стандарта и современного урока по федеральному государственному образовательному стандарту (рис. 1).

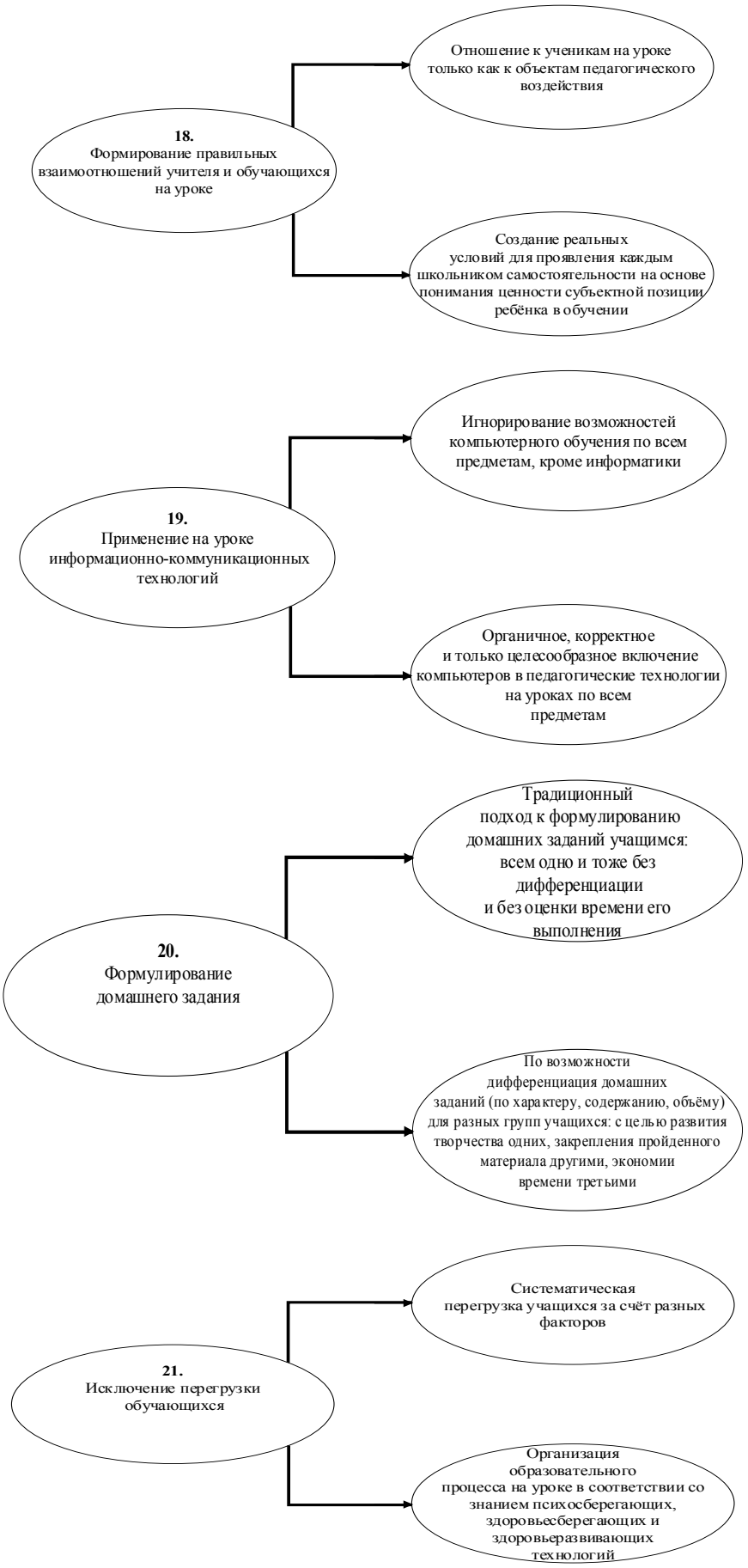



3.
Выбор типа и структуры урока
Шаблонная структура урока (комбинированный урок при постоянно одном и том же наборе структурных частей)
Знание каждым учителем типологии уроков и только обоснованный выбор типа урока, наилучшим образом соответствующий особенностям того или иного класса, темы, разделов
4.
Организация игровой деятельности на уроке
Неоправданное, нарочитое стремление к игровым формам урока
Использование игровой формы только в том случае, когда это служит лучшему выполнению образовательных целей урока, не превалирует над сущностью учебного материала, не уводит в сторону от главных целей, не становится самоцелью, не умаляет сути того, что должны изучить дети
5.
Учёт индивидуальных особенностей обучающихся
Слабое знание личности школьника и классных коллективов и, как следствие этого, - уроки – близнецы в разных классах, невозможность опереться на особенности учащихся, найти оптимальный для конкретного ребёнка или группы детей вариант методики обучения, необоснованность дифференциации в обучении и т. д.
Безусловный учёт обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей учащихся разных возрастов, классов, групп; учёт особенностей, интересов, склонностей, запросов учащихся
6.
Осуществление на уроке его воспитательной функции
Игнорирование или слабая реализация возможностей воспитания в процессе обучения
Специально спланированная деятельность учителя по обеспечению не только учебной, но и воспитательной функции урока, то есть воспитания в процессе обучения


Традиционный подход к называнию темы урока в соответствии с текстом государственных программ
7. Формулирование темы урока
Стремление к поиску и по возможности формулирование кроме темы ещё и так называемого «имени» урока в виде яркого афоризма, крылатой фразы, поговорки и т. д., эмоционально выражающих в сжатом виде суть главной идеи урока
Перегруженность содержания учебного материала, потеря сути за деталями, за обилием второстепенного материала, необоснованное стремление отойти от учебника, отношение к ребёнку, как к безразмерной ёмкости, которую нужно максимально заполнить
7. Анализ содержания урока
Обязательное выделение в содержании учебного материала объекта прочного усвоения, то есть главного, существенного, и отработка на уроке именно этого материала
Перегруженность содержания учебного материала, потеря сути за деталями, за обилием второстепенного материала, необоснованное стремление отойти от учебника, отношение к ребёнку, как к безразмерной ёмкости, которую нужно максимально заполнить
8. Анализ содержания урока
Обязательное выделение в содержании учебного материала объекта прочного усвоения, то есть главного, существенного, и отработка на уроке именно этого материала
Отсутствие какого бы то ни было продумывания ценностных оснований отобранного для урока учебного материала
9. Анализ ценностного обоснования
Продумывание и по возможности формулирование хотя бы для себя ценностных оснований выбора содержания и трактовки учебного материала на уроке


10.
Формирование личностного образовательного результата
Отсутствие какого бы то ни было стремления к раскрытию личностного смысла конкретных знаний для большинства учеников
Стремление учителя помочь детям раскрыть для себя личностный смысл любого изучаемого на уроке материала
11.
Анализ и применение межпредметных и внутрипредметных связей учебного материала
Игнорирование внутрипредметных межпредметных связей и как следствие – межпредметной координации учебного материала
Опора на внутрипредметные межпредметные связи с целью их использования для формирования у обучающихся целостного представления о системе знаний, о мире и с целью развития эрудиции школьников, а при необходимости и специальное осуществление учителем межпредметной координации учебного материала
12.
Применение системно-деятельностного подхода
Оторванность теоретических знаний от их использования или недостаточное внимание к применению знаний, формирование человека только знающего
Безусловное обеспечение практической направленности учебного процесса, создание реальных возможностей применения обучающимися полученных знаний, умений и навыков, не допуская формального усвоения теоретических сведений
13.
Выбор методов обучения
Бедность арсенала выбора методов обучения, одностороннее увлечение то одними, то другими методами или же перестраховка – стремление к разнообразию используемых методов ради самого разнообразия
Только обоснованный выбор оптимального сочетания и соотношения методов обучения


14.
Применение разнообразных образовательных технологий
Отсутствие опоры на какие-то технологии развивающего обучения или же использование какой-то одной из них по отношению ко всем учащимся
Знание разных технологий развивающего обучения и их дифференцированное применение к разным классам и группам учащихся
15.
Применение разнообразных форм организации занятий
Недостаточное использование групповых и индивидуальных форм обучения, увлечение фронтальными формами
Сочетание общеклассных форм работы с групповыми и индивидуальными, стремление к организации учебного труда как коллективной деятельности. Обоснованность выбранной формы обучения или сочетания форм
16.
Формирование навыков рациональной организации учебного труда
Бессистемность в формировании навыков рациональной организации учебного труда
Специально спланированная работа учителя по формированию надпредметных способов учебной деятельности
17.
Организация активной познавательной деятельности обучающихся
Пассивность значительной части школьников в учебном процессе
Специальная продуманная по отношению к некоторым учащимся работа учителя по мотивации их учебной деятельности с целью формирования у них и у всех учащихся устойчивой мотивации познания как одного из важнейших результатов


18.
Формирование правильных взаимоотношений учителя и обучающихся на уроке
Отношение к ученикам на уроке только как к объектам педагогического воздействия
Создание реальных условий для проявления каждым школьником самостоятельности на основе понимания ценности субъектной позиции ребёнка в обучении
19.
Применение на уроке информационно-коммуникационных технологий
Игнорирование возможностей компьютерного обучения по всем предметам, кроме информатики
Органичное, корректное и только целесообразное включение компьютеров в педагогические технологии на уроках по всем предметам
20.
Формулирование домашнего задания
Традиционный подход к формулированию домашних заданий учащимся: всем одно и тоже без дифференциации и без оценки времени его выполнения
По возможности дифференциация домашних заданий (по характеру, содержанию, объёму) для разных групп учащихся: с целью развития творчества одних, закрепления пройденного материала другими, экономии времени третьими
21.
Исключение перегрузки обучающихся
Систематическая перегрузка учащихся за счёт разных факторов
Организация образовательного процесса на уроке в соответствии со знанием психосберегающих, здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий

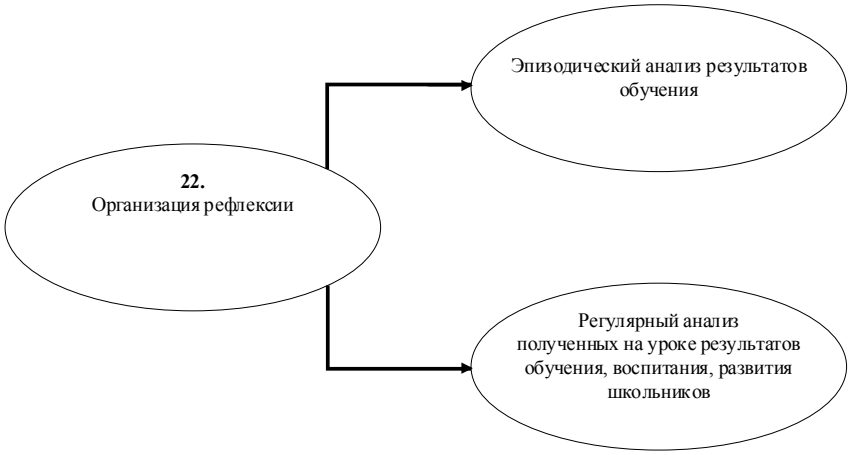


Рис. 1. Конструктивный анализ методики проведения традиционного урока по федеральному компоненту государственного образовательного стандарта и современного урока по ФГОС

Возможности применения на современном уроке по федеральному государственному образовательному стандарту традиционных и креативных методов обучения рассмотрены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные возможности различных методов обучения
(«+!» – решает задачу лучше, чем другие методы этой группы; «+» – в основном решает задачу; «–» – решает задачу менее успешно)

Методы обучения	Формирование			Развитие								Темп обучения
	Теор. знан.	Фактич. знан.	Практич. и труд. умений	Словестно-логич мышление	Наглядно-образного мышл.	Самостоятельности мышления	Памяти	Речи	Познават. интер.	Навыков учебного труда	Воли	Эмоций	
Словесные	+!	+!	–	+!	–	–	+	+!	+	+	+	+	Быстрый
Наглядные	–	+	+	–	+!	+	+!	–	+!	+	+	+!	Средний
Практические	–	+	+!	–	+	+!	+	–	+	+!	+	+!	Средний
Словесные	+!	+!	–	+!	–	–	+	+!	+	+	+	+	Быстрый
Наглядные	–	+	+	–	+!	+	+!	–	+!	+	+	+!	Средний
Практические	–	+	+!	–	+	+!	+	–	+	+!	+	+!	Средний
Репродуктивные	+	+!	+!	+	+!	–	+!	+	+	+!	+	+	Быстрый
Проблемно-поисковые	+!	+	–	+!	–	+!	+	+!	+!	+	+!	+!	Медленный
Индуктивные	+	+!	+!	+	+!	+	+	+	+	+!	+	+!	Медленный
Дедуктивные	+!	+	–	+!	+	+	+	+	+	–	+!	+	Быстрый
Методы учебной работы под руководством учителя	+!	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Быстрый
Методы самостоятельной работы учащихся	+	+!	+!	+	+	+!	+!	+	+!	+!	+!	+!	Средний
Познавательные игры	+	+!	+	+	+!	+!	+!	+	+!	+	+!	+!	Медленный
Учебные дискуссии	+!	+	–	+!	+	+!	+	+!	+!	+!	+!	+!	Медленный
Устный контроль	+!	+!	–	+!	–	+!	+	+!	+	+	+	+	Средний
Письменный контроль	+	+	–	+	+	+	+	+	+	+!	+!	+	Средний
Лабораторный контроль	–	–	+!	–	–	+	–	–	+	+!	+	+!	Медленный

Теория внутрипредметных связей составляет существенное звено теории содержания общего среднего образования и современного обучения. Под внутрипредметными связями понимается система понятий, законов и принципов, изучаемых ранее или позднее в этом же предмете. Средства и приемы реализации внутрипредметных связей в учебном процессе по физике можно разделить на две группы (рис. 2) [1].

Отмеченные средства реализации межпредметных связей в процессе обучения способствуют:

- Воспроизведению, повторению, закреплению и систематизации знаний учащихся из разных учебных предметов.

- Сочетанию репродуктивной и поисковой, познавательной деятельности учащихся, осуществляемой под непосредственным руководством учителя.
- Активизации познавательной деятельности учащихся.

Использование предметных связей в практике обучения вызвало появление новых форм его организации (рис. 3).



Рис. 2. Средства и приемы реализации ВПС

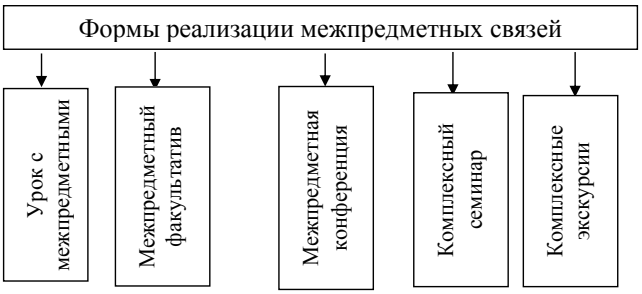


Рис. 3. Формы реализации межпредметных связей

Все эти формы обучения носят коллективный характер. Организация коллективной учебной работы помогает каждому ученику активно использовать знания из тех предметов, по которым его успехи выше и которые вызывают особый интерес. Это укрепляет коллектив класса и повышает интерес учащихся к межпредметным связям [2].

Заключение. Таким образом, методика преподавания учебных дисциплин по федеральному компоненту государственного образовательного стандарта существенно отличается от методики преподавания учебных дисциплин по федеральному государственному образовательному стандарту и обязательно должна включать внутрипредметные связи.

Литература

1. Креативный урок: содержание и технология обеспечения. http://elibrary.ru
2. Непрерывное образование: Современные проблемы и перспективы развития. http://elibrary.ru
3. Резервы качества современного урока в условиях реализации федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования. http://elibrary.ru

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING INTRA-SUBJECT RELATIONSHIPS IN PHYSICS LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Kornilova E.A.
Belgorod Engineering Youth Boarding School

The purpose of the study is to study the methodology of implementing intrasubject connections (VPS) in physics lessons within the framework of the federal state educational standard in primary and secondary schools. The scientific novelty of the research consists in a constructive analysis of the methodology of conducting a traditional lesson on the federal component of the state educational standard and a modern lesson on the federal state educational standard with the inclusion of intra-subject connections. As a result of the research, it can be argued that the methodology of teaching academic disciplines according to the federal component of the state educational standard differs significantly from the methodology of teaching academic disciplines according to the federal state educational standard and must necessarily include intra-subject connections. The article also discusses the possibilities of using traditional and creative teaching methods in a modern lesson according to the federal state educational standard, provides forms of implementation of intersubject connections, means and techniques for implementing intrasubject connections.

Keywords: intrasubject relations, intersubject relations, physics, secondary school, federal state educational standard.

References

1. Creative lesson: content and technology support. http://elibrary.ru
2. Continuing education: Current problems and development prospects. http://elibrary.ru
3. Reserves of the quality of a modern lesson in the context of the implementation of the federal educational standard of secondary vocational education. http://elibrary.ru

Применение когнитивно-визуального подхода на практических занятиях по физиологии человека и животных в контексте реализации принципов биоэтики

Куланина Светлана Вадимовна,
кафедра биологии и химии, отделение математики и естественных наук ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: svetlanak2002@mail.ru

Практические занятия по физиологии человека и животных – важнейшая неотъемлемая часть качественного усвоения материала студентами. При этом опыты на животных являются одним из наглядных средств обучения. Препарирование живых существ, исследования изолированных органов, хронические и острые эксперименты над животными с одной стороны дают максимальный учебный эффект, а с другой стороны принуждают студентов преодолевать свое внутреннее сопротивление, нежелание приносить вред живому существу ради очередного учебного задания.
В связи с этим возникает противоречие между актуальностью когнитивно-визуального подхода на практических занятиях по физиологии человека и животных и поиском новых приемов такого подхода, соответствующих принципам биоэтики. Когнитивно-визуальный подход не отменяет другие формы обучения, являясь лишь одной частью процесса образования, помогает формировать новые знания, формировать компетенции научного мышления будущих специалистов.
В статье обосновывается актуальность применения когнитивно-визуального подхода при обучении физиологии человека и животных.

Ключевые слова: когнитивно-визуального подход, обучение, педагогическая дисциплина.

Дисциплина «Физиология человека и животных» содержит большой объем учебного материала, состоящий из теоретической и практической частей. При этом это базовая дисциплина, хорошее знание которой способствует хорошим результатам по остальным дисциплинам. В ходе практической части формируются знания для проведения экспериментов, навыки профессиональной деятельности. Именно поэтому необходима оптимизация учебного процесса, улучшение его традиционными и современными средствами когнитивно-визуального подхода.

Конечно, совсем отказаться от реальных опытов невозможно, но средства когнитивно-визуального подхода позволят снизить количество экспериментов, которые не соответствуют принципам биоэтики.

Когнитивность – возможность мозга человека перерабатывать поступающую из вне информацию [1]. Когнитивные процессы включают в себя память, восприятие, внимание, воображение т.п. Именно когнитивно-визуальный подход в обучении дает возможность улучшить процессы восприятия и запоминания материала путем воздействия на отделы мозга, отвечающие за переработку и использование новой информации.

В основе подхода лежат данные, что через зрение человек получает до 90% информации. При этом главной идеей является то, что в процессе когнитивно-визуального восприятия происходит формирование перцептивного плана на основе визуального образа с последующем переводом этого образного плана в концептуальный прайм (фрейм) [4]. Другими словами в ходе когнитивно-визуальных методов происходит определение структурных элементов информации, установление связей между элементами, свертывание в некий образ (схему) для его последующего анализа и использования.

Когнитивно-визуальный подход в обучении физиологии – это принцип построения педагогической технологии, основанный на взаимосвязи логического содержания учебного материала и наглядно-интуитивных методов. Другими словами, в процессе обучения педагог воздействует на когнитивные процессы обучающегося через цвет, графику, мультипликацию и т.п., которые усиливают восприятие и осмысление учебной информации. Сущность визуального подхода заключается в одновременной работе обоих полушарий мозга: логического левого полушария и эмоционального правого.

По мнению ведущих психологов, когнитивная визуализация позволяет обойти многие учебные проблемы и улучшить запоминание учебной информации [2]. На практических занятиях при обучении физиологии человека и животных педагог сталкивается со следующими проблемами: низкая мотивация к изучению дисциплины, нежелание проводить реальные опыты на животных, низкая успеваемость. Педагоги ищут новые методы преподавания, основанные на визуализации знаний и воздействии на когнитивные процессы.

Модели когнитивно-визуального подхода можно разделить на традиционные и современные. К первой группе относятся интеллект-карты (карты знаний, карты памяти, карты логических связей, ассоциативные карты и т.д.), логико-смысловые модели, структурные схемы с «читаемыми» связями, выполненные в инфографике опорные конспекты и т.д. При этом при преподавании физиологии важно также научить студентов работать с материалом, представленным таким образом.

Когнитивные карты позволяют представить изучаемый объект в виде структуры с необходимыми связями, установив имеющиеся и за счет анализа «увидеть» недостающие. Например, необходимо последовательно обучать методу когнитивной визуализации на примере когнитивных карт (интеллект-карт). Студенты, получив задание создать Mind Map какого-нибудь объекта, переносят свои образы-представления, не заботясь о логике и релевантности результата (неверно понятая цель!). Начальное обучение студента этому методу позволяет выработать навык системного подхода к проблеме.

Обладая умениями составлять традиционные средства когнитивно-визуального подхода, студенты смогут качественнее обрабатывать материал и затем воспроизводить знания быстрее и полнее. Именно поэтому такие задания можно давать к выполнению дома. Они полностью оправдывают свою эффективность.

Современными технологиями когнитивно-визуального подхода являются:

- информационно-коммуникационные технологии;
- лабораторно-практические эксперименты с применением метода 3D-визуализации;
- модели, манекены, симуляторы, интерактивные видео.

Остановимся более подробно на современных средствах когнитивно-визуального подхода. 3D-модели физиологических процессов более интересны студентам и эффективны, поскольку позволяют подробно и наглядно представить механизмы изучаемых процессов [5]. Так, преподавание физиологии человека и животных предполагает изучение механизмов передачи нервных импульсов, формирования мембранных потенциалов или сокращения мышц, которое часто проводится на лабораторных животных. Использование моделей позволяет цифровизовать процессы, получить практические навыки.

Еще одним современным средством когнитивной визуализации выступает мультимедийное компьютерное моделирование или особые виртуальные экспериментальные лаборатории. С их помощью имитируются классические эксперименты по ключевым разделам физиологии. Визуальное представление экспериментов позволяет воздействовать на оба полушария мозга обучающихся, способствуя лучшему запоминанию. Этот метод лишен недостатка традиционных экспериментов, поскольку позволяет обойти нежелание студентов работать с живыми животными.

Использование методов когнитивно-визуального подхода позволяет студентам многократно просматривать учебные материалы, закрепляя тем самым материал, изученный на практических занятиях в аудитории, но и при самостоятельном изучении разделов физиологии в удобном для себя режиме.

Интересна практика применения таких средств когнитивно-визуального подхода, как диагностические системы, позволяющие студентам во время практических занятий обследовать друг друга. С помощью неинвазивных методов обучающиеся получать практические умения в определении функций таких систем организма, как сердечно-сосудистая, дыхательная, мышечная, нервная [3].

Моделирование физиологической, психологической, фармакологической систем с помощью наглядных технологий для математического и компьютерного моделирования, апробация метода на компьютерных тренажерах/трупах позволяют подготовить высокопрофессиональных специалистов, готовых к применению практических навыков при хирургическом вмешательстве на человеке.

Стремление преподавателей-физиологов к внедрению в процесс практических занятий когнитивно-визуального подхода принесет пользу студентам в усвоении программного материала. Помимо этого мотивация к изучению физиологии возрастает при использовании новых методов визуализации, без использования животных. Приобщаясь к идеям гуманизма, прагматичная сторона медицины не станет для них проблемой профессиональной деформации [2].

Таким образом, широко используя когнитивно–визуальный подход в учебном процессе, можно добиться положительных результатов в усвоении преподаваемого материала при изучении физиологии человека и животных, формирования положительной и познавательной мотивации обучающихся к учебной деятельности. При этом использование такого подхода позволяет значительно повысить эффективность обучения, способствует лучшему усвоению знаний. Комбинируя традиционные и современные приемы когнитивно-визуального подхода, привлекая студентов к самостоятельному созданию наглядности и структурированию материала можно повысить мотивацию к изучению материала и улучшить результаты по преподаванию предмета.

Литература

1. Абаскалова Н.П., Айзман Р.И., Жарова Г.Н. Гуманная педагогика в преподавании курса «Физиология человека и животных» // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 6–1. – С. 105–106
2. Ковалева Т.В., Захарова Т.Б., Парийская Е.Н. Решение биоэтических проблем с помощью альтернативных технологий в преподавании физиологии // Лабораторные животные для научных исследований. – 2020. – № 4. – С. 65–70.
3. Лукьянов А.С., Лукьянова Л.Л. Биоэтика. Альтернативы экспериментам на животных. URL.: http:// www.vita.org.ru/exper/education/ lukjanov-bioethics.htm.
4. Лукьянова Е.А. Когнитивно-визуальный подход в преподавании биологии // В сборнике: Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики. Материалы Национальной контент-платформы. Под общей редакцией Г.В. Коротковой. 2019. С. 213–215.
5. Нимировская Ю.К. Когнитивно-визуальный подход при обучении анатомии и физиологии центральной нервной системы курсантов образовательных организаций МВД России // В сборнике: Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика, практика. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Составители А.С. Душкин, Е.М. Марченко. 2018. С. 245–247.

APPLICATION OF THE COGNITIVE-VISUAL APPROACH IN PRACTICAL CLASSES IN HUMAN AND ANIMAL PHYSIOLOGY IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF BIOETHICS

Kulanina S.V.
Kazan (Volga Region) Federal University

Practical classes in human and animal physiology are the most important integral part of the qualitative assimilation of the material by students. At the same time, animal experiments are one of the visual means of teaching. Dissection of living beings, studies of isolated organs, chronic and acute experiments on animals, on the one hand, give the maximum educational effect, and on the other hand, they force students to overcome their internal resistance, unwillingness to harm a living being for the sake of another educational task.
In this regard, there is a contradiction between the relevance of the cognitive-visual approach in practical classes on human and animal physiology and the search for new methods of such an approach that correspond to the principles of bioethics. The cognitive-visual approach does not cancel out other forms of learning, being only one part of the educational process, it helps to form new knowledge, to form the competencies of scientific thinking of future specialists.
The article substantiates the relevance of the cognitive-visual approach in teaching human and animal physiology.

Keywords: cognitive-visual approach, teaching, pedagogical discipline.

References

1. Abaskalova N.P., Aizman R.I., Zharova G.N. Humane pedagogy in teaching the course «Human and animal physiology» // International Journal of Experimental Education. – 2016. – No. 6–1. – pp. 105–106
2. Kovaleva T.V., Zakharova T.B., Pariyskaya E.N. The solution of bioethical problems using alternative technologies in teaching physiology // Laboratory animals for scientific research. – 2020. – No. 4. – pp. 65–70.
3. Lukyanov A.S., Lukyanova L.L. Bioethics. Alternatives to animal experiments. URL.: http:// www.vita.org.ru/exper/education / lukjanov-bioethics.htm.
4. Lukyanova E.A. Cognitive-visual approach in teaching biology // In the collection: Actual problems of education and upbringing: integration of theory and practice. Materials of the National Content Platform. Under the general editorship of G.V. Korotkova. 2019. pp. 213–215.
5. Nimirovskaya Yu.K. Cognitive-visual approach in teaching anatomy and physiology of the central nervous system to cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // In the collection: Pedagogy and psychology in the activities of law enforcement officers: theory, methodology, practice. Materials of the All-Russian scientific and practical conference. Compiled by A.S. Dushkin, E.M. Marchenko. 2018. pp. 245–247.

Технология формирования ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной интерпретации художественного текста

Мухина Наталья Николаевна,
старший преподаватель кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации,
ГАОУ ВО МГПУ ИИЯ
E-mail: muhinann@mgpu.ru

В статье раскрыт межкультурный и аксиологический потенциал содержания художественных текстов с позиции формирования ценностных ориентаций и национально-культурной идентичности студентов. Межкультурная интерпретация художественного текста рассматривается как инновационная технология, поскольку она характеризуется актуальностью с позиции аксиологии иноязычного образования. Обозначены противоречия, сложившиеся в практике преподавания иностранного языка. Уточнена цель технологии, описаны результаты межкультурной интерпретации текста, перечислены ведущие принципы представленной технологии. Дано научное обоснование формирования ценностных ориентаций студентов с описанием поэтапной технологии, состоящей из четырех этапов, а именно: 1) ориентировочного, 2) аналитико-синтетического, 3) межкультурной интерпретации текста, 4) ценностной интерпретации текста. В рамках каждого этапа обозначены цель и задачи, описано содержание обучения, перечислены ведущие принципы, представлены виды речевой деятельности. Ведущим принципом на каждом этапе технологии является принцип аксиологической направленности для осуществления последовательного и всестороннего формирования ценностных ориентаций студентов. В статье обоснована необходимость формирования ценностных ориентаций для успешного развития личности межкультурного коммуниканта и формирования национально-культурной идентичности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, межкультурная интерпретация, художественный текст, языковой вуз.

В связи с увеличением международных контактов и возрастанием значимости иностранных языков необходимо определять новые пути изучения иноязычной культуры с тем, чтобы у студентов были развиты умения идентифицировать, сопоставлять и анализировать ценности в различных культурах, а также способность преодолевать коммуникативные трудности при изучении иностранных языков и знакомстве с иной лингвокультурой. В целом, суть межкультурного диалога заключается в том, чтобы понять чужую точку зрения и при этом сохранить свою собственную [Мухина 2022]. Художественные тексты являются источниками, которые можно анализировать для поиска и интерпретации имеющихся там ценностей, выраженных в различных концептах, прецедентных феноменах, фразеологизмах, идиомах, пословицах и поговорках. Такие ценности, с одной стороны, могут являться общими для всех культур, а с другой – иметь оттенки значений, которые являются характерными только для изучаемой культуры.

Аксиологический аспект содержания межкультурного иноязычного образования включает обширный спектр ценностей, ценностных ориентаций, мотивов, отношений, личностных качеств студентов, что создает условия для развития межкультурных умений предупреждать и разрешать конфликты путем развития у учащихся способности к пониманию широкой палитры эмоций: от нравственных, интеллектуальных, социальных, до эстетических аспектов в соответствии с общепринятой системой ценностей и идеалов. Н.В. Языкова подчеркивает, что новизна концепции межкультурного подхода состоит в том, что родная культура является не только средством познания иной культуры, но и одной из целей межкультурного иноязычного образования, которая состоит в расширении, углублении знаний родной культуры, ее критическом анализе и осмыслении в процессе овладения чужой. В процессе овладения культурой изучаемого языка обучающийся приходит к пониманию, осмыслению и принятию национальных ценностей родной культуры, что фактически является способом социализации личности, формирования ее культурно-национальной идентичности [Языкова 2018; Yazykova 2020].

С целью развития умений идентифицировать, сопоставлять и анализировать ценности в различных культурах, необходимо создать такие условия для осуществления межкультурной интерпретации текста, при которых будет возрастать и укрепляться интерес обучающихся к собственной культуре и создана такая ориентировочная база, ко-

торая будет способствовать лучшему пониманию, создавая, таким образом, благоприятные условия для успешного межкультурного общения.

Межкультурная интерпретация художественного текста рассматривается нами как инновационная технология, так как она отвечает тем требованиям, которые предъявляются к инновационным продуктам в лингводидактике. Специфика и особенность такой технологии заключается не только в ознакомлении с фактами и реалиями иной культуры, но и в достаточно глубоком освоении и анализе определённых пластов иноязычной культуры на основе художественного текста в сопоставлении со своей собственной.

Как показал анализ практических занятий по интерпретации художественного текста, в практике обучения ИЯ сложились противоречия между:

– получением информации в процессе чтения и ее не вполне корректным пониманием из-за недостатка лингвострановедческих, лингвокультурологических и культурно-исторических фоновых знаний;
– интерпретацией содержания художественного текста и трудностями в определении основного посыла и авторской позиции в силу различий концептов в изучаемой и родной культурах;
– проводимым анализом художественного текста в аспектах содержательного компонента, лексико-грамматических и стилистических особенностей и недостаточной интерпретацией ценностных ориентаций автора как представителя своей культуры и общественных ценностей, которые является частью культуры;
– необходимостью паритетного, равного со-изучения культур и существующим акцентом на изучении культуры изучаемого языка тогда как межкультурная интерпретация «предполагает освоение обучающимся культуры иной страны и родной в их равнозначном статусе, их взаимном пересечении и интеграции» [Тарева 2017].

Общую *цель технологии* формирования ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной интерпретации художественных текстов можно сформулировать следующим образом: научить обучающихся восполнять пробелы лингвокультурологической информации и межкультурного сопоставления по имеющимся в художественном тексте объектам межкультурной интерпретации с обращением к информационным источникам для более полного понимания глубинного смысла и авторского посыла, с помощью последующей интерпретации содержания и культурных концептов, паритетного сопоставления универсальных и культурно-обусловленных ценностей, что будет способствовать формированию и развитию ценностных ориентаций студентов языкового вуза и, как следствие, формированию национально-культурной идентичности.

В *результате* студент должен научиться понимать и интерпретировать художественный текст не только на уровне содержания и стилистических особенностей, но и анализировать художественный текст как часть национально-культурного наследия и общекультурного контекста с тем, чтобы, проведя сопоставление концептов, обучающийся имел возможность сформировать представление об иной культуре, развить умения медиатора культур.

Под *принципами* обучения в методике и лингводидактике принято понимать «исходные положения, которые должны определять требования к учебному процессу в целом и его составляющим» [Азимов 2009]. Одними из основных принципов технологии межкультурной интерпретации художественного текста являются: *принцип центрированности на личности студента*, *принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интеркультурной направленности*, *принцип когнитивно-культурологической направленности, принцип аксиологической направленности*. Представленные тексты должны не только иметь воспитательный потенциал, способствовать присвоению системы общечеловеческих ценностей, но и развивать ценностно- ориентационное мышления, которое будет направлено на выработку представлений о социально-полезном, идеальном, должном, о том, к чему надо стремиться [Каган 1997].

С учетом данных принципов обучения была разработана *технология* формирования ценностных ориентаций студентов на основе художественного текста, состоящая из четырех этапов. Данная последовательность работы обусловлена спецификой содержания художественных текстов и основной целью, а именно, формированием и последующим развитием ценностных ориентаций студентов в рамках формирования национально-культурной идентичности. Мы полагаем, что принцип аксиологической направленности должен быть реализован на каждом этапе технологии наравне с принципами эгалитарности и сопоставления культур [Тарева 2017] с тем, чтобы идея формирования ценностных ориентацией реализовывалась не только на последнем этапе технологии, но присутствовала на протяжении всей работы с художественным текстом, что будет способствовать более равномерному и последовательному формированию ценностных ориентаций обучающихся.

В обобщенном виде технология представлена в таблице 1.

Рассмотрим реализацию представленной технологии на примере текста Р. Брэдбери «День первый» (“First Day”).

Целью первого этапа (ориентировочного) является актуализация фоновых знаний и подготовка обучающихся к восприятию, пониманию, интерпретации и анализу художественного текста с позиции межкультурного и аксиологического подходов. Значимость данного этапа велика, так как он формирует фундамент дальнейшей работы по межкультурной и ценностной интерпретации текста. Задачами этапа выступают: выявление дефицита

информации; актуализация фоновых культурно-исторических фактов о стране, в которой происходит действие рассказа (в сопоставлении с родной); обсуждение ценностной картины мира, культурных ценностей и концепта «дружба». В ходе данного этапа с учащимися проводится ознакомительная беседа в течение одного занятия (двух академических часов). В ходе первого часа обсуждается понятие «ценностная картина мира», концепт «дружба», сопоставление культурных особенностей стран изучаемого и родного языков, выявляется дефицит информации в рамках межкультурного анализа. В конце занятия проводятся активности по мотивации обучающихся, даются задания на антиципацию содержания текста и актуализируется культурно-исторические фоновые знания.

Таблица 1. Технология формирования ценностных ориентаций студентов на базе художественного текста

Этап	Цель и задачи	Содержание обучения	Ведущие принципы	Виды речевой деятельности
1. Ориентировочный	Цель: создать ориентировочную основу деятельности, связанную с восприятием, пониманием и анализом художественного текста аксиологической направленности Задачи: 1) ознакомить обучающихся с биографией автора и актуализировать фоновые знания об истории страны, в которой происходит действие и истории родной страны; 2) организовать осмысление обучающимися ценностной картины мира, важности системы ценностей в иной среде; 3) организовать обсуждение с обучающимися определенных ценностей в жизни общества, которые являются объектом межкультурной интерпретации в тексте, создавая дальнейшую мотивацию в работе с ним.	Знания: система знаний о ценностной картине мира общества (ценности образования, традиций, дружбы, взаимопонимания и др.); фоновые знания (о жизни автора и событиями в стране, описанными в тексте в сопоставлении с событиями в родной стране) Умения: обобщать, анализировать, делать выводы Отношения: открытость новой информации и готовность осознания значимости духовно-нравственных ориентаций, распространенных, осознание важности собственной истории и культуры, выстраивание историко-культурных связей в синхронической и диахронической проекции	коммуникативной направленности, аксиологической направленности	1) антиципация событий, явлений художественного текста по заголовку; 2) экспозиция к тексту для введения студентов в тему, связанную с определенными ценностями; 3) ответы на вопросы, просмотр видео для ознакомления с историко-культурным фоном событий в тексте
2. Аналитико-синтетический	Цель: провести идейно-художественный, лингвистический и концептуальный анализы текста Задачи: 1) углубить понимания текста через организацию обсуждения авторской идеи и составление характеристики героев; 2) организовать ознакомление и углубление знаний межкультурного характера 3) провести обсуждение лексико-грамматической и стилистической составляющих текста	Знания: лингвистические, лингвокультурологические, социокультурные факты и явления культуры страны изучаемого языка, представляющие трудности для студентов; знания о ценностях, обсуждаемых в тексте в сопоставлении с ценностями родной культуры Умения: выявлять сюжетно-композиционные особенности текста, находить подтекст, оценивать прочитанное, проводить анализ языковых и стилистических средств Отношения: идентификация и обсуждение/осмысление ключевой ценности /ценностей, которые составляют посыл (message) автора читателю, обсуждение позиции персонажей текста, отношения учащихся к ним.	Аксиологической направленности, проблемности, коммуникативной направленности, когнитивно-культурологической направленности	Активности: - осмысление текста - верные/неверные утверждения; - понимание основной смысловой информации; - общие/ альтернативные вопросы и т.д. Смысловой анализ текста: - анализ языковых и стилистических средств; - вопросы проблемного характера; - просмотровое/ поисковое чтение с целью нахождения наиболее значимой информации; 2) - сокращение текста - выделение ключевых слов и предложений; - краткое изложение текста; - нахождение и обсуждение лексики, использованной автором, для описания персонажа и его чувств.

Окончание

Этап	Цель и задачи	Содержание обучения	Ведущие принципы	Виды речевой деятельности
3. Межкультурная интерпретация текста	Цель: способствовать развитию умений межкультурной интерпретации текста на примере текста и сопоставления американской и русской культур Задачи: рассмотреть определенные ценности: - на локальном уровне (общества, в котором проживают обучающиеся); - на национальном уровне (в России); - на глобальном уровне (сопоставляя с отношением к ценностям в других странах) - на уровне времени культуры (сопоставляя ценностные ориентации в разные временные отрезки)	Знания: о ценностных системах представителей различных культур Умения: нахождения и интерпретации информации о ценностных ориентациях различных народов; сопоставления культур Отношения: Осмысление и анализ своей и иных ценностных картин мира; развитие ценностных ориентаций студентов; формирование толерантного отношения к ценностям представителей других культур при этом сохраняя свою национально-культурную идентичность	интеркультурности, аксиологической направленности	1) дискуссия по обсуждению проблемы ценностных концептов и ценностных ориентаций представителей разных культур 2) анализ печатных и видео источников с целью формирования ценностных ориентаций 3) письменная и/или устная рефлексия по сопоставлению ценностных картин мира представителей разных культур
4. Ценностная интерпретация текста	Цель: интерпретация художественного текста с позиции аксиологического подхода Задачи: 1) организовать обсуждение с последующим формулированием ценностной проблемы в виде вопроса 2) способствовать обозначению выводов на основе текста и нахождению аргументов, подтверждающих позицию обучающихся 3) обсуждение представленной ценности в тексте и ее значимости в родной культуре	Знания: обусловленные содержанием художественного текста Умения: Осуществлять ценностную интерпретацию текста на основе рассуждения-размышления в устной или письменной форме; анализировать ценностную картину мира и поступков действующих лиц, их взаимоотношений; определять свое отношение к прочитанному Отношения: развитие ценностных ориентаций на основе обсуждения текста и рассмотрения примеров и аргументов из жизненного опыта обучающихся	аксиологической направленности, воспитывающего обучения, центрированности на личности обучающегося	1) Активности: - определение идеи; - ценностный анализ поступков героев через призму своего мировосприятия; - ценностная интерпретация своего отношения к событиям и выборам; - дискуссия; - ролевая игра; - эссе.

Ниже приведены некоторые примеры активностей по предварительному этапу работы с текстом:

1) выявление дефицита информации:
2) Please answer the following questions while working in buzz groups. Please feel free to search the internet and consult Glossary at the end of the text if need be.

- What do you know about Ray Bradbury? Have you read any of his works?
- What American holidays do you know? What Russian holidays are important to you? Do you celebrate any American holidays? Which Russian holidays do you celebrate? How?
- When does school year start in Russia? When does it start in the USA? Why?
- What are the main values in the American society? And Russian? What are the main religious beliefs in the USA? And in Russia? Do you think religion influences the values and sets of beliefs of a nation?
- How is American family viewed these days? What was a typical American family like in 1988? And 1938? What is (was) the role of a family in the Russian society?
- To what extent is friendship important in the USA? Does every American have life-long friends? How do you understand friendship? Are friends an important part of your life? Do you keep in touch with you school friends? Are your parents still in touch with their school friends?

2) актуализация фоновых культурно-исторических фактов в изучаемой и родной культурах с элементами ценностной интерпретации происходит с помощью ответов на такие вопросы, как:

- *What was happening in 1988? Who was President of the U.S. in 1988? Who was General Secretary of the Soviet Union?*
- *What is perestroika and glasnost?*
- *Watch the video (https://www.youtube.com/watch?v=LZUu5WraroM) of President Reagan walking in Red Square and talking to Mikhail Gorbachev, (Moscow, May 31, 1988) and answer the following questions:*

a) *(08:40) Reagan: I was just saying to the General secretary that I have great admiration for the women of Russia. I think you are courageous… The General secretary and I have one idea in common and that is…friendship between our two countries.*

In your opinion, why does Reagan say that he admires Russian women? How does American President understand "friendship"? How do you understand friendship between countries?

b) *(09:40) Gorbachev: We need peace now and in future… our two countries…we should know each other much better. We sometimes criticize each other and I have noticed that some things happen just because we do not know much about each other…and we are proud of our country. Americans are proud of their country and that's good, each nation should be and still live in peace with others, we should understand each other while being different.*

To what extent do you agree with M.S. Gorbachev? Can nations live in peace while being different? What can Russians be proud of? What are you proud of?

c) *(13:15) Man from the crowd: В спорах рождается истина.*

(13:25) Gorbachev: Ещё одна русская пословица для президента, правда, она имеет продолжение – что если споры кипят, то истина испаряется, поэтому диалог нужен – открытый, честный, прямой диалог.

Translate this into English. Is there an English equivalent of the Russian proverb? Do you agree with it? Have you ever been in a situation when you were arguing over something and found a better solution in the end? Have you experienced heated arguments? What were the outcomes? What is the best way to find compromise?

- When did the Vietnam War start? Was it a popular war with common Americans?

Целью второго этапа (аналитико-синтетического) является проведение идейно-художественного, лингвистического и концептуального анализа текста. В задачи этапа входит углубление понимания текста через организацию обсуждения авторской идеи и составление характеристики героев; организация углубления знаний межкультурного характера. Студентам необходимо выделить ключевые слова и предложения в тексте, кратко изложить его, описать героев, используя лексику из текста, обсудить ключевую ценность главного героя и выразить свое отношение к ней, обсудить основные концепты в тексте, например:

Look through the text and find words connected with the following concepts. Your findings will be discussed later in the class.

Concept	Related words	Similar to the Russian concept? (Yes/No)
Education		
Friendship		
Food		
Holidays		

Contemplate the following:

1) Find the sentences that describe Charles' trip to school. How does the author use the description of his driving to show his inner state?
2) Find phrases with the concept of "time". What role does time play in the story?
3) Reflect on the events in the text. Write a review of the text using the plan below (180–200 words).

Целью третьего этапа (межкультурная интерпретация текста) является развитие умений межкультурной интерпретации ценностей американской и русской культур. Основной задачей этапа является рассмотрение обсуждаемых ценностей и концептов на глобальном, национальном, локальном уровнях, а также анализ культурно-исторических событий в диахроническом аспекте.

Студентам предлагается провести межкультурный анализ следующих концептов: образование, еда, дружба, и др. Ниже представлен фрагмент работы с концептами на примере концепта «образование/ education», в статье рассматриваются и сопоставляются две особенности образовательной системы в США и России: 1) начало школьного года и 2) поднятие флага в школе. Студентам предлагается не только сопоставить концепты, но и проанализировать их в родной культуре в диахроническом аспекте и объяснить на английском языке некоторые лакуны, которые отсутствуют в американской культуре, что способствует новому, более глубокому, взгляду на свою культуру в рамках изучаемого языка и способствует более осознанному формированию национально-культурной идентичности (рис. 1).

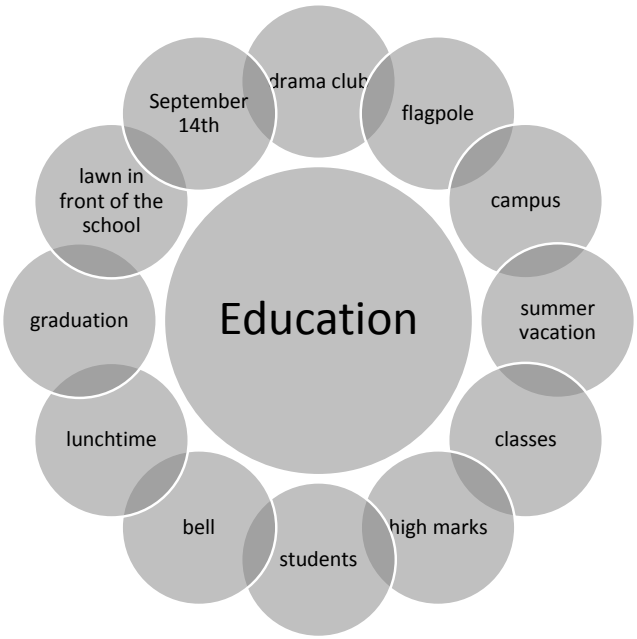


Рис. 1.

1) EXAMPLE: FLAGPOLE

Flagpole is mentioned 10 times in the story. Why do you think flagpole is mentioned so many times in the text? What does it represent?

Why do Americans pay so much attention to such symbols as flags and national anthem? Do you think symbols (such as the flag, for instance) play an important role in the formation of national identity of the students?

Have a look at the flag raising in one of Russian schools (рис. 2)



Рис. 2.

Источник: https://edu.lenobl.ru/media/news/images/2022/04/25/image-25–04–22–10–36.jpeg

Did you have a similar tradition when you studied at school? Is it important for the development of national and cultural identity? Why? Should this be done on a daily basis? Why?

2) EXAMPLE: SEPTEMBER14TH
1) Why does school in the USA start on the 14th of September?
2) Watch a 2-minute video called "First Day of School 1988" (USA) and answer the following questions:
1) Why does the mother say "August 23d, first day of school"? Why is the first day of school September 14th in the text and August 23d in the video (the year is the same)?
2) Why doesn't the mother accompany the kids to the school?
3) In the video you can see yellow school bus twice: why did it become such an iconic image in American culture?
4) If it was the first day of school in Russia, what would be different (clothes/ items/ behaviour)?
1) Watch this 2-minute video called «**Сегодня – День знаний. Время**» (01.09.1988) and answer the following questions:
2) Was your September 1st similar to the one in 1988? What was the same/ different?
3) How would you explain the following things to the foreigners:

– Why are children carrying flowers?
– Why are students holding a big key?
– How would you explain in English «линейка на первое сентября»?

Целью четвертого этапа (ценностная интерпретация текста) является проведение анализа художественного текста с позиции аксиологического подхода. В задачи этапа входит организация обсуждения с последующим формулированием ценностной проблемы в виде вопроса, обозначение выводов на основе текста и нахождение аргументов, подтверждающих позицию обучающихся, обсуждение представленной ценности в тексте и ее значимости в родной культуре.

Обучающимся предлагаются такие вопросы, как:

1) What is the main problem the hero has to solve in the story?
2) What values does Charlie's behaviour represent? What is your stance on it? Do you share the same view on friendship? Do you expect to see your school friends in 50 years?
3) Imagine yourself in the same situation. Would you drive to the meeting?
4) Imagine you were Alice. What would you feel? Would you support Charles?
5) Group work (role-play):

Imagine 4 friends have met on a TV set for the program "Long Lost Friend". Decide who is going to be: TV host, 4 friends, people in the audience from the USA (Alice and friends' wives, friends' children, Sally, etc.) and Russia who ask questions and share opinions. Topics they might discuss: family life, university life, Vietnam war, school memories, etc.

Таким образом, была описана технология формирования ценностных ориентаций студентов языкового вуза, которая опирается на идею формирования межкультурной коммуникативной компетенции, и конкретизируется в цель обучения с позиции аксиологического подхода. Строя обучение на основе данной технологии мы способствуем формированию ценностных ориентаций студентов, приобщению их не только к общечеловеческим, но и к национально-культурным ценностям, что, в свою очередь, влияет на формирование национально-культурной идентичности. Ввиду реализации основной цели – формирования ценностных ориентаций и национально-культурной идентичности обучающихся – на каждом этапе работы с текстом предусмотрены вопросы, касающиеся родной культуры обучающихся и их отношения к тем или иным ценностям как в родной, так и изучаемой культурах на основе паритетного сопоставления. Кроме того, исследуя в обучении иное понимание ценностей и ценностных ориентаций, мы развиваем в обучающемся личность межкультурного коммуниканта, способного к пониманию и принятию индивида с отличающейся от нас ценностной системой, при этому сохраняя свою ценностную позицию.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
3. Мухина, Н.Н. Аксиологический потенциал межкультурной интерпретации художественного текста / Н.Н. Мухина // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва:

Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. – С. 202–214.
4. Тарева, Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320. – DOI 10.17223/19996195/40/22.
5. Языкова, Н.В. Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения / Н.В. Языкова // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования: Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 60-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Полины Пурбуевны Дашинимаевой, Улан-Удэ – Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 года / Научный редактор Г.С. Доржиева. Ответственный редактор Л.М. Орбодоева. – Улан-Удэ – Байкальская Ривьера: Бурятский государственный университет, 2018. – С. 275–282.
6. Bradbury, Ray (2002). One More for the Road. New York: HarperCollins. ISBN0–06–621106–9.
7. Byram M. Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D.K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 321–332.
8. Kramsch C. Context and culture in language teaching. – Hong Kong: Oxford University Press, 1996. – 295 p.
9. Yazykova N.V. Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education. In: Anikina Z. (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural. Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 131. Springer, Cham, 2020. – P. 296–304.

TECHNOLOGY OF VALUE ORIENTATIONS FORMATION IN STUDENTS DURING INTERCULTURAL INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT

Mukhina N.N.
Moscow city university Institute of foreign languages

The article reveals the intercultural and axiological potential of literary texts from the standpoint of the formation of value orientations and national and cultural identity of students. Intercultural interpretation of a literary text is considered as an innovative technology, since it is characterized by relevance from the standpoint of the axiology of foreign language education. The article presents the contradictions that have developed in the practice of FL teaching. The article defines the purpose of the technology, describes the results of the intercultural interpretation of the text, lists leading principles of the technology. The author substantiates the formation of value orientations of students and describes technology consisting of four stages, namely: 1) orientational, 2) analytical-synthetic, 3) intercultural interpretation of the text, 4) value interpretation of the text. Within the framework of each stage, the author indicates goal and objectives, describes the content of each stage, lists leading principles, and presents types of speech activity. The leading principle at each stage of technology is the principle of axiological orientation which is fundamental for consistent and comprehensive formation of students' value orientations. The article instantiates necessity of the formation of value orientations for the successful development of the personality of an intercultural communicator and formation of national and cultural identity.

Keywords: value orientations, intercultural interpretation, literary text, language university.

References

1. Azimov, E. G. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages) / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – Moscow: Ikar Publishing House, 2009. – 448 p.
2. Kagan, M.S. Philosophical theory of value [Text] / M.S. Kagan. – St. Petersburg: LLP TK "Petropolis", 1997. – 205 p.
3. Mukhina, N.N. Axiological potential of intercultural interpretation of a literary text / N.N. Mukhina // Intercultural paradigm of linguistic education: theoretical aspects and technological solutions: COLLECTION OF SCIENTIFIC WORKS / Institute of Foreign Languages of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University". – Moscow: Limited Liability Company "Languages of the Peoples of the World", 2022. – P. 202–214.
4. Tareva, E.G. The system of culturally appropriate approaches to teaching a foreign language / E.G. Tareva // Language and culture. – 2017. – No. 40. – S. 302–320. – DOI 10.17223/19996195/40/22.
5. Yazykova, N.V. Topical problems of implementing an intercultural approach in foreign language education and ways to solve them / N.V. Yazykova // Language-culture, thinking-cognition. Integrative research: Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 60th anniversary of the birth of Doctor of Philological Sciences, Professor Polina Purbuevna Dashinimaeva, Ulan-Ude – Baikal Riviera, June 28–30, 2018 / Scientific editor G.S. Dorzhieva. Managing editor L.M. Orbodoeva. – Ulan-Ude – Baikal Riviera: Buryat State University, 2018. – P. 275–282.
6. Bradbury, Ray (2002). One More for the Road. New York: Harper Collins. ISBN0–06–621106–9.
7. Byram M. Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D.K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 321–332.
8. Kramsch C. Context and culture in language teaching. – Hong Kong: Oxford University Press, 1996. – 295 p.
9. Yazykova N.V. Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education. In: Anikina Z. (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural. Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 131. Springer, Cham, 2020. – P. 296–304.

Педагогические приемы повышения отклика от обучающихся в ходе проведения интернет-опросов

Алфимов Дмитрий Валентинович,
доктор педагогических наук, профессор, директор ГБУ ДПО «Институт развития профессионального образования»
E-mail: alfimov_dmitrii@mail.ru

Сипачева Елена Владимировна,
старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования»
E-mail: ev.sipacheva@mail.ru

В статье рассмотрены перспективные векторы применения средств геймификации при проведении процедур контроля знаний взрослых обучающихся (студентов и слушателей дополнительного профессионального образования) в контексте повышения интереса к учебе, мотивации и отклика. Отмечается, что в некоторых случаях переход на удаленное обучение приводит к потере интереса обучающихся. Соответственно, педагог должен создавать или заимствовать из ряда существующих такие ресурсы, которые будут способствовать поддержанию и повышению уровня мотивации студентов к учебе. Рассмотрены игровые опросники как способ оценки уровня знаний, обладающие рядом преимуществ. Отмечается, что тесты и опросники, основанные на игровой механике и снабжённые видео- и аудиоматериалами, позволяют сблизить прохождение теста с игрой и воспринимаются значительно лучше традиционных опросов. Существующие средства геймификации позволяют получать и визуализировать достижения обучающихся посредством выдачи статистики, инфографики или диаграмм, что приносит эстетическое удовольствие и выступает стимулом для самосовершенствования.

Ключевые слова: тестирование, опрос, электронные средства обучения, мотивация, отклик, геймификация.

Современный уровень развития телекоммуникационных систем позволил использовать их в системе образования по всему миру; исследователи, педагоги и руководители образовательных организаций неоднократно указывали на то, что цифровой инструментарий позволяет активизировать и оптимизировать образовательную деятельность. Учебный процесс, протекающий в режиме «онлайн», становится открытым, индивидуализированным, самостоятельным и, что особенно важно, более интересным для самих обучающихся [8, с. 68]. По той причине, что электронные средства обучения получили распространение в учебных учреждениях уже достаточно давно, более 10 лет назад, возникает возможность сопоставления показателей эффективности офлайн и онлайн-образования. Множество подобных исследований, направленных на компаративную оценку качества образования, посвящены вопросам отклика от обучающихся и уровня их мотивации к учебному процессу [1, с. 194–195]. По мнению ряда исследователей, ключевым аспектом анализа электронных образовательных систем является изучение уровней активности студентов и их удовлетворенности качеством образования исследователи [4, с. 321].

Несмотря на оптимизм и энтузиазм, доминирующие сегодня в педагогической науке в отношении электронного обучения, специалисты при этом указывают на наличие множества рисков онлайн-образования. Речь идет, как правило, о следующих факторах: 1) отсутствие личного общения с педагогом; 2) технические сбои, возникающие в процессе обучения; 3) колоссальные ресурсные затраты, связанные с материальным оснащением преподавателей и обучающихся оборудованием и программным обеспечением и необходимостью подготовки педагогов и технического персонала.

Кроме того, несмотря на вышеизложенный тезис о том, что электронные средства обучения способны повысить мотивацию обучающихся, некоторые специалисты утверждают обратное: в ряде случаев, по мнению О.А. Кузнецовой, наблюдается «отсутствие самомотивации и самодисциплины» [4, с. 322], отсутствие возможности сравнивать результаты контроля знаний с результатам одногруппников и, как итог, снижение стремления к самосовершенствованию и соревнованию (в его положительной интерпретации). Я.Н. Поддубная и А.С. Мартынова также говорят о том, что переход на удаленное обучение неоднократно приводил к потере интереса обучающихся [11, с. 78]. Соответственно, педагог должен создавать или заимствовать из ряда существующих такие ресурсы,

которые будут способствовать поддержанию и повышению уровня мотивации студентов к учебе.

Обучение посредством онлайн-ресурсов должно, безусловно, быть качественным и соответствовать образовательным стандартам, в связи с чем его имплементация должна базироваться на универсальных общедидактических принципах объективности, научности, связи теории с практикой, последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности обучаемых, прочности усвоения знаний [11, с. 79]. При этом данный режим обучения подразумевает следование и особым, присущим только ему, принципам. Если обобщить существующие в современной научной и методической литературе точки зрения, перечень подобных принципов можно представить следующим образом:

1. Интерактивность, мотивирующее воздействие.

2. Открытость и доступность.

3. Адаптивность (индивидуализированная траектория обучения, выбор времени и локации обучения).

4. Ориентация на обучающегося (согласно постулатам современной педагогической парадигмы, в фокусе процесса обучения находится обучаемый, а не обучающий).

5. Педагогическая целесообразность применения информационного инструментария.

Первый из вышеперечисленных принципов приводит к выводу о том, что повышение отклика от обучающихся при дистанционной форме получения образования представляет собой весьма актуальную научную задачу, ведь результативность и качество знаний студентов напрямую обусловлено их заинтересованностью в учебном процессе. Обучающиеся, готовые к интеракции и отклику, демонстрируют высокое качество полученных знаний, успешно устраиваются на работу по специальности и быстрее других продвигаются по карьерной лестнице. Студенты с низким откликом не только показывают индифферентное отношение к процессу обучения, но и развивают в последующем личностную и профессиональную инфантильность. Познавательная активность проявляется в среде таких студентов исключительно в ситуации возникновения претензий со стороны педагога.

Таким образом, одной из центральных проблем «электронного образования» (*e-learning*) является повышение отклика от обучающихся посредством повышения их мотивации и обеспечения интерактивности обучающего инструментария. Для того, чтобы рассмотреть конкретные векторы работы, направленной на достижение двух вышеуказанных задач, следует обратиться к самой категории «интерактивность» и подходам к ее дефинированию.

Интерактивность определяют, как правило, в качестве способности взаимодействовать в процессе обучения и находиться в режиме диалога. Интерактивность Н.Ю. Куликова определяет как «взаимодействие пользователей с программой, при реализации развитых средств для ведения диалога, обеспечивающих возможность для обучающихся самим выбирать варианты содержания учебного материала и режимы работы с программой» [6, с. 3]. Отметим, что в более широкой интерпретации интерактивность в обучении обозначает не только взаимодействие с системой, но и с другими участниками образовательного процесса. Задачей интерактивности в образовании выступает формирование условий для налаживания двусторонней связи (отклика) между участниками образовательного процесса. А.В. Куприян говорит о том, что интерактивное обучение являет собой одну из вариаций коммуникативного обучения, где ключевым аспектом является взаимодействие с субъектом обучения. Интерактивное обучение, по мнению исследователя, – это «обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними» [7, с. 45].

Интерактивные технологии обучения исключают возможность отсутствия отклика, неучастия обучающегося в коллективном взаимодействии. Пассивность, когда обучающийся выполняет роль ведомого, априори не может привести к качественному образованию. Следовательно, высокий отклик есть «смысл и условие любой учебной деятельности человека» [7, с. 47]. Ж.Е. Турчина с соавт. также говорят о том, что фундаментом интерактивных методов является творческое взаимодействие и педагогическое сотрудничестве преподавателя и студентов [12, с. 137].

Следует отметить, что принцип интерактивности относительно успешно реализован в методиках представления нового материала, но практически игнорируется педагогами в аспектах промежуточного и итогового контроля знаний. Тем не менее, интерактивность и отклик в процессе всевозможных экзаменов, тестов, срезов – крайне важный вектор методической работы. Заинтересованность студентов в выполнении контрольных заданий, возможность обратной связи по результатам их выполнения – все это способствует развитию мотивации и стремления к самосовершенствованию, рефлексии и самопознанию. В данной связи следует уделить отдельное внимание то, каким образом можно повысить отклик от обучающихся в ходе процедур контроля знаний.

Возможно, наиболее действенным, хотя и непростым в реализации приемом повышения отклика от обучающихся в ходе контроля знаний, является имплементация средств геймификации в процедуру проверки. Геймификация в широком смысле представляет собой использование элементов игрового дизайна, «геймплея» и игровых принципов в контекстах, традиционно относящихся к неигровым [9]. В узком смысле геймификация – набор действий и процессов, внедряемых для повышения вовлеченности обучающихся, стимулирования их познавательной активности, преодоления апатии. Т.Е. Пахомова геймификацию определяет как применение методов проектирования игры для неигровых областей, в том числе

и в обучение [10, с. 33]. Игровыми компонентами геймификации в образовательной среде могут быть следующие: подсчёт баллов, уровни сложности и мастерства, игровые титулы и звания, рейтинговые таблицы, индикаторы выполнения, виртуальные валюты, награды, бонусы.

Опыт ведущих мировых школ и вузов показывает, что геймификация проверочных тестов приводит в абсолютном большинстве случаев к положительным результатам, однако, степень результативности подобных новаций напрямую зависит от контингента пользователей, использующих средства геймификации, типа учебной дисциплины и выбора, собственно, средств геймификации. По мнению А.В. Никитина, геймификация повышает отклик от обучающихся и их мотивацию, одной из причин чего может быть эффект новизны [9, с. 223].

Внедрение геймификации в процедуры оценки уровня знаний, при этом, сопряжено с рядом рисков. Во-первых, обратный переход к традиционным средствам проверки знаний и отмена геймификации резко снижают мотивацию обучающихся, особенно в ситуациях, когда в данном случае «теряются» заработанные очки и достижения. Во-вторых, барьером для внедрения элементов геймификации выступает сложность разработки и выбора дизайна электронных проверочных программ.

Тем не менее, «игровизация» процедур оценки уровня знаний обладает массой преимуществ. Тесты и опросники, снабжённые видео- и аудиоматериалами, позволяющие сблизить прохождение теста с игрой, воспринимаются значительно лучше традиционных опросов. Существующие средства геймификации, помимо прочего, позволяют получать и визуализировать достижения обучающихся посредством выдачи статистики, инфографики или диаграмм, что приносит эстетическое удовольствие и выступает стимулом для самосовершенствования. В качестве образцового примера готового программного решения среди множества подобных можно назвать платформу *grammargamble.com*, которая позволяет проходить тест по грамматике английского языка, рассчитанный на 10 минут и выполнение заданий по принципу «от простого к сложному». Каждый вопрос имеет «стоимость», которая в результате будет пересчитана в итоговый балл опрашиваемого. Кроме того, функционал программы позволяет начислять баллы в зависимости от степени уверенности обучаемого в ответе: если тестируемый уверен в ответе, сумма баллов будет максимальной, если нет – она сокращается. Данный ресурс успешно применяется в качестве опросника как итоговый срез по каждой грамматической теме.

Многие отечественные и зарубежные вузы разрабатывают собственные опросные модули, которые позволяют использовать различные вопросы с выбором объекта, символьные, цифровые, графические символы [3, с.111].

Игровые опросники позволяют следовать принципу равнопартнерских и субъект-субъектных отношений обучающего и обучаемого: преподаватель становится тьютором, консультантом, а не ментором, что, в свою очередь, приводит к повышению отклика от обучающихся. Опрос, выполняемый на базе онлайн-ресурсов, должен обладать, как указывают Н.А. Каширина с соавт., «позитивномотивирующим характером» и «служить целям <…> формирования ответственности и активной позиции студентов» [2, с. 105].

Важным преимуществом средств геймификации Интернет-тестов является то, каким образом представлены результаты прохождения данных тестов. Зачастую оценка и комментарии, представляемые преподавателем в рамках традиционной модели обучения, существенно демотивируют обучающихся, так как они выражены в виде неодобрения (явного или подразумеваемого), отражают субъективно-оценочное мнение преподавателя. В таких случаях замечания преподавателя могут быть априори отвергнуты и не рассмотрены студентом как базис для дальнейшей работы над ошибками и заполнения пробелов в знаниевом массиве. Итоговая оценка, выносимая программой, является, напротив, позитивной, тактичной и конструктивной. Следовательно, представление результатов компьютерного опроса имеют главной целью усиление мотивации к повышению профессионального уровня, а не обоснование выводов по отношению к обучающимся.

Т.Е. Пахомова говорит о том, что для построения эффективного геймифицированного проверочного модуля, который способен повысить заинтересованность (отклик) у обучающегося следует руководствоваться следующими принципами:

1. Динамизм: опросник должен включать в себя сценарии, требующие внимания пользователя и реакции в режиме реального времени;

2. Игровая механика: опросник будет восприниматься как игра исключительно при наличии сценарной структуры, характерной для игрового процесса;

3. Эстетизм: визуальное и аудиальное оформление опросника должно формировать общее игровое впечатление, эмоционально вовлекать тестируемого;

4. Социальность: тестировочный модуль должен позволять реализовывать межпользовательское взаимодействие, характерное для игр [10, с. 33].

Мотивационный аспект модуля должен, безусловно, стать приоритетным при выборе или разработке Интернет-теста. Задачи, выполняемые студентом, должны продвигать его по игре, он должен наглядно видеть изменение своего игрового статуса, отмечать и фиксировать ошибки. Ошибочно выполненные задания должны быть возвращены игроку на повторное выполнение, и желательно – неоднократное, что обеспечит лучшую усваиваемость «проблемного» сегмента изученного материала.

Далеко не каждый студент способен испытывать чувство рационального удовлетворения и гордость за высокие достижения при проверке полученных им знаний, и такие студенты «охваче-

ны» эмоциональными рычагами, присутствующими в игре. Опыт положительных эмоций, полученный в ходе выполнения задания, становится стимулом для дальнейшей учебы: обучающийся стремится получить такую же эмоцию еще раз, а для этого он должен внимательно изучать предлагаемый материал. Игровой тест, при этом, должен подразумевать и получение негативных эмоций слабой интенсивности, которые позволят студенту испытать желание выполнить задание верно, чтобы восстановить свою позицию в игре.

Отметим также, что проведение игровых компьютерных тестирований, помимо прочего, способствует адаптации будущего специалиста и к ситуациям поиска трудоустройства. Все чаще компании при приеме на работу проводят игровые компьютерные тесты, позволяющие проверить объем знаний и оперативность мышления.

В заключение отметим: формирование познавательных и эмоциональных мотивов учения подразумевает создание в учреждении образования условий для появления внутренних побуждений, осознания их обучающимся и дальнейшего саморазвития им собственной мотивационной сферы. Стимулировать развитие мотивации к учебе можно и необходимо системой продуманных приемов, среди которых важное место занимают инструменты «электронного образования». Современные технологии, имплементируемые в образовательной сфере, позволяют уйти от статичной формы представления информации и проверки знаний. Сухие факты, даты, вербальные тесты не способствуют качественному усвоению информации, а также не способны всецело заинтересовать обучающихся. Одним из приемов повышения интереса является замена обычных тестов на игровые, снабженные различными визуальными и аудиальными дополнениями.

На сегодняшний день исследования педагогики в области закономерностей между откликом (переживанием), сознанием и побуждением к поиску и усвоению новых знаний стимулирует специалистов к поиску новых подходов к процессу обучения. В современных дидактических трудах все чаще встречается мнение о том, что нужно стремиться не только к успешному усвоению знаний, но и к формированию нацеленности обучающегося на свое развитие. Следовательно, налицо необходимость формирования такой обучающей среды, которая стимулировала бы запуск процесса саморазвития обучающегося, основанный на устойчивом интересе в изучаемой области.

Литература

1. Ермолаева, М.В. Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре / М.В. Ермолаева, Е.И. Исаев, Д.В. Лубовский // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 193–206.
2. Каширина, Н.А. Преподаватель в аудитории: мониторинг качества работы на основе анкетирования студентов / Н.А. Каширина, В.В. Терешков, А.А. Яковлев // Язык и культура. – 2015. – № 4 (32). – С. 102–112.
3. Костыгов, А.М. Интерактивные инструменты в системе дистанционного обучения / А.М. Костыгов, О.И. Мухин, О.А. Полякова // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 110–113.
4. Кузнецова, О.А. Модель оценки рисков неудовлетворенности обучающихся качеством электронного образования / О.А. Кузнецова // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – № 3 (47). – С. 319–325.
5. Куликова, Е.В. Дистанционное обучение как технологическое решение электронной информационно-образовательной среды вуза / Е.В. Куликова, Е.Г. Сорока // Вестник СИБИТа. – 2017. – № 1 (21). – С. 108–113.
6. Куликова, Н.Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия / Н.Ю. Куликова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – 13 с.
7. Куприян, А.В. Интерактивное обучение / А.В. Куприян // ИСОМ. – 2015. – № 1. – С. 45–52.
8. Лызь, Н.А. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова, А.Е. Лызь // Открытое образование. – 2020. – № 4. – С. 67–74.
9. Никитина, А.В. Геймификация образовательной практики (на примере эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары) / А.В. Никитина // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 4 (109). – С. 219–225.
10. Пахомова, Т.Е. Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач / Т.Е. Пахомова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2015. – № 6 (65). – С. 31–39.
11. Поддубная, Я.Н. Особенности мотивирования студентов вузов при обучении английскому языку в условиях дистантного образования / Я.Н. Поддубная, А.С. Мартынова // МНИЖ. – 2020. – № 12–4 (102). – С. 78–82.
12. Турчина, Ж.Е. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы / Ж.Е. Турчина, А.И. Бакшеев, С.Л. Бакшеева, О.Я. Шарова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 137–140.

PEDAGOGICAL TECHNIQUES TO INCREASE RESPONSE FROM STUDENTS DURING INTERNET SURVEYS

Alfimov D.V., Sipacheva E.V.
Institute for the Development of Professional Education, Donetsk Republican Institute for the Development of Education

The article analyses promising vectors for the use of gamification tools when conducting procedures for monitoring knowledge for

adult students (students and students of additional professional education) in the context of increasing interest in learning, motivation and response. It is noted that in some cases, the transition to remote learning leads to a loss of interest of students. Accordingly, the teacher should create or borrow from a number of existing resources such resources that will help maintain and increase the level of students' motivation to study. Game questionnaires are considered as a way to assess the level of knowledge and have many advantages. It is noted that tests and questionnaires based on game mechanics and equipped with video and audio materials bring the test closer to a game and are perceived much better than traditional tests. Existing gamification tools make it possible to receive and visualize the achievements of students through the issuance of statistics, infographics or diagrams, which brings aesthetic pleasure and acts as an incentive for self-improvement.

Keywords: testing, survey, electronic learning tools, motivation, response, gamification.

References

1. Ermolaeva, M.V., Isaev, E.I., Lubovsky, D.V. Evaluation of personal educational results of students in the process of learning in the magistracy // Educational Issues. – 2020. – No. 4. – S. 193–206.
2. Kashirina, N. A., Tereshkov V.V., Yakovlev A.A. A teacher in the classroom: monitoring the quality of work based on student questionnaires // Language and Culture. – 2015. – No. 4 (32). – S. 102–112.
3. Kostygov, A.M. Interactive tools in the system of distance learning / A.M. Kostygov, O.I. Mukhin, O.A. Polyakova // Higher education in Russia. – 2011. – No. 7. – S. 110–113.
4. Kuznetsova, O. A. A model for assessing the risks of student dissatisfaction with the quality of e-education / O.A. Kuznetsova // Bulletin of the Mari State University. – 2022. – No. 3 (47). – S. 319–325.
5. Kulikova, E.V. Distance learning as a technological solution for the electronic information and educational environment of the university / E.V. Kulikova, E.G. Soroka // Bulletin of SIBIT. – 2017. – No. 1 (21). – S. 108–113.
6. Kulikova, N. Yu. Educational online platform as a factor in the study of interactive learning technologies in the context of network interaction / N. Yu. Kulikova // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2020. – No. 4. – 13 s.
7. Kupriyan, A.V. Interactive learning / A.V. Kupriyan // ISOM. – 2015. – No. 1. – P. 45–52.
8. Lyz, N.A. Opportunities and risks of information and educational activities of students in the Internet space / N.A. Lyz, O.N. Istratova, A.E. Lyz // Open education. – 2020. – No. 4. – S. 67–74.
9. Nikitina, A.V. Gamification of educational practice (on the example of an experiment of a group of parents on family education in the city of Cheboksary) / A.V. Nikitina // Vestnik ChSPU im. AND I. Yakovlev. – 2020. – No. 4 (109). – S. 219–225.
10. Pakhomova, T.E. Gamification as a means of preparing students of a pedagogical college for solving professional problems / T.E. Pakhomova // Uchenye zapiski ZabGU. Series: Vocational Education, Theory and Methods of Teaching. – 2015. – No. 6 (65). – S. 31–39.
11. Poddubnaya, Ya.N. Features of motivating university students in teaching English in conditions of distance education / Ya.N. Poddubnaya, AS Martynova // MNIZH. – 2020. – No. 12–4 (102). – S. 78–82.
12. Turchina, Zh.E. Interactive teaching methods in the system of higher education / Zh.E. Turchina, A.I. Baksheev, S.L. Baksheeva, O. Ya. Sharova // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 4. – S. 137–140.

Исследование теории музыкального искусства для техники (композиции)

Сюй Цянь,
доцент кафедры Искусство вокального исполнительства,
Цзилиньский педагогический университет
E-mail: xuqian@jlnu.edu.cn

В статье анализируются теоретические основы изучения музыки и композиции. Рассказывается взаимосвязь музыкального и технического развития. Описываются основные принципы технического развития.
Создание музыки или композиция – это творческий процесс, который должен базироваться на теории музыки. Структура произведения имеет чёткую логику построения. Некоторые шедевры мировой классики буквально рассчитаны математически. Не случайно в Древней Греции музыка входила в ряд математических наук.
Теория музыки имеет дело с анализом музыкального произведения, со «строительными блоками» музыки и закономерностями работы с ними. Теория музыки понимается и как предмет обучения, цель которого – приобретение навыков, необходимых для исполнения и понимания музыки. Основные категории теории музыки – мелодия, гармония, контрапункт (полифония), форма. Музыкальная теория обладает определенным логически выстроенным и словесным аппаратом понятий, определений позиций и мыслей. Следовательно, формируется пласт знаний – терминология и номиналогия.

Ключевые слова: музыка, исполнительство, композиция, техник, произведение, навык.

Введение. Основной мыслью научных исследований данного направления является положение о том, что современный мир находится в центре глобализационных процессов. Исследование тенденций в образовании показало, что одной из главных является тенденция к развитию поликультурализма. Воспринимая эту тенденцию как одну из основных, важным становится подражание культурному разнообразию мирового образования. Результатом данного процесса должно стать реформирование музыкального образования на принципах поликультурализма. В таком аспекте музыкальное образование становится обязательным.

Объем второго направления исследований поликультурного музыкального образования за рубежом сконцентрирован на аспекте музыкального образования Западной Европы и США. Виды исследований в основном отражены в двух направлениях:

– изучение и внедрение западных поликультурных музыкальных концепций в образование, доктрин и методов опыта, чтобы всесторонне понять значение поликультурного музыкального образования и применить опыт западных ученых;
– использование метода сравнительного изучения музыкального образования для сравнения зарубежного поликультурного музыкального образования с китайским, чтобы учителя музыки могли организовывать просветительскую роль [1].

Третье направление касается разработки концепции реализации поликультурного музыкального образования в России. Научные исследования в данной области охватывают широкий спектр особенностей, исследуют вертикальные и горизонтальные взаимосвязи. С вертикальной точки зрения объект исследования включает внедрение музыкального образования в образовательную практику (дошкольное, начальное, среднее и высшее образование), с горизонтальной – объем исследований включает подбор учителей, выбор учебников и методов обучения в системе музыкального образования.

Четвертое направление характеризует наследственность народной музыкальной культуры в поликультурном музыкальном образовании. Большинство этих исследований подтверждают концепцию поликультурного музыкального образования и подчеркивают, что народная музыкальная культура должна занимать доминирующую роль в поликультурном музыкальном образовании, где также необходимо делать акцент на изучении местной музыкальной культуры [2].

Фонд проекта: образовательные науки провинции Цзилинь 2021 «четырнадцать пять» проект «интегрирование национальной музыки в студентов комплексных стратегий воспитания» (GH21150)
Контракт на книгу контрактов для исследовательского проекта гуманитарного общества при гиллине: JJKH20220454SK
Название проекта: «Красные песни интегрируются в изучение стратегии идеологического и политического образования в высших учебных заведениях»

Основная часть. Анализ литературы показывает, что педагоги-музыканты должны помнить, что процессы восприятия музыкального произведения во многом зависят от различных факторов, индивидуальных особенностей слушателя, его общего и музыкального развития, жизненного опыта, интересов, склонностей, типа высшей нервной деятельности, социальная среда (радио, телевидение, концерты), а также установки на восприятие. Под установкой здесь понимается состояние психики в целом, зависящее от потребностей слушателя, задач его деятельности, условий, в которых она протекает, жизненного и слухового опыта воспринимающего музыку.

На занятиях важно создать позитивное отношение к восприятию музыкального произведения. Оно может состоять из различных факторов, например организационных: люди слушают музыку в атмосфере, близкой к атмосфере концертного зала, процесс восприятия и исполнения любого произведения возникает из тишины и заканчивается тишиной;

методических: исполнитель предполагает прослушивание музыки точно сформулированным вопросом – проблемой, предлагает ряд словесных характеристик музыки, из которых нужно выбрать наиболее соответствующий образу этой композиции, и так далее.

Музыкальное восприятие композиции характеризуется определенными свойствами.

1. Эмоциональность. Основное свойство полноценного музыкального восприятия – это переживание красоты музыкального образа, чувств и мыслей, пробуждаемых музыкой. Технически композиция должна быть построена на эмоциональности восприятия. Слушая музыку, человек должен проникнуться эстетической стороной музыки, замечать и осознавать ее красоту. Основным носителем эмоционального содержания музыки является ритмическое начало. Поэтому, уделяется большое внимание движениям под музыку. Эмоциональности восприятия способствует метод размышлений о музыке, реализация принципа связи музыки с жизнью.

2. Осмысленность. Это свойство восприятия основано на развитии музыкального мышления слушателей композиции. Все операции музыкального мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение) касаются музыкальных образов, средств музыкальной выразительности. Осмысленности способствует и метод размышлений о музыке, который исключает преподнесение готовых знаний.

3. Целостность и образность композиции. Целостность является характерным свойством всякого восприятия. Человек воспринимает любой предмет как нечто целое. Это же относится и к музыкальному восприятию. Музыкальное произведение воспринимается как целостный образ, возникающий в результате сложного единства средств музыкальной выразительности. Целостность восприятия – это выразительное переинтонирование и восприятие национальной принадлежности, стиля композитора. Для развития у слушателя целостности и образности восприятия используется образная и поэтическая речь самого создания композиции при рассказе и беседе об эпохе, композиторе, истории создания произведения.

4. Ассоциативность. И.П. Павлов считал ассоциации универсальным явлением психической жизни человека. Музыка может вызывать у слушателей разные ассоциации-образные, зрительные, смысловые, а также чисто музыкальные. Ассоциации возникают непроизвольно и зависят от личности слушателя.

5. Избирательность и константность. Избирательность восприятия проявляется в умении слышать выразительность интонаций и проследить за развитием мелодий, музыкальных тем. В музыкальном восприятии константность характерна не для первичного восприятия, а для процессов узнавания музыки [3].

Разберем, как надо развивать технику чтобы она не только не препятствовала, но и помогала яркому, свободному выражению музыки. Основная цель технического развития – обеспечить условия, при которых технический аппарат будет способен лучше выполнить необходимую музыкальную задачу.

Далее эти условия должны привести к полному и беспрепятственному подчинению двигательной системы, музыкальной воле исполнителя во всех ее тончайших проявлениях, причем подчинению автоматическому. Назначение музыкальной воли – управлять исполнительным процессом, а технического аппарата – подчиняться музыкальной воле. Оба эти процесса с первых шагов обучения должны находиться в полном единстве. Исходя из этого, в практике преподавания всякий игровой прием, навык не может быть абстрактным, а должен быть обоснован музыкальным выражением, точно также каждый музыкальный образ, характер звука необходимо увязать с соответствующей формой игровых движений.

На каких же принципах следует развивать пианистический аппарат, чтоб создать наиболее благоприятные технические условия для выражения музыки?

1. Гибкость и пластичность аппарата

2. Связь и взаимодействие всех ее участков при ведущих живых и активных пальцах.

3. Целесообразность и экономия движений.

4. Управляемость техническим процессом.

5. Звуковой результат (как необходимый итог) [4].

Заключение. Восприятие музыки и ее техника исполнения – это активный процесс, требующий внимания слушателя. Способствует развитию воображения и воли.

Двигательные реакции на изменения характера, темпа, регистра, динамики, фактуры способствуют формированию музыкального мышления по отношению к его эмоциональному восприятию. Если слушатели слышат высокохудожественную музыку, они накапливают опыт переживания

и осознания, ценные в художественном плане интонации музыки разных эпох и стилей, они формируют основу музыкального вкуса.

Практический метод в развитии музыкального восприятия также очень важен. Чтобы слушатель глубже прочувствовал характер музыки, активно пережил свои впечатления, необходимо сочетать восприятие музыки с практическими и техническими действиями, помогающими ему как бы «пропустить музыку через себя», выразить во внешних проявлениях свои переживания.

В восприятии музыки у человека присутствуют музыкальные и внемузыкальные представления, активное воображение. Воображение обогащает все эстетические проявления.

Все составляющие музыкально – эстетического сознания: интерес к музыке, ее эмоциональный опыт, мышление, воображение, вкус – тесно взаимосвязаны. При формировании эстетического отношения к музыке невнимание к одному из них негативно скажется на результатах. Формирование принципов музыкального мышления позволяет слушателям адекватно и творчески воспринимать музыкальные образы.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 2020. – 502 с. – ISBN978–5–907244–51–1 (с. 166).
2. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки. – М.: Смысл, 2021. – 253 с.
3. Ребенок М.Н. Теоретические основы межкультурного взаимодействия субъектов в музыкальном образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 111–114.
4. Bielawski, L. Strefowa teoria czasu i jej znaczenie dla antropologii muzycznej. Krakyw: PWM, 2019. – 228 p.

RESEARCH OF THE THEORY OF MUSICAL ART FOR A TECHNICIAN (COMPOSITION)

Xu Qian
Jilin Normal University

The article analyzes the theoretical foundations of the study of music and composition. The interrelation of musical and technical development is described. The basic principles of technical development are described.

Creating music or composition is a creative process that should be based on music theory. The structure of the work has a clear logic of construction. Some masterpieces of world classics are literally calculated mathematically. It is no accident that in ancient Greece music was included in a number of mathematical sciences.

Music theory deals with the analysis of a piece of music, with the "building blocks" of music and the patterns of working with them. Music theory is also understood as a subject of study, the purpose of which is to acquire the skills necessary for performing and understanding music. The main categories of music theory are melody, harmony, counterpoint (polyphony), form. Music theory has a certain logically constructed and verbal apparatus of concepts, definitions of positions and thoughts. Consequently, a layer of knowledge is formed – terminology and nominology.

Keywords: music, performance, composition, technique, work, skill.

References

1. Abdullin E.B., Nikolaeva E.V. The theory of music education: a textbook for students. higher ped. textbook manager – 3rd ed., Rev. and additional – M.: Prometheus, 2020. – 502 p. – ISBN978–5–907244–51–1 (p. 166).
2. Ivanchenko, G.V. Psychology of music perception. – M.: Meaning, 2021. – 253 p.
3. Child M.N. Theoretical foundations of intercultural interaction of subjects in music education // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. – 2017. – No. 6. – S. 111–114.
4. Bielawski, L. Strefowa theory czasu i jej znaczenie dla antropologii muzycznej. Krakyw: PWM, 2019. – 228 p.

Использование инновационных педагогических технологий в процессе организации образовательной деятельности будущих бакалавров сестринского дела

Турчина Жанна Евгеньевна,
к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina-09@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,
к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Фатьянова Ольга Петровна,
ассистент кафедры сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: oligaf@mail.ru

Шепелева Юлия Сергеевна,
старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: LADY-BOMG@yandex.ru

Тихонов Александр Анатольевич,
студент 6 курса лечебного факультета, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: Sachaat@mail.ru

Статья посвящена проблеме применения дидактического потенциала инновационных педагогических технологий в процессе организации образовательной деятельности будущих бакалавров сестринского дела. В статье раскрыты содержание и сущность категории «инновационные образовательные технологии», выделены ее основные признаки, освещены научные подходы к этой дефиниции. Выяснена роль инновационных педагогических технологий в современном образовательном процессе медицинских вузов в целом и в профессиональной подготовке будущих бакалавров сестринского дела в частности; рассмотрены взгляды ученых о путях применения образовательных технологий, в контексте профессиональной подготовки будущих бакалавров сестринского дела. Обоснована значимость инновационных образовательных технологий для формирования профессионализма будущих медсестер в процессе профессиональной подготовки в медицинском вузе. Суммировано, что в процессе обучения сестринскому делу следует использовать новые подходы в подготовке среднего медицинского персонала, который в современных условиях должен исполнять свои обязанности на качественно ином уровне. Потенциал обновления методики преподавания найден в дидактических возможностях технологии проблемно-модульного обучения, информационно – коммуникационных технологиях, эвристически-модульной технологии обучения в организации самостоятельной работы студентов; наличии обязательной самостоятельной профессиональной практики в смоделированных и реальных ситуациях производственной деятельности.

Ключевые слова: студенты, бакалавры сестринского дела, профессиональная подготовка, инновационные педагогические технологии, медицинский вуз.

Цель исследования

Целью статьи является выявление и характеристика инновационных педагогических технологий, использование средств, форм, методов которые обеспечат положительную динамику овладения будущими бакалаврами сестринского дела необходимыми знаниями и навыками.

Материалы и методы

Для достижения цели статьи было осуществлено качественное исследование применения инновационных педагогических технологий (далее – ИПТ) в процессе организации образовательной деятельности будущих бакалавров сестринского дела (далее – БСД). Исследование осуществлялось с использованием таких общенаучных методов как анализ, синтез, сравнение, обобщение при изучении источников информации по данной проблеме. Информационная база исследования состояла из 19 источников, в которых содержались сведения, касающиеся проблемы инновационной подготовки БСД, сущности ИПТ в учебном процессе высшей школы, а также исследования, посвященные отдельным аспектам ИПТ.

Результаты исследования

Внедрение в работу учреждений здравоохранения современных медицинских технологий, развитие методов исполнения оперативных вмешательств, увеличение возможностей и способов лечения различных заболеваний вызывают необходимость в усовершенствовании организации и повышении эффективности деятельности среднего медперсонала, более глубокого изучения средним медперсоналов современного оборудования в целях повышения результативности его применения [1].

Одно из направлений разрешения указанной проблемы заключается в повышении качества обучения и квалификации среднего медперсонала, включения в образовательные программы медицинских вузов методов усовершенствования навыков исполнения медицинских манипуляций, освоения умений работать на современном оборудовании и, особенно, его применение при работе с пациентами [2].

Анализ последних публикаций указывает на тот факт, что проблема инновационной подготовки БСД находится в поле зрения современных исследователей. В настоящее время многие исследователи прибегают к выделению дидактического

потенциала ИПТ в разрезе реализации дидактических условий стимулирования самостоятельной учебной деятельности студентов медицинского вуза [3]; конкретизации основных аспектов обновления процесса формирования основ профессионализма будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки средствами ИПТ [4]; констатирование способов обновления процесса формирования профессиональной компетентности у будущих медицинских сестер [5]. Необходимость обновления и технологизации процесса организации образовательной деятельности БСД продиктована в определенной мере требованиями по обеспечению ступенчатости медсестринского образования [6] и необходимостью направления студентов к развитию собственного профессионального самосознания [7].

Другой стороной изучения тенденции инновативации профессиональной подготовки БСД современные исследователи считают необходимость обеспечения самостоятельности как личностно-профессионального качества среднего медицинского персонала [8]; развития профессиональной идентичности БСД как составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов сестринского дела [9]. Однако, на наш взгляд, проблема применения дидактического потенциала ИПТ в процессе организации образовательной деятельности БСД осталась за пределами научных изысканий современных исследователей [10].

Вместе с тем, повышение качества и эффективности работы медсестер является актуальной задачей высшего медицинского образования, поскольку практическое здравоохранение требует квалифицированных медсестер, имеющих соответствующую качественную теоретическую и практическую подготовку, что гарантирует успешное выполнение медсестрой своих обязанностей и указывает на необходимость обновления методики преподавания путем применения ИПТ, согласно которым в вузах студенты не просто получают знания, но и осваивают методы и способы их получения. Таким образом, ИТП интегрируют в себе методологию научно-познавательной деятельности, меняют структуру их умственной активности и нацелены на будущее использование полученных знаний в профессиональной деятельности [11].

В целом, ИПТ трактуют как внедрение в образовательную практику оригинальных и новаторских методов и приемов педагогических действий и средств, охватывающих учебный процесс в целом – от определения его цели до получения ожидаемых результатов [12].

Так, технология проблемно-модульного обучения (далее – ПМО) способствует способности самостоятельно решать профессионально-ориентированные задачи посредством получения нового опыта работы по профессии, формированию учебной мотивации и интереса к будущей профессии, обеспечению полимодального восприятия учебного материала и т.п. [13]. Применение технологии ПМО предусматривает конструирование и определение в ходе обучения проблемных ситуаций в виде модуля. При этом, данная ИПТ предполагает в том числе самостоятельную работу БСД при решении проблемных задач ситуативно-профессионального характера [14].

В настоящее время приоритетным является формирование компетенций БСД посредством личностно-ориентированного обучения, основной составляющей которого становится научно-исследовательская деятельность БСД, которая невозможна без использования ИКТ [15]. В образовательном процессе медицинского вуза возможно использование различных форм информационно-коммуникативных технологий (ИКТ): готовых электронных продуктов; мультимедийных презентаций (МП); интернет-ресурсов [16].

Так, применение МП на лекциях предоставляет возможность пересмотра на слайдах пропущенного учебного материала; сокращает время объяснения нового материала и его фиксации; приводит к увеличению объема предоставляемой учебной информации; повышает самостоятельность студентов при отборе конспектируемого материала посредством облегченного восприятия схем и примеров, чем обеспечивается большая эффективность лекционных занятий, активизируется аудиторная работа в целом [17]. Таким образом, применение ИКТ повышает не только качество подготовки БСД, но и производительность преподавательского труда.

Кроме того, современные педагогические исследования направляются также на решение проблемы активизации самостоятельности студентов. Так, рассматривая самостоятельную работу, как важный фактор в формировании профессиональных умений студентов медицинских вузов, исследователи [18] определяют следующие ведущие факторы: использование инновационных возможностей эвристически-модульной технологии обучения в организации самостоятельной работы студентов; создание творчески-ориентированной мотивационной сферы профессиональной деятельности, как студентов, так и преподавателей; наличие обязательной самостоятельной профессиональной практики в смоделированных и реальных ситуациях производственной медицинской деятельности.

Итак, использование ИПТ в профессиональной подготовке БСД направляется на такие аспекты медсестринского образования: обогащение образовательного процесса путем внедрения активных, аналитических и коммуникативных способов обучения и конкретизации представлений преподавателей и студентов о результативной образовательной деятельности во время организованного педагогического взаимодействия; развитие способностей к сосредоточенности в нестандартных профессиональных ситуациях, оперативности и четкости действий; помощь в создании собственных образовательных программ, правильной организации самостоятельной работы; формиро-

вание профессиональной компетентности будущих медсестер; обеспечение формирования профессиональных умений и навыков [19].

Заключение

Как нам представляется, процесс подготовки БСД, целесообразно рассматривать как стратегию, основой которой является широкое применение ИПТ в сочетании с традиционными методами. Сегодняшнее состояние медсестринского образования поднимает проблему повышения его качества и эффективности, что в значительной степени связано с внедрением информационных технологий (например, создание электронных пособий, тестирующих средств, ситуационных заданий интегрированных в общий программный комплекс).

Значимой составляющей использования ИПТ при организации учебной деятельности БСД становится гибкость преподавания учебного материала. Думается в связи с этим, методической задачей преподавателей специальности сестринского дела становится нахождение адекватных путей использования инновационных средств и форм обучения. При этом одним из показателей адекватности применения современных ИПТ становится интерес БСД к приобретению профессиональных знаний, умений, навыков, нацеленность на самостоятельную учебную деятельность и успешную профессиональную работу в будущем.

Таким образом, по мнению авторов статьи, обращение медицинских вузов к использованию современных ИПТ придаст новые уникальные возможности всей системе медицинского образования в ее переходе на инновационный путь развития.

Литература

1. Feijoo-Cid M., Moriña D., Gómez-Ibáñez R., Leyva-Moral J.M. Expert patient illness narratives as a teaching methodology: A mixed method study of student nurses satisfaction // Nurse Education-Today. 2017. Vol. 50. pp. 1–7.
2. Gordon K.A., Carmany K.E., Baker J.R., Goliat L.M. Innovative teaching for undergraduate nursing students through mastery modeling // Nursing Education Perspectives. 2018. Vol. 39(3). pp. 184–186.
3. Morrison T.L., Brennaman L. What do nursing students contribute to clinical practice? The perceptions of working nurses // Applied Nursing Research. 2016. Vol. 32. pp. 30–35.
4. Liou S.-R., Cheng C.-Y., Tsai H.-M., Chang C.H. Innovative Strategies for Teaching Nursing Research in Taiwan // Nursing Research. 2013. Vol. 62(5). pp. 335–343.
5. Bramhall E. Effective communication skills in nursing practice, continuing professional development (CPD) // Nursing Standard. 2014. Vol. 29(14). pp. 53–59
6. Ragaa G., Mohmmed A. New Technology in Nursing Education and Practice // Journal of Nursing and Health Science. 2017. Vol. 6(6). pp. 29–38.
7. Harris R., Bennet J., Roos F. Leadership and innovation in nursing seen through a historical lens // Journal of Advanced Nursing. 2013. Vol. 70(7). pp. 1629–1638.
8. Racuya V. Mobile Collaborative Learning: An Innovation in Nursing Education // International Journal of Scientific & Engineering Research. 2019. Vol. 10(9). pp. 1629–1637.
9. Murray T.A. Innovations in nursing education: state of the art // Journal of Nursing Regulation. 2013. Vol. 3(4). pp. 8–9.
10. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.
11. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Гусаренко В.В., Шепелева Ю.С. Роль вузовской научно–исследовательской работы в обучении студентов в области медицинского и фармацевтического образования // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 123–126.
12. Плаксина И.В., Дрозд К.В. Инновационные педагогические технологии: учеб.-метод. пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. 388 с.
13. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Sharova O.Y., Galaktionova M. Yu., Chesnokova L.L., Rukavitsyna E.A. Innovations in medicine: features of regulation and prospects for the development of telemedicine // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – № S4–1 num Especial – Pp. 447–459.
14. Борисов Ю.Ю., Беркун А.В. Инновационные технологии обучения в системе подготовки бакалавров сестринского дела // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 56–58
15. Clark A., Glazer G., Edwards C., Pryse Y. Transforming nursing education with Apple technology // Nurse Educator. 2017. Vol. 42(2). pp. 91–94.
16. Loureiro F., Sousa L., Antunes V. Use of Digital Educational Technologies among Nursing Students and Teachers: An Exploratory Study // Journal of Personalized Medicine. 2021. Vol. 11, 1010. https://doi.org/10.3390/ jpm11101010
17. Männistö M., Mikkonen K., Kuivila H., Virtanen M., Kyngäs H., Kääriäinen M. Digital collaborative learning in nursing education: A systematic review // Scandinavian Journal of Caring Sciences. 2020. Vol. 34. pp. 280–292.
18. Álvarez-Nieto C., et. all. Developing digital educational materials for nursing and sustainability: The results of an observational study // Nurse Education Today. 2018. Vol. 60. pp. 139–146.
19. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции разви-

тия педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно–Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.

THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE BACHELORS OF NURSING

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Fatyanova O.P., Shepeleva Yu.S., Tikhonov A.A.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

The article is devoted to the problem of applying the didactic potential of innovative pedagogical technologies in the process of organizing educational activities of future bachelors of nursing. The article reveals the content and essence of the category "innovative educational technologies", highlights its main features, highlights scientific approaches to this definition. The role of innovative pedagogical technologies in the modern educational process of medical universities in general and in the professional training of future bachelors of nursing in particular is clarified; the views of scientists on the ways of using educational technologies in the context of professional training of future bachelors of nursing are considered. The importance of innovative educational technologies for the formation of professionalism of future nurses in the process of professional training at a medical university is substantiated. It is summarized that in the process of teaching nursing, new approaches should be used in the training of secondary medical personnel, who in modern conditions should perform their duties at a qualitatively different level. The potential for updating teaching methods is found in the didactic possibilities of problem-modular learning technology, ICT technologies, heuristic-modular learning technology in the organization of independent work of students; the presence of mandatory independent professional practice in simulated and real situations of industrial activity.

Keywords: students, bachelors of nursing, professional training, innovative pedagogical technologies, medical university.

References

1. Feijoo-Cid M., Moriña D., Gómez-Ibáñez R., Leyva-Moral J.M. Expert patient illness narratives as a teaching methodology: A mixed method study of student nurses satisfaction // Nurse EducationToday. 2017 Vol. 50.pp. 1–7.
2. Gordon K.A., Carmany K.E., Baker J.R., Goliat L.M. Innovative teaching for undergraduate nursing students through mastery modeling // Nursing Education Perspectives. 2018 Vol. 39(3). pp. 184–186.
3. Morrison T.L., Brennaman L. What do nursing students contribute to clinical practice? The perceptions of working nurses // Applied Nursing Research. 2016. Vol. 32.pp. 30–35.
4. Liou S.-R., Cheng C.-Y., Tsai H.-M., Chang C.H. Innovative Strategies for Teaching Nursing Research in Taiwan // Nursing Research. 2013. Vol. 62(5). pp. 335–343.
5. Bramhall E. Effective communication skills in nursing practice, continuing professional development (CPD) // Nursing Standard. 2014. Vol. 29(14). pp. 53–59
6. Ragaa G., Mohmmed A. New Technology in Nursing Education and Practice // Journal of Nursing and Health Science. 2017 Vol. 6(6). pp. 29–38.
7. Harris R., Bennet J., Roos F. Leadership and innovation in nursing seen through a historical lens // Journal of Advanced Nursing. 2013. Vol. 70(7). pp. 1629–1638.
8. Racuya V. Mobile Collaborative Learning: An Innovation in Nursing Education // International Journal of Scientific & Engineering Research. 2019 Vol. 10(9). pp. 1629–1637.
9. Murray T.A. Innovations in nursing education: state of the art // Journal of Nursing Regulation. 2013. Vol. 3(4). pp. 8–9.
10. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. articles of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ser. "University Pedagogy" Ch. ed. S. Yu. Nikulin. – 2020. – S. 328–334.
11. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Gusarenko V.V., Shepeleva Yu.S. The role of university research work in teaching students in the field of medical and pharmaceutical education // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 6. – P. 123–126.
12. Plaksina I.V., Drozd K.V. Innovative pedagogical technologies: textbook.-method. allowance. – Vladimir: VlGU Publishing House, 2021. 388 p.
13. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Sharova O.Y., Galaktionova M. Yu., Chesnokova L.L., Rukavitsyna E.A. Innovations in medicine: features of regulation and prospects for the development of telemedicine // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – No. S4–1 num Especial – Pp. 447–459.
14. Borisov Yu. Yu., Berkun A.V. Innovative learning technologies in the system of training bachelors of nursing // International Journal of Experimental Education. 2013. No. 4. S. 56–58
15. Clark A., Glazer G., Edwards C., Pryse Y. Transforming nursing education with Apple technology // Nurse Educator. 2017 Vol. 42(2). pp. 91–94.
16. Loureiro F., Sousa L., Antunes V. Use of Digital Educational Technologies among Nursing Students and Teachers: An Exploratory Study // Journal of Personalized Medicine. 2021 Vol. 11, 1010. https://doi.org/10.3390/jpm11101010
17. Männistö M., Mikkonen K., Kuivila H., Virtanen M., Kyngäs H., Kääriäinen M. Digital collaborative learning in nursing education: A systematic review // Scandinavian Journal of Caring Sciences. 2020 Vol. 34.pp. 280–292.
18. Alvarez-Nieto C., et. all. Developing digital educational materials for nursing and sustainability: The results of an observational study // Nurse Education Today. 2018 Vol. 60.pp. 139–146.
19. Baksheev A.I. The need to educate the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. "University Pedagogy". Ch. ed. S. Yu. Nikulin. KrasGMU them. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – S. 381–386.

Программированное обучение музыкантов как условие эффективного освоения репертуара военных музыкальных коллективов

Ющенко Наталья Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусства и народного творчества, Российский государственный социальный университет
E-mail: n.yushenko@list.ru

Володин Денис Владимирович,
студент магистратуры, Российский государственный социальный университет
E-mail: volanden1987@gmail.com

К организационно-педагогическим условиям эффективной подготовки артистов военных музыкальных коллективов, помимо прочего, относится учет специфики профессиональной деятельности музыканта военного оркестра, состоящего на службе в вооруженных силах Российской Федерации в качестве исполнителя военно-строевого репертуара, с его комплексом средств выразительности и приемами звукоизвлечения. Специфика военной музыки и профессиональной исполнительской деятельности музыкантов предопределяет выбор формата подготовки специалистов в пользу программированного обучения студентов военного вуза, которое за счет принципа движения от простого к сложному обеспечивает формирование важнейших исполнительских навыков как основы для становления профессионального мастерства в области исполнения военно-строевого репертуара. Опирающаяся преимущественно на практическую деятельность, подготовка артистов военных музыкальных коллективов исходит из фундаментальных принципов физиологии певческого или игрового аппарата, процесса звукоизвлечения, психологии и музыкальной педагогики с ее установками на целенаправленное, поэтапное и программированное формирование комплекса профессионально-личностных качеств, в том числе физических, интеллектуальных и духовных. Взаимозависимость последних вызывает необходимость направленности обучения от формирования базовых исполнительских навыков к сложным и комплексным профессиональным компетенциям.

Ключевые слова: военный репертуар, военный музыкальный коллектив, музыкант-исполнитель, студент вуза, программированное обучение.

Процесс освоения духовых инструментов студентами военного вуза, который представляет собой военно-оркестровую службу курсантов, состоящую в исполнении ими военно-строевого и песенно-маршевого репертуара, неизменно сопровождающего социально-политическую жизнь государства, требует определенных организационно-педагогических условий.

Военные музыканты владеют смешанным репертуаром (академическим, военно-строевым, эстрадно-джазовым), поэтому требования к их профессиональной подготовке гораздо выше: им приходится переключаться с техники игры в духовом и симфоническом оркестре на эстрадно-джазовую манеру игры. Физическая подготовка военнослужащих, включая исполнителей на медных духовых, входящих в состав военных оркестров РФ, – важнейший фактор достижения высокого уровня боеспособности российской армии, а также высокого художественного уровня исполнения военно-строевого репертуара в различных условиях (военных или мирных, в большом концертном зале и на Красной площади, в парке на открытом воздухе и в закрытом помещении).

Технология игры на медных духовых инструментах и их динамические, тембровые, конструктивные особенности предопределяют специфику подготовки исполнителей, которая, в свою очередь, предопределена особенностями исполнения военно-строевого репертуара как содержательной составляющей профессиональной деятельности музыкантов-духовиков военного оркестра. Военная музыка издревле служит целям военного управления и предназначена для исполнения в военно-полевых условиях силами профессиональных военнослужащих, называемых полевыми музыкантами. Большая часть военной музыки создавалась для того, чтобы объявлять и отмечать военные события призывами и фанфарами, а также сопровождать маршевые формирования с барабанными каденциями или события в военном деле. Жанровую основу военной музыки, таким образом, составляют разного рода марши, сигналы горна, фанфары и песни.

На протяжении столетий военная музыка также использовалась в реальных сражениях как для устрашения противника, так и для поощрения комбатантов или для содействия организации и ведения войны. В зависимости от национальной культуры и традиций, использовались различные духовые и ударные инструменты, такие как трубы, волынки, барабаны, треугольники, цимбалы, а также более полные и разнообразные по инструменталь-

ному составу военные оркестры. Военная музыка записывается в партитуре, либо имеет устную форму бытования и осваивается исполнителями на слух в процессе репетиций, как, например, сигналы, фанфары или барабанные каденции. Полагаясь на групповую память, музыканты военных оркестров координируют звучание при совместном музицировании.

Помимо военной музыки, существует понятие маршевой музыки, возникшее в Османской империи в XVI веке в связи с мехтераном. Считалось, что у османов первые военные бенды появились еще в XIII веке. Они исполняли преимущественно марши и назывались янычарскими мехтеранами. Это военный бенд, который входил в состав янычарского корпуса армии, обычно состоящим из христиан, обращенных в ислам. Музыка мехтерана называлась «мехтер марш». Маршевая музыка янычар характеризовалась пронзительным звучанием, четким и энергичным ритмом; в состав инструментов янычарского военного оркестра входили большой басовый барабан (дауль), 2 небольших барабанчика (сардар-нагара), медные духовые (трубы бори), шалмеи (цурнадеры), колокола, тарелки (цил) и другие традиционные турецкие инструменты. Звучание, связанное с мехтераном, отразилось в европейской классической музыке: Йозеф Гайдн, Вольфганг Амадей Моцарт и Людвиг ван Бетховен создали композиции, вдохновленные или предназначенные для подражания османской маршевой музыке.

По ходу марша солдатами на фоне звучания военного оркестра часто поются маршевые песни обычно с патриотической, а иногда лирико-ностальгической образностью и тематикой. В песнях неизменно преобладает ритм, повторяемый в каденции марша [9]. Маршевые песни характерны для военных оркестров США, где сохранилось множество примеров песен времен Гражданской войны, таких как «Marching Song of the First Arkansas» и «John Brown's Body». Песня «P'tit quinquin» была популярна во время Франко-прусской войны 1870 года. Англо-бурская война породила многочисленные маршевые песни, среди которых наиболее известна «Марш в Претории». «It's a Long Way to Tipperary» была популярной маршевой песней Первой мировой войны, которая стала хитом. Одной из самых непреходящих песен той войны является британский марш, высмеивающий Гитлера,– «Марш полковника Боуги», который был сочинён в 1914 году британским лейтенантом Фредриком Рикетсом и получил известность в период Второй мировой войны. Мелодия марша была использована в саундтреке к кинофильму «Bridge on the River Kwai». «Марш Дадао» – патриотическая маршевая песня, звучавшая в Китае во время Второй японо-китайской войны. Песня «Белая армия – чёрный барон» была написана как боевой гимн для Красной армии России в 1920 году. Немецкая армия во время Второй мировой войны использовала маршевую песню «Эрика».

Сигналы горна представляют собой короткие мелодии, объявляющие о запланированных и внезапных событиях на военном объекте, поле боя или корабле. Эти короткие музыкальные призывы к действию солдат воспроизводятся горном, который использовался военными в качестве средства связи и передачи приказов командования. Этот инструмент можно услышать издалека и в очень шумных условиях, в том числе во время боя. Хотя горн больше и не нужен армии в качестве средства общения, музыкальные сигналы этого инструмента по-прежнему исполняются по традиции во время церемоний, разводов, на праздниках и концертах военной музыки. Наиболее известны горновые сигналы, исполняемые при церемонии погребения, «Сигнал отбоя» («Вечерняя заря») и «Революция», а также «El Degüello» («В плен не сдаваться!»).

Барабанная дробь и фанфары духовых входят в церемониальную и официальную торжественную музыку, звучащую во время праздников и важных событий, включая приветствие выдающихся военных, государственных деятелей или выдающихся личностей. Дробь обычно выбивается на барабанах, а фанфары исполняют медные духовые. Офицеры приветствуются одной дробью с фанфарой, генерал-майоры – двумя, генерал-лейтенанты – тремя, генералы армии и президенты – четырьмя.

В Российской Армии военный оркестр – это группа личного состава, выполняющая функцию исполнения военной музыки, как правило, предназначенной для вооружённых сил и государственных мероприятий и событий. Типичный военный оркестр состоит в основном из духовых и ударных инструментов. Дирижер группы носит звание капельмейстера или главного управляющего коллективом; возможные звания – лейтенант, капитан, майор, подполковник, полковник. В Российской Федерации существует Военно-оркестровая служба Вооружённых Сил – формирование Вооружённых Сил страны, профессиональная деятельность которого направлена на духовное и культурное развитие военнослужащих и гражданского персонала армии, а также подготовка квалифицированных кадров (военных дирижёров и музыкантов-исполнителей на духовых и ударных инструментах) [5].

Военный оркестр призван исполнять церемониальную и маршевую музыку, включая национальные гимны и патриотические песни не только своего народа, но и других стран, как в неподвижном состоянии (стоя на площади, улице или перед государственными зданиями), так и во время движения в качестве маршевого оркестра. Военные оркестры также участвуют в военных похоронных церемониях [10].

Существует три сложившиеся в ходе исторического развития военных бендов музыкальные традиции. Первая – военно-полевая музыка, которая исполняется на горнах или других инструментах, таких как натуральные трубы или натуральные валторны, волынке и барабанах. Этот тип музы-

ки использовался для управления войсками на поле боя, а также для развлечения солдат во время отдыха. Вслед за развитием таких инструментов, как труба или саксгорн семейства латунных инструментов, возникла вторая традиция военного оркестра, представляющая собой исполнение музыки в разных жанрах на деревянных и медных духовых во время церемоний и торжеств. Третий тип музыки связан с конными войсками; она звучит в кавалерийских и артиллерийских соединениях.

Начиная с конца XVII века, с появления в Российском царстве регулярных вооруженных сил, каждое формирование в армии и военно-морском флоте имело свою собственную группу музыкантов из числа военнослужащих, игравших в бенде под управлением государственного чиновника (директора музыки) или дирижера. Эта традиция сохранилась вплоть до СССР, где одним из самых выдающихся дирижеров стал генерал-майор Семен Чернецкий, который основал Центральный оркестр Министерства обороны Советского Союза и был его первым директором с 1927 до 1951 год.

В России существует давняя традиция военных оркестров вооруженных сил, для которых писали марши многие композиторы. Состав русских оркестров складывался на родине с учетом возможностей и потребностей местных вооруженных сил, но исторически менялся под влиянием военной музыки других стран, например, после Первой мировой войны по образцу немецких военных оркестров в русские бенды были добавлены хроматические фанфарные трубы и другие инструменты. Конные кавалерийские бенды были похожи на немецкие, но отличались по репертуару. Многие марши, исполняемые русскими оркестрами, были созданы в Германии и других странах, однако большинство все же имело местное происхождение. Руководил оркестром дирижер, обычно им был или главный барабанщик, использовавший свою палочку, или главный горнист, или ведущий исполнитель на хроматической фанфарной трубе. Медные духовые инструменты образовывали основную большую группу оркестра, сопровождаемую ударными и деревянными духовыми. Для больших парадов и торжественных церемоний состав расширяется за счет ударных и медных духовых, тембр которых придает блестящий оттенок звучанию оркестра.

К тому времени, когда возникли советские Вооруженные силы (1918), военные оркестры начали вести активную исполнительскую деятельность. С учреждения в 1927 году Семеном Чернецким Центрального Военного оркестра начинается славная история сегодняшней российской и бывшей советской культуры военной оркестровой музыки [7]. В конце 1920-х и 1930-х многочисленные советские военные оркестры, которые выступали 1 мая (Праздник весны и труда), 7 ноября (День Октябрьской революции), а с 1945 года и в День Победы 9 мая, состояли из основного состава и корпуса проходящих торжественным маршем ударных, и такая практика присоединения ударников к оркестру духовых на месте игры сохранилась до 1970-х годов, поскольку в военных оркестрах первой половины XX века был традиционный состав с большим числом медных и деревянных и тремя барабанами – главным, ведущим, и двумя дополнительными, находящимися перед оркестром.

Стоящие музыканты играют под управлением дирижера вместе с произвольно установленным главным барабаном, большую часть составляют медные духовые и меньшую – деревянные духовые инструменты. Кроме указанных выше праздников, советские военные оркестры довоенного периода играли на Национальных спортивных дневных парадах на Красной площади, различных спортивных соревнованиях и других мероприятиях.

К 1950-м годам инструментальный состав и репертуар советских военных оркестров начал меняться. Отечественные композиторы создали выдающиеся военные и парадные марши, песни, торжественные произведения, которые сформировали характерное звучание советских военных оркестров, по художественному уровню не уступающее западным духовым бендам. Профессиональная деятельность композиторов, музыкантов, дирижёров и капельмейстеров групп инструментов привела военные оркестры Советского Союза в Москве, Ленинграде и республиканских столицах к высокому уровню развития. Советская военная музыка пополнялась новыми композициями, песнями и маршами, звучавшими во время государственных парадов.

В 1950–1970-х годах директор оркестровой службы, генерал-майор Иван Петров провел реформу военных оркестров, коснувшуюся состава и расположения групп инструментов. Оркестр Московского военного округа принял участие в церемониях открытия и закрытия летних Олимпийских игр 1980 года, и его выступление, транслированное во многие страны мира, стало международным телевизионным дебютом советских военных оркестров.

Сегодня военные оркестры в Российской Федерации представляют собой профессиональные творческие коллективы и оказывают музыкальную поддержку различным единицам Вооруженных сил страны, Министерства Внутренних дел, Федеральной службы охраны РФ, Федеральной службы безопасности и Министерства чрезвычайных ситуаций. Военные оркестры участвуют в гражданских и военных событиях разного уровня, объединяясь для выступления на таких мероприятиях, как Парад Победы. Отсюда и высокие требования к профессиональной компетентности музыкантов военного оркестра [3].

Некоторые из бендов продолжают развивать традиции военных оркестров Российской Империи, выступают в старых военных формах дореволюционной и советской России. Примерами служат Центральный оркестр Министерства обороны Российской Федерации, Военный образцовый ор-

кестр Московского гарнизонного почетного караула, Санкт-петербургский оркестр Адмиралтейства, Центральный оркестр Западного военного округа и Президентский оркестр Кремлевского Полка.

Военно-строевой репертуар сложился благодаря динамическому потенциалу, тембровой яркости, мобильности применения духовых инструментов. Обучение исполнителей на медных духовых в военно-музыкальном вузе должна следовать теоретическим и практическим принципам военно-строевой подготовки курсантов – будущих служащих Военных Сил РФ.

Таким образом, специфика государственной службы военных оркестров состоит в благородной миссии патриотического воспитания населения, сохранения исторической памяти, отдаче дани уважения павшим героям и чествовании нынешних защитников отечества, концертно-исполнительской и культурно-просветительской деятельности, позволяющей приобщить граждан к великим традициям отечественной военной культуры, «сохранить и приумножить ценности художественного наследия России» [4, с. 176]. Музыкально-творческая деятельность исполнителя на медных духовых в составе военного оркестра включает «самостоятельную работу над исполнительским аппаратом, работу над оркестровыми трудностями (индивидуально, в составе оркестровой группы медных духовых инструментов, в составе всего оркестра), концертные выступления» [8, с. 7].

Специфика военной музыки и профессиональной исполнительской деятельности оркестрантов предопределяет выбор формата подготовки духовиков в пользу *программированного обучения* студентов военного вуза, которое за счет принципа движения от простого к сложному обеспечивает формирование важнейших исполнительских навыков как основы для становления профессионального мастерства в области исполнения военно-строевого репертуара. Программированное обучение представляется наиболее эффективным ввиду того, что духовые инструменты активно применяются в военном деле, которое требует строгой дисциплины, отличной физической подготовки, четко поставленных целей и задач.

Опирающаяся преимущественно на практическую деятельность, подготовка исполнителей на медных духовых исходит из фундаментальных принципов физиологии игрового аппарата, процесса звукоизвлечения, психологии и музыкальной педагогики с ее установками на целенаправленное, поэтапное и программированное формирование комплекса профессионально-личностных качеств, в том числе физических, интеллектуальных и духовных. Взаимозависимость последних в искусстве игры на медных духовых вызывает необходимость направленности обучения от формирования базовых исполнительских навыков к сложным и комплексным профессиональным компетенциям. Последние становятся четко поставленной целью, в направлении которой выстраивается все программированное обучение, то есть, по сути, концепция подготовки исполнителя на медных духовых инструментах с определенными ценностно-смысловыми, целевыми и содержательными ориентирами, этапами и учебно-методическими основаниями.

Процесс подготовки духовиков представляет собой многократное повторение последовательности определенных действий и движений, необходимых для правильного звукоизвлечения. Каждое последующее действие вытекает из предыдущего и обусловлено им, отсюда и деление процесса обучения на логически завершенные этапы, связанные с отработкой конкретного навыка или исполнительского приема. Формирование амбушюра и овладение перманентным выдохом в свою очередь продолжается на протяжении нескольких этапов как наиболее сложные и при этом фундаментальные исполнительские навыки. Как отмечает В. Зарицкий, «прежде всего, обучаемый овладевает техникой извлечения “бесконечно” длящегося звука без изменения его высоты; затем в процесс работы включаются пальцы, исполняющие ту или иную мелодию» [6, с. 81].

Программированное обучение получило распространение в разнообразных, преимущественно французских, немецких и русских «школах», учебных пособиях, а также инструкциях и программах, утверждаемых в учебных заведениях. В XXI веке интенсификация серьезных научных исследований в области акустики, физиологии, психологии привела к открытию инновационных методик обучения игре на медных духовых инструментах. Благодаря им программированное обучение сегодня решает одну из главных проблем подготовки исполнителей на духовых, связанных с тем, как нужно обучать игре на медных духовых, каковы форма и содержание обучения, и при этом усиливает творческий характер педагогического процесса.

Теоретический и практический арсенал программированного обучения духовиков в наши дни обширен и разнообразен. Подготовка исполнителей на медных духовых сегодня ведется на основе новейших образовательных технологий, методов, научных теорий и музыкально-педагогических концепций, что позволяет студентам достичь высокого уровня развития исполнительского мастерства. Причем специфика подготовки исполнителей на медных духовых на основе программирования образовательного процесса состоит в возможности проложить индивидуальный «маршрут» или «траекторию» обучения и сформировать компетентного специалиста высокого профессионального уровня за счет следования общезначимой последовательности в овладении исполнительскими навыками.

В первую очередь это касается развития технического мастерства в процессе исполнительской подготовки обучающегося. Техника служит средством воплощения музыкально-образной концепции художественного произведения. Овладение ею начинается с формирования навыка извлече-

ния долгих нот, ведения и соединения тонов, владения разными видами атаки как базовых принципов культуры звукообразования. Вторым этапом технического развития становится интонирование за счет губ, языка, амбушюра и дыхания. Интонирование на медных духовых подразумевает не только точное воспроизведение высот, умение понижать и повышать тон, но и удерживать звук на одной высоте при изменении динамики или штриха, а также извлекать звуки в разных регистрах и знать их тембровые особенности [1; 2; 4].

Параллельно с овладением технических навыков происходит развитие музыкальных способностей – ладомелодического слуха, ритмического чувства, музыкальной памяти и мышления, поскольку именно они способствуют адекватному применению технических навыков для воплощения содержательной стороны произведений, направления движения к кульминации, выстраивания фраз, предложений и композиции в целом (двух- или трехчастная формы, рондо, вариации, сонатная, циклическая, полифоническая и т.д.). Музыкальные способности определяют степень выразительности и убедительности воплощения образа как мерило подлинного исполнительского искусства.

Литература

1. Абрамов Р.В. Проблемы исполнительства на медных духовых инструментах. Петрозаводск: Методический кабинет по учебным заведениям культуры и искусства, 1988. 18 с.
2. Алатарцев В.Я. Вопросы интонирования на медных духовых инструментах // Музыкальное искусство и наука в современном мире: теория, история, исполнительство, педагогика: сборник статей по материалам VI Международной научной конференции. Астрахань: Триада, 2018. С. 181–183.
3. Ахметшин М.М. Формирование у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров. М.: Военный университет Министерства обороны РФ, 2018. 136 с.
4. Баранцев А. Актуальные проблемы исполнительства на духовых инструментах // Актуальные вопросы музыкознания и музыкальной педагогики. Петрозаводск: Академическая книга, 1987. С. 119–120.
5. Батищев И.В. Развитие системы социально-культурного воспитания студентов в гуманитарном вузе: дисс. … канд. пед. наук. М.: РГСУ, 2014. 211 с.
6. Зарицкий В.Д. Программированное обучение искусству игры на духовых инструментах // Южно-Российский музыкальный альманах. 2020. № 1. С. 79–85.
7. Кулиш А.В., Шакирова Е.Ю. Военные оркестры Красной Армии в годы Великой Отечественной войны // Вестник Академии военных наук. 2020. № 1 (70). С. 152–159.
8. Лаптев Р.Г. Искусство оркестрово-ансамблевой игры на тромбоне: дисс. … канд. искусствоведения. М.: Московская военная консерватория, 2005. 257 с.
9. Самонин Ф.О. Военно-духовая музыка как важное средство патриотического воспитания военнослужащих воинской части // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 10. С. 47–49.
10. Фурманов В.И. Русская национальная традиция воинских церемониалов (воинские церемониалы в советский период истории 1917–1991) // Экономика и социум. 2020. № 12 (79). С. 328–352.

PROGRAMMED TRAINING OF MUSICIANS AS A CONDITION FOR EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE REPERTOIRE OF MILITARY MUSICAL COLLECTIVES

Yushchenko N.S., Volodin D.V.
Russian State Social University

The organizational and pedagogical conditions for effective training of brass performers, among other things, include taking into account the specifics of the professional activities of the musician of the military orchestra, which consists in serving in the armed forces of the Russian Federation as a performer of the military-combat repertoire with its complex of expressiveness and sound production techniques. The specificity of military music and the professional performing activities of orchestrants predetermines the choice of the format for training spirituals in favor of programmed training of students of a military university, which, due to the principle of movement from simple to complex, ensures the formation of the most important performing skills as the basis for the formation of professional skills in the field of performing the military-combat repertoire.

Keywords: military repertoire, military musical collective, musician-performer, university student, programmed training.

References

1. Abramov R.V. Problems of performing on brass instruments. Petrozavodsk: Methodical study on educational institutions of culture and art, 1988. 18 p.
2. Alatartsev V. Ya. Questions of intonation on brass wind instruments // Musical art and science in the modern world: theory, history, performance, pedagogy: a collection of articles based on the materials of the VI International Scientific Conference. Astrakhan: Triad, 2018. pp. 181–183.
3. Akhmetshin M.M. Formation of professional competence of military conductors among cadets. Moscow: Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 2018. 136 p.
4. Barantsev A. Actual problems of performing on wind instruments // Actual issues of musicology and music pedagogy. Petrozavodsk: Academic Book, 1987. pp. 119–120.
5. Batishchev I.V. Development of the system of socio-cultural education of students in a humanitarian university: diss. … Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow: RSSU, 2014. 211 p.
6. Zaritsky V.D. Programmed teaching of the art of playing wind instruments // South-Russian musical Almanac. 2020. No. 1. pp. 79–85.
7. Kulish A.V., Shakirova E. Yu. Military bands of the Red Army during the Great Patriotic War // Bulletin of the Academy of Military Sciences. 2020. No. 1 (70). pp. 152–159.
8. Laptev R.G. The art of orchestral and ensemble trombone playing: diss. … cand. Moscow: Moscow Military Conservatory, 2005. 257 p.
9. Samonin F.O. Military brass music as an important means of patriotic education of military personnel of a military unit // Actual problems of humanities and socio-economic sciences. 2017. Vol. 11. No. 10. pp. 47–49.
10. Furmanov V.I. Russian National Tradition of Military Ceremonials (military ceremonials in the Soviet period of history 1917–1991) // Economics and Society. 2020. No. 12 (79). pp. 328–352.

Проблемы патриотического воспитания в современных условиях

Чёрный Сергей Петрович,
канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,
канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье изложены материалы исследования процесса патриотического воспитания, начиная со школы и вуза. Рассмотрены результаты изучения уровня исторических знаний первокурсников академии. Так, на примере подвигов Великой Отечественной войны формируется патриотизм. Рассмотрены вопросы патриотического воспитания различными социальными институтами: семьей, школой, вузом. Особую роль в воспитании патриотизма, как показывают результаты исследования, играют социальные сети. Результаты исследования выявили необходимость контроля интернет информации, так как она не всегда играет положительную роль в патриотическом воспитании. Выявлены и такие недостатки патриотического воспитания, как отсутствие системных, логически выстроенных и научно обоснованных знаний исторического прошлого и политических процессов. Информационная научная база, на которой и формируется патриотизм, усвоена выпускниками школ недостаточно, поэтому требует методической и содержательной коррекции. Уровень школьной подготовки недостаточен и, следовательно, требует текущей корректировки и интенсификации курса истории России и политологии уже в вузе. Необходим правильный расчёт учебных программ в высших учебных заведениях страны, который позволил бы поднять уровень исторических, политических знаний (особенно если это касается формирования мировоззрения офицера).

Ключевые слова: патриотическое воспитание, системные исторические знания, формирующие патриотизм социальные институты.

Современная ситуация агрессивного давления объединенного Запада на Россию с целью ограничения ее суверенных прав в международной и даже внутренней политике кардинально меняет содержание экономической и социально – политической деятельности государства. При этом обостряется значимость таких сфер общественной жизни как культурная и духовная. Именно в системе культурной жизни страны такие аспекты как национальное единство, верность вековым традициям, и содружество конфессий формируют человека и гражданина. Государственные и общественные институты: система образования, семья, средства массовой информации, художественная культура и искусство, все выполняют важнейшую гуманистическую функцию воспитания гражданина, а в сложившейся ситуации, прежде всего, патриота.

Перспективы развития России, как демократического гуманного государства, свободного общества, чуждого искусственным античеловеческим ценностям могут быть гарантированы только эффективным, научно и методически обоснованным патриотическим воспитанием.

Для всей системы высшего образования патриотическое воспитание – одна из основных целей деятельности. Для военных вузов и учебных заведений МЧС формирование убежденного патриота – основная цель. Обучение в системе высшего образования обеспечивает осмысленное, критическое восприятие фундаментальных моральных принципов как нравственной составляющей формирующейся личности будущего офицера. Утверждаются духовно-нравственные ценности, как безусловные критерии самооценки, и причины определения траектории самовоспитания и личностного развития курсанта. Формируется гражданская позиция, соответствующая запросам общества и государства.

Определяя патриотическое воспитание будущего офицера важнейшей целью СПСА МЧС России, необходимо учитывать уровень личностного развития абитуриентов – выпускников общеобразовательной школы как объективного фактора успешности педагогического воздействия Академии. Общение с первокурсниками показывает: – для современных абитуриентов духовно-нравственные ценности, национальные идеалы и традиции, не являются основным мотивом определения «траектории саморазвития» (учтем это как возрастные особенности); но бес-

покойство вызывает наличие таких негативных характеристик, проявляющихся у большинства выпускников общеобразовательных школ, как равнодушие к безнравственным поступкам и высказываниям, неприкрытый цинизм, конформизм и готовность к обману, если дело касается собственного комфорта. Прослеживается явное недопонимание тех, процессов, которые происходят в обществе, государстве и на международной арене, возможно, это связано с проблемами обучения, воспитания, небольшого жизненного опыта.[2,43]

Мы предполагаем, что вузы МЧС России обладают значительным потенциалом целенаправленного воздействия на личность, и способны эффективно осуществлять патриотическое воспитание в учебно-воспитательном процессе. Прежде всего необходимо определить базовый уровень первокурсников, и выявить особенности и перспективы патриотического воспитания.

Для «измерения» уровня патриотической воспитанности курсантов первого курса, а правильнее, выпускников общеобразовательных школ, определим содержание терминов «Патриотизм» и «патриотическое воспитание». Будем исходить из того, что «патриотизм», как личностная характеристика включает знание и понимание исторического прошлого, осознанные устойчивые национальные идеалы, традиционные нравственные принципы, высокий уровень гражданственности, готовность к самопожертвованию [5,31]. Соответственно «Патриотическое воспитание» это целенаправленный процесс учебно-воспитательного воздействия, социальных институтов и государственных организаций, направленный на изучение исторического пути своей Родины, формирование личностной убежденности в высокой ценности ее традиций и идеалов, готовности к защите народа и государства. Критерием, отражающим уровень сформированности патриотизма первокурсника СПСА МЧС, будет информация о Великой Отечественной войне, как наиболее значимая часть национального единения и самосознания. Учтем и то, что не только программа подготовки по предмету «история», но и кинематограф, довольно активно освещают тему Великой победы.

Выбраны методы: тестирование, беседа, обсуждение в группах на семинарских занятиях, визуальное наблюдение.

Сформулирована задача исследования – определить уровень патриотического воспитания (информационный и идеологический) выпускников общеобразовательных школ, т.е. первокурсников Академии.

Чтобы решить поставленную задачу – определим качество остаточных знаний по истории России. Для этого был организован письменный опрос курсантов 1-го курса (т.е. только поступивших в академию выпускников общеобразовательных школ); а также проведены целевые, тематические беседы (выбор респондентов по случайному принципу).

Курсантам и студентам первого курса предложили вопросы из учебника «История России 20 века», касающиеся в основном событий Великой Отечественной войны (то есть наиболее актуальные на сегодняшний день и популяризируемые СМИ и кинематографом темы).

Предлагаем выборочные результаты по некоторым вопросам, которые, по нашему мнению, наиболее показательны при оценке уровня исторических знаний выпускников.

Так на вопрос: «Назовите ваших сверстников – героев Великой Отечественной войны?»

18% респондентов назвали Зою Космодемьянскую;

17% вспомнили Александра Матросова.

Остальные же затруднялись с ответом, или называли общеизвестных героев и полководцев, не всегда связанных именно с Великой Отечественной войной (маршал Г.К. Жуков, летчик Валерий Чкалов, космонавт Юрий Гагарин, назван и герой России С.К. Шойгу), то есть выпускник апеллирует информацией, не полученной в результате системного образования, а усвоенной из художественных фильмов или СМИ.

Системное представление о ходе ВОВ и основных ее этапах, мы попытались выявить вопросами хронологическими. Правильный ответ на вопрос «Когда состоялась Сталинградская битва?» – дали 12,5%. А последовательно расположить операции: «Багратион», Битва за Москву, Курское сражение, Ивано-Франковская операция, Висло-Одерская и Сталинградская (именно в таком порядке предложено обследуемым) – смогли только 9%.

Остальные респонденты с уверенностью назвали только Московскую битву – как первую стратегическую победу Красной армии (причем уверенно связывая ее с именем маршала Г.К. Жукова), последовательность других сражений не правильная.

При ответе на вопрос «Во время какой битвы произошло самое крупное в истории танковое сражение под Прохоровкой?» 20% дали правильный ответ, 12% не знают об этом сражении вообще ничего.

Вопрос «Когда закончилась Великая Отечественная война?» затруднений не вызвал, все ответили верно (100%); но на вопрос «Когда закончилась Вторая мировая война?» правильно ответили чуть больше четверти респондентов (25,2%).

Таким образом, выявлен общий уровень исторических знаний предусмотренных школьной программой. Общее понимание исторических событий Великой Отечественной войны есть. Однако в сегодняшней политической ситуации этого недостаточно. Возникшее идеологическое противостояние Россия – «Запад» требует более качественных, а главное, системных, логически выстроенных и научно обоснованных знаний исторического прошлого. Информационная научная база, на которой и формируется патриотизм – усвоена выпускниками школ недостаточно, и требует методической и содержательной коррекции. Уровень

школьной подготовки недостаточен и, следовательно, требует текущей корректировки и интенсификации курса истории России уже в вузах. Необходим правильный расчёт учебных программ в высших учебных заведениях страны, который позволил бы поднять уровень исторических знаний (особенно если это касается формирования офицера).

Данная проблема ставит следующий вопрос – какие факторы определяют уровень патриотического воспитания выпускника общеобразовательной школы?

Беседуя с курсантами и студентами первого курса (вчерашними выпускниками школы), нами было предложено несколько целевых вопросов:

«Кто повлиял на ваше представление о своей Родине в большей степени. Семья, школа, друзья, СМИ?»;

«Каким источникам информации вы доверяете больше всего?»;

«Какие мероприятия патриотического характера, проводимые в школе Вам запомнились?»;

Какие мероприятия, по вашему мнению, нужны для повышения эффективности патриотического воспитания?».

Основным воспитательным фактором респонденты назвали СМИ и кинематограф. Острые сюжеты, яркие образы создают активное эмоциональное восприятие и конечно вызывают гордость за национальных героев и великие победы. Но, надо иметь в виду, что без системных знаний, подкрепляющих эмоциональную память, патриотизм юноши или девушки легко разрушить пропагандистскими сюжетами наших политических оппонентов.[7,23] То есть СМИ и особенно социальные сети могут играть крайне отрицательную роль в патриотическом воспитании, если они не корректируются целенаправленным обучением.

Выявлено: все опрашиваемые (не регулярно, но эпизодически) «сидят» в интернете и «интересуются» пропагандистской, подчас неприкрыто враждебной для России информацией. Это еще одна причина для активизации образовательной работы на всех ступенях образования. Так как первый рубеж идеологической обороны – в головах нашей молодежи.

Роль семьи в формировании отношения к традициям и национальным ценностям, к истории России, как правило называется сразу после СМИ. Семейные легенды, воспоминания о героях войны создают осязаемую причастность к великим подвигам народа, объединяют поколения, это значимая эмоциональная основа патриотического воспитания. Причастность к истории – эффективный стимулятор исторического образования и безусловно должен использоваться на всех уровнях педагогического воздействия и в семье, и в школе, и в общегосударственном масштабе (например – «Бессмертный полк»). Но при этом обследуемые отмечают то, что в семейных беседах не обсуждается информация аналитическая; и это нормально, функции школы семья выполнить не может. Последовательность предвоенных политических событий, внешнеполитических коллизий периода войны и, что очень значимо сегодня, послевоенное формирование нового политического устройства мира; объективная хронология событий; причинно-следственные связи определяющие действия мировых политиков, и политических систем; все эти знания и гарантируют не только эмоциональное чувство сопричастности, то что дает семья, кинематограф, СМИ, но убежденность, основанную на объективной информации и системном научном понимании предмета – то, что должно дать целевое образование.

Общий итог исследования: «патриотизм» как любовь к Родине, гордость за героев войны, гордость национальными достижениями-у курсантов и студентов безусловно присутствуют, но при этом, системными знаниями о нашей истории о конкретных исторических событиях и их реальном значении обладает 9–12%; эмоциональное восприятие свойственно всем обследуемым; следовательно, утверждаем – уровень системных научных знаний выпускников общеобразовательных школ – недостаточный.

Воспитание патриотизма, это профессиональная цель всех учебно – воспитательныхучреждений обладающих специализированной материальной базой, государственным финансированием, подготовленными кадрами; необходимо совершенствование учебных программ и методических разработок, направленных на системное, планомерное обучение курсанта историческим знаниям, чтобы его эмоциональное восприятие национальной гордости сформировалось в основанную на научных знаниях убежденность.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 20.10.2012 г. № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания».
2. Концепция военно-патриотического воспитания молодежи Российской Федерации (проект). – М., Эконом-информ. – 2014. – 85 с.
3. Актуальные проблемы патриотического и военно-патриотического воспитания детей и молодежи в контексте обеспечения военной безопасности России. – Нижневартовск: НГУ. – 2015. – 318 с.
4. Байрамов В.Д., Бочарников И.В., Кандыбович С.Л., Лутовинов В.И. Патриотизм современной российской молодежи: концептуальные основания и технологии воспитания. – М., Альфа. – 2013. – 144 с.
5. Владимир Путин: «У нас нет никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» // Наша молодежь. – 2016. – № 4. – с. 3.
6. Горбунов В.С. Педагогика патриотизма: уч. – метод. пособие. – Кемерово: АИ Кузбассвузиздат, 2018. – 747 с.

7. Иванова С.Ю., Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм. – Ростов-на-Дону: ЮНЦ РАН, 2008.
8. Кусмарцев М.Б. Социальная эффективность патриотического воспитания в регионе: условия, факторы, критерии. – Волгоград. – ВолгГМУ. – 2014. – 204с.
9. Лутовинов В.И. Патриотическое и военно-патриотическое воспитание в современной России (концептуальные основы) //Сотис. – 2015. – № 5. – с. 15.

PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Cherny S.P., Savin A.P.
Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article sets out materials from the study of the process of patriotic education, starting from school and university. There are considered results of studying the level of historical knowledge of freshmen of the Academy. Therefore, on the example of the exploits of the Great Patriotic War patriotism is formed. There are considered issues of patriotic education by various social institutions: family, school, university. Social networks play a special role in the education of patriotism, as the results of the study show. The results of the study revealed the need to control the Internet information, since it does not always play a positive role in patriotic education. There have been identified such disadvantages of patriotic education as the lack of systemic, logically built and scientifically based knowledge of the historical past and political processes. The information scientific base, on which patriotism is formed, is not enough for school graduates, therefore it requires methodological and substantive correction. The level of school training is insufficient and, therefore, requires the current adjustment and intensification of the course of the history of Russia and political science at the university. There is necessary a correct calculation of curriculum in higher educational institutions of the country, which would raise the level of historical, political knowledge (especially if it concerns the formation of an officer's worldview).

Keywords: patriotic education, systemic historical knowledge, social institutions forming patriotism.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of 10.10.2012 No. 1416 "On the improvement of state policy in the field of patriotic education".
2. The concept of military-patriotic education of youth of the Russian Federation (project). – M., Economy-inform. – 2014. – 85 p.
3. Actual problems of patriotic and military-patriotic education of children and youth in the context of ensuring the military security of Russia. – Nizhnevartovsk, NSU. – 2015. – 318 p.
4. Bayramov V.D., Bocharnikov I.V., Kandybovich S.L., Lutovinov V.I. Patriotism of modern Russian youth: conceptual foundations and educational technologies. – M., Alpha. – 2013. – 144 p.
5. Vladimir Putin: "We have no other unifying idea other than patriotism" // Our youth. – 2016. – No. 4. – p. 3.
6. Gorbunov V.S. Pedagogy of patriotism: Teaching and methodological manual. – Kemerovo: AI Kuzbass Vuzizdat, 2018. – 747 p.
7. Ivanova S. Yu., Lutovinov V.I. Modern Russian patriotism. – Rostov-on-Don: YuNZ RAN, 2008.
8. Kusmartsev M.B. Social effectiveness of patriotic education in the region: conditions, factors, criteria. – Volgograd, VolgGMU. – 2014. – 204 p.
9. Lutovinov V.I. Patriotic and military-patriotic education in modern Russia (conceptual foundations) // Sotis. – 2015. – No. 5. – 15 p.

Роль социального партнерства вуза и учреждений социального обслуживания населения в подготовке будущих специалистов по социальной работе

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

Трегубова Олеся Федоровна,
заведующий отделением психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации ГСУ СОССЗН «Магнитогорский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (МДИПИ)
E-mail: mdipi-tregubova@yandex.ru

Никитина Людмила Александровна,
студент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: yudmi-nikitina@yandex.ru

Сенчило Никита Тимофеевич,
студент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: sen1170@mail.ru

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов по социальной работе требует поиска новых технологий работы при реализации образовательных программ высшего образования. Большими возможностями в решении данной задачи обладают образовательные технологии, реализуемые на основе социального партнерства вуза и учреждений социальной защиты населения. Научная лаборатория, созданная в Магнитогорском доме-интернате для престарелых и инвалидов, позволяет организовать научную работу студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа», более эффективно, предоставляя площадку для научных исследований в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, способствует эффективной разработке и реализации социальных студенческих проектов, прохождению практики. Важное место в социальной работе занимает социально-культурная реабилитация. Для освоения технологий социально-культурной реабилитации инвалидов и престарелых и разработке методов и форм работы в условиях интернатного учреждения нами было проведено исследование по выявлению досуговых предпочтений клиентов, которое позволило выявить ряд проблем и определить наиболее предпочитаемые формы социокультурной реабилитации. Были разработаны и внедрены программы творческих клубных объединений «Клуб виртуальных путешествий» и «Клуб любителей музыки», реализация которых оказала положительное влияние на формирование благоприятного эмоционального климата в учреждении, с одной стороны, и формирование профессиональных компетенций у студентов в области работы по социально-культурной реабилитации пожилых и инвалидов, с другой.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, специалист по социальной работе, социальное партнерство, социально-культурная реабилитация

Подготовка специалистов по социальной работе в вузе осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат 39.03.02 и магистратура 39.04.02 «Социальная работа». В результате освоения программ у выпускника должен быть сформирован ряд универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Решение данной задачи приводит к поиску новых путей, позволяющих от знаниевой парадигмы перейти к системно-деятельностному подходу и к стратегии социального проектирования и конструирования. Социальное партнерство профильных учреждений и образовательной организации позволяет решать данную задачу на более высоком качественном уровне.

Качество жизни инвалидов и пожилых людей – одна из острых социальных проблем и важное направление социальной работы.

Социальное партнерство кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова и Магнитогорского дома-интерната для престарелых и инвалидов стало возможным и продуктивным благодаря созданию на базе учреждения научной лаборатории отделения психологической, социокультурной и трудовой реабилитации и абилитации. Лаборатория стала площадкой для разработки и реализации научных и социальных проектов, проведения исследований, формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов по социальной работе.

Социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки пожилых людей рассмотрены в работе Т.А. Безенковой и соавторов [1], место и роль социально-культурной реабилитации инвалидов в системе комплексной реабилитации освещена в работах А.И. Милюкова и Т.Е. Демидовой [2], С.П. Татаровой и Н.А. Затеевой [3] определен потенциал социально-культурных технологий в работе с пожилыми людьми – инвалидами. С точки зрения С.Ш. Умеркаевой и Е.А. Жариковой, досуговая деятельность является эффективным средством оптимизации социокультурного реабилитационного процесса людей пожилого возраста с инвалидностью [4].

С целью выявления проблем и предпочтений клиентов в сфере досуга, а также дальнейшей разработке методов и форм деятельности было проведено эмпирическое исследование, в кото-

ром приняли участие 52 респондента в возрасте от 27 до 85 лет. Для выявления их повседневной досуговой деятельности был задан вопрос «Как Вы проводите свободное время?». 69,8% респондентов ответили, что смотрят телепередачи, кинофильмы; 64,2% слушают музыку; 45,3% гуляют; 37,7% смотрят интересные программы в интернете; по 30,2% общаются с людьми и читают книги; 17% рисуют; 15,1% занимаются рукоделием. Лишь по 1,9% респондентов в зависимости от настроения занимаются пением, танцами, гимнастикой, читают газеты и молитвы. Далее мы узнали, какие занятия по интересам хотели бы посещать проживающие. Большее число опрошенных – 58,5% хотели бы больше прогулок на свежем воздухе, 30.2% – посещать встречи, где можно общаться с другими людьми, 26,4% – посещать клуб любителей песни и 20,8% – клуб любителей кино, а 24,5% нуждаются в специализированных занятиях по сохранению памяти и внимания, 20,8% хотят посещать беседы о здоровье и ЗОЖ. В то же время мы видим, что у 26,4% респондентов отсутствует интерес к посещению каких-либо занятий в доме. Ответы продемонстрировали большой разброс в досуговых предпочтениях, это свидетельствует о том, что значительная часть пожилых людей и инвалидов изначально ориентируется на интегрирование в нормальную социокультурную жизнь.

Наиболее востребованными культурными учреждениями для посещения 41,5% респондентов выбрали концертный зал, 32,1% – театр, 30,2% – картинную галерею, 5,7% – посещение музея и кинотеатра, 3,8% – цирк и зоопарк, и свободный выход. В то же время 32,1% жителей не хотят посещать никакие учреждения культуры, а 1,9% затрудняются ответить. Данные результаты говорят о том, что опрошенные хотят больше посещать различные культурно-досуговые организации и учреждения. В процессе анкетирования мы выяснили, что пожилые граждане и инвалиды готовы вступить в контакт с организаторами культурно-досуговых мероприятий в городе и принимать активное участие в подготовке выездных мероприятий. Таким образом, есть необходимость во внедрении и реализации интегративно-комплексных форм организации досуга для пожилых граждан и инвалидов. Результаты исследования показали, что подавляющее большинство респондентов хотят общаться с новыми людьми, что вполне объяснимо. Социальная изоляция – одна из проблем интернатных учреждения, которая требует решения. При этом мы выявили, что существует потребность в обновлении подходов, программ и форматов социально-культурной деятельности в учреждении для повышения эффективности реабилитационной работы.

Одним из путей решения данной задачи мы видим работу любительских творческих объединений, содержание которых разработано на основе выявления досуговых предпочтений получателей социальных услуг, а форма предоставления – на основе учета их физических и психического здоровья, то есть принципа учета физических, психических и социальных особенностей клиента.

Активное участие в разработке занятий творческих объединений принимают студенты вуза, что позволяет одновременно решать и задачу качественной профессиональной подготовки.

Деятельность творческого объединения «Клуб виртуальных путешествий» является частью культурно-досуговой работы и компонентом социокультурной реабилитации в учреждении, направленной на получение новых знаний, улучшение психологического состояния получателей социальных услуг, создания в учреждении благоприятного психологического климата, повышение мотивации к активности и развитие стремления к самореализации. Цель программы **–** расширение социокультурного пространства получателей социальных услуг средствами виртуальных экскурсий. Цель может быть достигнута через решение ряда задач, среди которых: стимулирование повышения интереса получателей социальных услуг к изучению природы, истории и культуры России и зарубежных стран; создание условий для гармоничного развития получателей социальных услуг и их творческого самовыражения; развитие эстетических чувств и художественного вкуса; формирование эстетических потребностей; создание положительной эмоциональной среды; развитие коммуникативных навыков; развитие социальной активности. Среди предпочитаемых форм работы видеопутешествия, викторины, конкурсы, беседы, праздники.

В связи со спецификой отделений Государственного стационарного учреждения социального обслуживания системы социальной защиты населения «Магнитогорский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (общее, психоневрологическое, отделение «Милосердия» занятия проводятся в групповой или индивидуальной формах. Программа включает следующие разделы: «Многоликая Россия», «Жизнь и культура народов мира», «Флора и фауна нашей планеты». Все разделы Программы осваиваются последовательно через рассмотрение конкретных тем.

Одним из любимых объединений является в учреждении клубов «Клуб любителей песни». Пение – неотъемлемая часть жизни человека на протяжении всего периода существования человечества. В любой культуре жанр песни занимает важное место и дает представление об особенностях менталитета, образа жизни и нравах. Песня – это жанр, который доступен любому человеку, независимо от состояния физического и психического здоровья, уровня образования и культуры.

Музыка играет важную роль в жизни людей, нередко становится возможностью выразить себя. Песня – не только форма художественного отображения жизни, но и форма общения людей. Пение на протяжении многих тысячелетий является неотъемлемой частью жизни человека. и принадлежит к основным видам исполнительства. Песня – самый понятный и доступный жанр, который может быть освоен в той или иной мере любым челове-

ком, независимо от его физического и психического состояния. Занятия пением приносят не только наслаждение красотой музыкальных звуков, которое благотворно влияет на психику и способствует нравственно – эстетическому развитию личности, но и дают специфические знания и умения в этой области искусства. Важной формой самовыражения является коллективное пение. Данная программа разработана и адаптирована для пожилых и инвалидов, проживающих в стационарном учреждении и реализуется с учетом состояния их физического и психического здоровья. Программа представляет собой систему занятий, предназначенную для социально-культурной адаптации и реабилитации человека, находящегося в условиях стационарного учреждения. Цель деятельности клуба – социально-культурная реабилитация средствами художественного творчества и искусства. В результате занятий происходит развитие эстетических чувств и художественного вкуса; формирование эстетических потребностей; развитие артикуляционного аппарата, улучшение дикционного произношения, не только при пении, но и при повседневном общении; развитие умения управлять своим голосовым аппаратом; укрепление дыхательного аппарата; создание положительной эмоциональной среды; формирование коммуникативных навыков; формирование социальной активности посредством участия в мероприятиях учреждения.

Все направления программы осваиваются через рассмотрение конкретных тем, которые более подробно представлены в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование «Клуба любителей песни»

Номер занятия	Тема занятий	Практическая деятельность	Месяц	Кол час
1.	Музыка в нашей жизни	Беседа о влиянии музыки на физическое и эмоциональное состояние человека. Просмотр и обсуждение видеозаписей музыкальных произведений и песен.	январь	2
2.	Искусство пения – искусство дыхания	Обучение правильному дыханию во время пения. Исполнение песен. Беседа о любимых песнях.	январь	2
3.	Песни нашего детства, молодости	Исполнение песен разных десятилетий	февраль	2
4.	Песни о войне	Песни о войне и защитниках отечества. Конкурс на лучшее исполнение военно-патриотической песни	февраль	2
5.	Русские посиделки «Завалинка»	Беседа о русской песенной культуре. Исполнение русских народных песен	март	2
6.	Музыка кино	Исполнение песен из кинофильмов. Беседа о композиторах и исполнителях	март	2
7.	Музыкальный вечер «Согреем ладони, разгладим морщинки»	Беседа о влиянии музыки на настроение человека. Исполнение шуточных песен. Частушка в жизни русского человека	апрель	2
8.	Своя игра «Песни России»	Проведение игры-соревнования в форме шоу «Своя игра». Тема песни России»	апрель	2
9.	Песни о женщине и любви	Исполнение песен. Беседа о теме любви в музыке	апрель	1
10.	Нам дороги эти позабыть нельзя	Разучивание и исполнение песен о Великой Отечественной войне	май	2
11.	Музыка кино	Исполнение песен из кинофильмов. Беседа о композиторах и исполнителях	май	2
12.	Мы за чаем не скучаем	Песни русского застолья. караоке	июнь	2
13.	Шумовой оркестр	Обучение игре на шумовых инструментах. Развитие чувства ритма.	июнь	2
14.	Родной земли многоголосье	Песни народов России. Исполнение песен	июль	2
15.	Отдыхаем и поем	Разучивание песен, исполнение караоке	июль	2
16.	Поем в ансамбле	Беседа о правилах пения в ансамбле «Поем в унисон». Ансамблевое исполнение песен	июль	1
17.	Когда мы были детьми	Исполнение детских песен 20 века	август	2
18.	Ретро-вечер «Споемте, друзья!»	Подготовка в ретро-вечеру Исполнение песен разных лет	август	2
19.	Отдыхаем и поем	Разучивание песен, исполнение караоке	сентябрь	2

Окончание

Номер занятия	Тема занятий	Практическая деятельность	Месяц	Кол час
20.	Активное долголетие	Разучивание песен. Подготовка к концерту	сентябрь	2
21.	Активное долголетие	Разучивание песен. Подготовка к концерту	сентябрь	1
22.	День пожилого человека	Проведение концерта	октябрь	2
23.	Есть еще порох!	Разучивание современных песен, исполнение караоке	октябрь	2
24.	У природы нет плохой погоды	Исполнение песен о природе	ноябрь	2
25.	Песни о матери	Разучивание песен	ноябрь	2
26.	Скоро Новый год	Исполнение новогодних песен. Подготовка к концерту.	декабрь	2
27.	Скоро Новый год	Исполнение новогодних песен. Подготовка к концерту.	декабрь	2

Занятия в клубе по интересам расширяют социально-культурную среду учреждения, создают благоприятный психологический климат, формируют коммуникативные навыки и повышают уровень удовлетворенности у получателей социальных услуг. Участие в работе объединений студентов – будущих специалистов по социальной работе – решает задачи профессиональной подготовки. Таким образом, социальное партнерство вуза и учреждения системы социальной защиты населения позволяет решать важные задачи в сфере социального обслуживания населения, с одной стороны, и повышения качества высшего профессионального образования, с другой.

Литература

1. Безенкова Т.А. Социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки пожилых людей (на примере города Магнитогорска) / Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В., Потрикеева О.Л., Супруненко Г.А., Андрусяк Н.Ю. Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 176–180.
2. Милюков А.И., Демидова Т.Е. Современные социально-инновационные технологии в работе с пожилыми и инвалидами в России и за рубежом / Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 11 (63). С. 239–244.
3. Татарова С.П., Затеева Н.А. Применение социально-культурных технологий в процессе реабилитации пожилых людей, имеющих нарушения слуха. Педагогический имидж. 2021. Т. 15. № 1 (50). С. 38–48.
4. Умеркаева С.Ш., Жарикова Е.А. Социально-культурная реабилитация пожилых инвалидов: к постановке проблемы. Образование и наука в современных условиях. 2016. № 2–1 (7). С. 214–216.

THE ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN INSTITUTIONS OF SOCIAL SERVICES FOR THE POPULATION AND THE UNIVERSITY IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

Bezenkova T.A., Tregubova O.F., Nikitina L.A., Senchilo N.T.
Nosov Magnitogorsk State Technical University; Magnitogorsk Boarding Home for the Elderly and Disabled

The formation of professional competencies of future social work specialists requires the search for new work technologies in the implementation of educational programs of higher education. Great opportunities in solving this problem have educational technologies implemented on the basis of social partnership of the university and institutions of social protection of the population. The scientific laboratory, created in the Magnitogorsk nursing home for the elderly and disabled, makes it possible to organize the scientific work of students studying in the field of study "Social work", more efficiently, providing a platform for scientific research as part of term papers and final qualifying works, contributes to effective development and implementation of social student projects, internships. An important place in social work is occupied by socio-cultural rehabilitation. In order to master the technologies of socio-cultural rehabilitation of the disabled and the elderly and to develop methods and forms of work in a residential institution, we conducted a study to identify the leisure preferences of clients, which made it possible to identify a number of problems and determine the most preferred forms of socio-cultural rehabilitation. Were the programs of creative club associations "Virtual Travel Club" and "Music Lovers Club" developed and implemented, the implementation of which had a positive impact on the formation of a favorable emotional climate in the institution, on the one hand, and the formation of professional competencies among students in the field of social work? -cultural rehabilitation of the elderly and disabled, on the other.

Keywords: vocational training, higher educational institution, social work specialist, social partnership, social and cultural rehabilitation

References

1. Bezenkova T.A. Socio-pedagogical technologies for accompanying and supporting the elderly (on the example of the city of Magnitogorsk) / Bezenkova T.A., Ispulova S.N., Oleinik E.V., Potrikeeva O.L., Suprunenko G.A., Andrusyak N. Yu. Modern science-intensive technologies. 2018. No. 8. S. 176–180.
2. Milyukov A.I., Demidova T.E. Modern social and innovative technologies in work with the elderly and disabled in Russia and abroad / Skif. Issues of student science. 2021. No. 11 (63). pp. 239–244.
3. Tatarova S.P., Zateeva N.A. The use of socio-cultural technologies in the process of rehabilitation of elderly people with hearing impairments. pedagogical image. 2021. V. 15. No. 1 (50). pp. 38–48.
4. Umerkaeva S. Sh., Zharikova E.A. Socio-cultural rehabilitation of elderly disabled people: to the formulation of the problem. Education and science in modern conditions. 2016. No. 2–1 (7). pp. 214–216.

Сравнительный анализ содержания категорий «взаимодействие» и «коммуникация»: на примере музыкального образования

Курлапов Михаил Николаевич,
к.п.н., старший преподаватель кафедры международной экономики и менеджмента, ФГОУ ВО «Уральский федеральный университет» им. Первого президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: thorny_mi@mail.ru

Актуальность проблемы формирования навыков общения обусловлена высокими требованиями к личной активности человека, а также его способности взаимодействовать с другими людьми в различных формах социальных отношений. Потребность в общении является одной из главных в обществе. Когда люди вступают в отношения с окружающим миром, они начинают сообщать информацию о себе, в ответ получая интересующие сведения. Анализ этих сведений помогает спланировать деятельность в социуме. Насколько эффективной станет данная деятельность, во многом зависит от качества самой информации, ее обмена. В статье рассматривается очень важные вопросы соотношения категорий «общение», «взаимодействие» и «коммуникация» из общей педагогики и психологии в разрезе музыкального искусства. Раскрываются разные подходы к общению, коммуникации и взаимодействию. Дается понятие художественного общения и схема соотношения выше указанных понятий.

Ключевые слова: взаимодействие, общение, коммуникация, художественное общение, диалог, внутренняя и внешняя речь.

Актуальность проблемы формирования навыков общения обусловлена высокими требованиями к личной активности человека, а также его способности взаимодействовать с другими людьми в различных формах социальных отношений.

Формировать данные навыки призвана школа. Коммуникативная направленность в процессе обучения является одним из направлений гуманизации современного образования. Сегодня российские школьники должны быть готовы вести диалог, находить компромиссы, быть терпимыми, толерантными, уметь принимать чужое мнение. Таким образом, воспитание человека, который самостоятелен, готов взаимодействовать с миром, владеет навыками сотрудничества в различных видах деятельности – важная задача современного образования.

Анализ работ, касающихся темы статьи, позволил рассмотреть содержание понятия «общение» с различных позиций. Авторы изучают общение как коммуникативный процесс (Т.В. Кудимова); как обмен ценностями (И.А. Колесникова); как триединый процесс коммуникации, интеракции и социальной перцепции (Е.И. Рогов); активное взаимодействие людей (М.И. Лисина).

Общение в художественном смысле представляет собой актуализированность коммуникативной составляющей, которая обеспечивает взаимодействие между адресатом и реципиентом.

Коммуникация рассматривается авторами как смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия (А.Ю. Бабайцева), как информационную взаимосвязь субъекта с тем или иным объектом, и между субъектами в процессе их активного взаимодействия (М.С. Каган); как обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе посредством передачи материальных сигналов (А.А. Брудный); как одну из сторон процесса человеческого общения (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Э.В. Соколов).

Понятие взаимодействия в современных исследованиях трактуется как многогранное и многоаспектное понятие, определяющее причинно-следственные связи, имеющее системный характер, обусловливающий развитие. Оно трактуется как: то, что именно организует личностное пространство человека (Е.В. Коротаева) [5].

Исторически существовало два подхода к соотношению понятий коммуникация и общение. Первый отожествляет эти понятия, второй – связан с их разделением (М.С. Каган) [4]. Коммуникация и общение различаются в двух главных отношениях: «общение имеет и практический, материальный, и духовный, информационный,

и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений». Во-вторых, они различаются по характеру самой связи вступающих во взаимодействие систем. *Коммуникация* есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию, а объект выступает в качестве пассивного получателя (приемника) информации, который должен ее принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим действовать. Коммуникация, таким образом, по мнению Кагана, является процессом однонаправленным. *Общение,* напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений – есть собеседники, соучастники общего дела». Таким образом, коммуникация – монологична, общение – диалогично [3].

Для дальнейшего понимания понятия «общение» в опоре на работы Е.В. Коротаевой, М.И. Лисиной и др. выявилось, что общение – это сложный активный процесс *взаимодействия* людей, направленный на *обмен информацией* [5]. Основные функции общения выделяются в соответствии с содержанием: инструментальная функция характеризует общение как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для исполнения действия, что соответствует коммуникации; интегративная функция раскрывает общение как средство объединения людей на фоне общих интересов; функция самовыражения определяет общение как форму взаимопонимания психологического контекста; трансляционная функция выступает как функция передачи конкретных способов деятельности, оценок и т.д. Исходя из функций общения, можно выделиться его структуру, которую можно характеризовать в опоре на три взаимосвязанных стороны: коммуникативная (обмен информацией между общающимися индивидами); интерактивная (обмен не только знаниями, идеями, но и действиями); перцептивная (процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания) [1].

Рассмотрев трактовку понятия «общения», функции и структуру этого феномена переходим к рассмотрению следующего понятия – «художественное общение». Понятие «художественное общение» рассматривается как: одна из сущностных сторон искусства, как передача социально-накопленного опыта от художника к аудитории, как приобщение людей с помощью искусства к важнейшим общественно-политическим и нравственным ценностям, вовлечение их в сферы художественной культуры (Бахтин М.М., Джидарьян И.А., Дианова В.М., А.Ф. Еремеева и других); общение с искусством при котором осуществляется процесс взаимодействия автора художественного произведения и зрителя (Т.В. Русакова) [6].

Художественное общение – это определенный вид *взаимодействия* автора и реципиента в формах реального и нереального (М.С. Каган) [4].

В опоре на идеи таких авторов, как М.С. Каган, М.М. Бахтин, В.И. Дианова, Т.В. Русакова, сформулировано определение художественного общения, *которое является взаимодействием различных субъектов и имеет следующие виды: реальное (субъект-субъектное общение участников ансамбля в процессе размышления о музыкальном произведении и в процессе исполнения музыкального произведения) и «квази» взаимодействие (субъект-субъектное общение участников ансамбля с автором произведения в процессе воссоздания его авторской концепции при подготовке произведения к концертному исполнению).*

К видам художественного общения можно отнести: 1) диалог с «квазисубъектом»: между композитором и исполнителем (квази-общение), 2) межличностное художественное общение, которое происходит в процессе репетиционной работы и исполнения, оно представлено двумя подвидами: взаимодействие между самими детьми и взаимодействие между дирижером и ребенком в процессе репетиционной работы и исполнения, 3) Внутренний диалог по поводу произведения, которое в ансамблевой деятельности должно осуществляться в процессе разбора нового произведения [6].

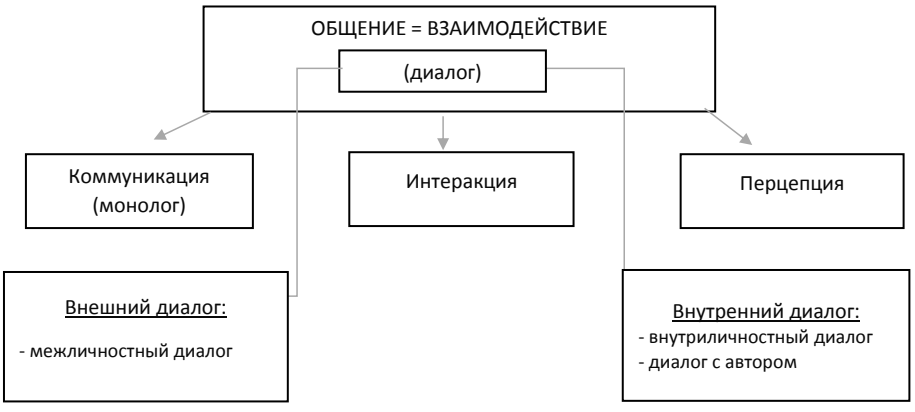


Рис. 1. Схема соотношения понятий общение, взаимодействие, коммуникация, художественное общение и его видов.

Так как общение (равное взаимодействию) диалогично можно рассматривать его со стороны внешнего и внутреннего диалога. В результате сосуществования двух «я» зрителя, восприятие ис-

кусства происходит в форме мысленного (внутреннего) диалога, который основывается на внутренней речи. Внутренняя речь имеет короткий и сокращенный характер (состоит из «чистых» значений), является «немой» и «молчаливой», таким образом, отличаясь от внешней (звучащей) речи. Если воспроизводить внутреннюю речь, переводя ее на внешне-языковую речь, то она будет носить фрагментарный и неполный характер [2].

Соотношение понятий общение, взаимодействие, коммуникация, художественное общение и его видов можно увидеть в рисунке 1.

Раскрытые в тексте статьи категории «общение», «взаимодействие», «коммуникация» и их взаимосвязь позволяют говорить о них не только в рамках предметной области психологии, но и педагогике, и в частности, музыкальной педагогике. Через понимание основ художественного общения исполнителями, преподавателями и слушателями, в конечном счете, можно прийти к пониманию «языка» или «слов» автора. При условии хорошей дешифрации авторского языка мы сможем получить качественный конечный художественный продукт. В связи с этим становится важным сделать вывод о соотношении данных категорий. Так, общение и взаимодействие являются равными и диалогичными по своей сути. В свою очередь, диалог может быть представлен внешним и внутренним, что отражено в видах художественного общения.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева – Москва: АспектПресс, 2001. – 290 с.
2. Борев, Ю.Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры. Теории, школы, концепции. Художественная коммуникации и семиотика. / Ю.Б. Борев // Теории, школы, концепции: (Критические анализы): Художественная коммуникация и семиотика: сб.ст.; отв. Ред. Ю.Б. Борев – Москва, 1986. – 24–35 с.
3. Жуковский, В.И. Коммуникативные основы художественной культуры: монография / В.И. Жуковский, М.В. Тарасова – Красноярск, 2010. – 179 с.
4. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е.В. Коротаевой / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – 195–199 с.
6. Русакова, Т.Г. Формирование навыков художественного общения у младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Г. Русакова – Оренбург, 1996. – 19 с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CATEGORIES "INTERACTION" AND "COMMUNICATION": ON THE EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION

Kurlapov M.N.

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

The urgency of the problem of forming communication skills is due to the high requirements for a person's personal activity, as well as his ability to interact with other people in various forms of social relations. The need for communication is one of the main ones in society. When people enter into relationships with the outside world, they begin to report information about themselves, in response to receiving interesting information. The analysis of this information helps to plan activities in society. How effective this activity will become largely depends on the quality of the information itself, its exchange. The article deals with very important issues of the correlation of the concepts of "communication", "interaction" and "communication" from general pedagogy and psychology in the context of musical art. Different approaches to communication, communication and interaction are revealed. The concept of artistic communication and the scheme of correlation of the above mentioned concepts are given.

Keywords: interaction, communication, communication, artistic communication, dialogue, internal and external speech.

References

1. Andreeva, G.M. Social psychology. Textbook for higher educational institutions / G.M. Andreeva – Moscow: AspectPress, 2001. – 290 p.
2. Borev, Yu.B. Artistic communication and its languages. Theoretical-communicative and semiotic problems of artistic culture. Theories, schools, concepts. Artistic communication and semiotics. / Yu.B. Borev // Theories, schools, concepts: (Critical analyses): Artistic communication and Semiotics: Collection of articles; ed. by Yu.B. Borev – Moscow, 1986. – 24–35 p.
3. Zhukovsky, V.I. Communicative foundations of artistic culture: monograph / V.I. Zhukovsky, M.V. Tarasova – Krasnoyarsk, 2010. – 179 p.
4. Kagan, M.S. The world of communication: The problem of intersubjective relations / M.S. Kagan – Moscow: Politizdat, 1988. – 319 p.
5. Korotaeva, E.V. Pedagogy of interactions in the educational space: the scientific school of E.V. Korotaeva / E.V. Korotaeva // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 2. – 195–199 p.
6. Rusakova, T.G. Formation of artistic communication skills in younger schoolchildren: abstract. dis. … Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / T.G. Rusakova – Orenburg, 1996. – 19 p.

Внедрение инновационных практик воспитательной деятельности подготовки будущих педагогов профессионального обучения

Ногина Анна Александровна,
кандидат технических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: noginaaa@cspu.ru

Третьякова Ирина Николаевна,
кандидат технических наук, преподаватель ГБПОУ «Челябинский государственный колледж индустрии питания и торговли»
E-mail: irinatretyakova87@yandex.ru

Подмарева Анастасия Валерьевна,
старший преподаватель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: podmarevaav@cspu.ru

Введение. В статье рассматриваются основные результаты внедрения инновационных практик воспитательной деятельности в процесс подготовки педагогов профессионального обучения. Значительное внимание в современных реалиях отводится роли педагога в воспитательном процессе – именно от его личности, способностей, интересов, педагогической позиции во многом зависит вектор воспитания обучающихся в образовательной организации. Профессиональное подготовка будущего педагога профессионального обучения в стенах университета есть форма, содержание и условия его деятельности как будущего профессионала. Воспитательная деятельность является одним из механизмов развития личности. Анализ научной литературы позволил рассмотреть структурный состав, генезис, статусы и роли воспитанности будущего педагога. В качестве задач исследования рассмотрены методологические подходы и принципы моделирования системы воспитания обучающихся вуза, технологии организации воспитательной работы.
Материалы и методы. Главными методами исследования выступают анализ научной литературы, которая посвящена задаче внедрения новых практик воспитательной работы; а также диагностические методики, которые включают наблюдение, описание, беседу, опрос, тестирование, приемы статистической обработки данных. *Результаты.* В статье рассматриваются итоги эмпирического исследования, которое проводилось в форме анкетирования. Данные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки обучающихся в профессиональных образовательных организациях. *Обсуждение.* Внедрение инновационных практик воспитательной деятельности позволяет обновить содержание и компоненты воспитательного процесса, работает на интеграцию учебного и воспитательного процессов, и в целом направлено на повышение воспитательного потенциала образования.
Заключение. Анализ результатов свидетельствует, что разработка и внедрение инновационных практик воспитательной деятельности будущего педагога профессионального обучения является основой процесса модернизации содержания воспитания, с целью выявления и развития интересов, склонностей и творческой активности каждого воспитуемого.

Ключевые слова: инновационные практики, воспитательная деятельность, идентичность, профессиональная идентификация и воспитательная деятельность, бинарная система профессиональной подготовки.

Введение (Introduction)

Проблемы внедрения инновационных практик воспитательной деятельности в настоящее время определяют перспективу развития и становятся приоритетными направлениями в системе образования Российской Федерации, определяя цели, задачи, критерии оценивания и механизмы воспитания. В эпоху глобализации человека характеризует технократическое, потребительское отношение к объектам окружающего мира, и именно на воспитательную деятельность в образовательных организациях ложится обязанность формирования человека нового типа. При этом нужно учитывать, что воспитательная деятельность в системе высшего образования может рассматриваться только в междисциплинарном контексте, поскольку носит сложный характер, затрагивающий многие аспекты современного общества.

Современные реалии такие как, экономическая, политическая нестабильность, утрата духовности населения, а также обострение национальных отношений отводят значимую роль вузам как гарантам гражданского мира и нравственности. При этом нельзя не отметить, что в настоящее время высшее образование также испытывает трудности и к наиболее острым проблемам можно отнести проблему воспитания. Что приводит к снижению качества профессионального образования и уровне воспитательной деятельности студентов.

Проведенный дискурс-анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, по проблеме внедрения инновационных практик воспитательной деятельности личности дает основания представить обобщенную характеристику научных школ и направлений:

– на философском уровне: историко-философские концепции и модели идеалистического, прагматического, антропологического воспитания и образования (Платон, И. Кант и др.);
– на общенаучном уровне: принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, А.В. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, и др.);
– на частно-научном уровне: методология педагогических исследований (П.И. Пидкасистый и др.);
– о вопросах профилактики и педагогической коррекции трудновоспитуемых детей и подростков (Л.М. Зюбин, Ю.В. Гербеев, Р.В. Овчарова, Э.Ш. Натанзон, Г.М. Потанин и др.);
– о теории социально-педагогического сопровождения (И.А. Липский, О.С. Газман, М.И. Рожков, и др.).

Материалы и методы (Materials and Methods)

Основополагающими в нашем исследовании стали работы российских учёных: Н.М. Алексеевой, В.П. Ильиной, Е.А. Климовой, Е.В. Коневой, Н.Ю. Корнеевой, С.Г. Литке, Н.С. Пряжникова, Ю.П. Поварёнкова, А.В. Савченкова, Н.В. Уваринной, Л.Б. Шнейдер и др.

Современные авторы выделяют следующие инновационные воспитательные технологии:

- организационно-деятельностные игры
- арт-технологии
- кейс-технологии
- шоу-технологии
- коллективное творческое дело и т.д.

Исследование проводилось на базе профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Проанализировав особенности организации системы воспитания в институте, а также опыт социально-педагогического сопровождения обучающихся в образовательных организациях системы среднепрофессионального образования региона и на основе анализа особенностей современных инновационных воспитательных технологий нами были разработаны и внедрены в образовательный процесс ряд мероприятий.

Так, опираясь на технологию организационно-деятельностных игр была разработана игра «Открой свой ресторан». Особенностью данной игры является вовлечение студентов системы СПО в ее проведение и создание условий для студентов вуза – будущих педагогов профессионального обучения – для решения определенных профессиональных и воспитательных задач:

- развитие коммуникативных навыков с позиции «наставника»;
- умение находить решения в конфликтных ситуациях;
- возможность осознания многозадачности профессиональных задач и др.

На основе технологии коллективное творческое дело проводится ряд мероприятий в рамках научного общества учащихся «Академия успеха» таких как интеллектуальны марафон, игра «Искусство и дизайн», «Кулинарная звезда» и т.д. Конкурс профессионального мастерства «Арт-платье» разработан на основе арт-технологии и позволяет решать разнообразные задачи:

- развивать у обучающихся навыки коммуникации и социальной поддержки;
- развивать умения решать проблемы (внутренние и групповые);
- развивать эмоционально-нравственный и художественный потенциал личности и др.

Для определения эффективности инновационных практика воспитательной деятельности были использованы методика С.М. Петровой «Моя роль?» методика изучения воспитанности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер.

Кроме указанных методик диагностики перед тестированием проводились с будущими педагогами профессионального обучения дискуссии с целью выявить сформированность волевых качеств, нравственного потенциала личности и т.д. Результаты ответов сопоставлялись с анализом текущей и итоговой академической успеваемости по утвержденной советом института балльно-рейтинговой системе оценивания.

Исследование проводилось на основе опроса студентов в профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета по направлению 44.03.44 «Профессиональное обучение».

В процессе исследования были выделены три уровня сформированности воспитанности обучающихся:

- низкий
- средний
- высокий

Для высокого уровня характерна устойчивая и положительная самостоятельность обучающихся в деятельности, опирающаяся на активную общественную и гражданскую позицию.

Для среднего уровня характерна самостоятельность и самоорганизация обучающихся, умение саморегуляции, но при этом не вполне сформированная общественная позиция.

Низкий уровень представлен пока еще неустойчивым, слаборазвитым общественным сознанием, самоорганизация и саморегуляция у обучающихся носит ситуативный характер, а поведение регулируется в основном внешним стимулированием и требованиями старшего поколения.

Результаты (Results)

Понятию внедрения инновационных практик воспитательной деятельности предшествуют термины – эквиваленты «воспитание» и «профессиональная подготовка», но по смыслу и содержанию они не тождественны.

Экспериментальная работа проводилась с целью проверки эффективности внедрения инновационных практик воспитательной деятельности. Нами было проведено два комплексных среза: нулевой (констатирующий) срез и итоговый (контрольный) срез. В таблицах 1–3 представлены результаты итоговых срезов.

Таблица 1. Результаты методики «Моя роль» Петровой С.М. (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная группа	27	10	37%	13	48%	4	15%
Экспериментальная группа	28	6	21%	16	58%	6	21%

Таблица 2. Результаты методики «Наши отношения» Фридман Л.М. (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная группа	27	11	40%	11	40%	5	20%
Экспериментальная группа	28	8	29%	13	46%	7	25%

Таблица 3. Результаты методики «Психологическая атмосфера в коллективе» Жедуновой Л.Г. (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная группа	27	9	33%	14	52%	4	15%
Экспериментальная группа	28	7	25%	14	50%	7	25%

Сравнительный анализ результатов нулевого и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе присутствует стабильный рост числа студентов, имеющих с высоким уровнем воспитанности.

В таблице 4 представлены данные для сравнения результатов диагностики уровней воспитанности обучающихся на начальном и конечном этапах эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 4. Сравнение результатов диагностирования уровней воспитанности обучающихся контрольной и экспериментальной групп (до и после эксперимента)

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До	После	До	После
Высокий	14%	18%	5%	24%
Средний	44%	48%	41%	52%
Низкий	42%	34%	54%	24%

Данные, представленные в таблице 4, также демонстрируют рост уровня воспитанности студентов контрольной группы, однако он происходит на среднем уровне, более медленными темпами.

Таким образом, можно сделать вывод, что рост уровня воспитанности обучающихся в контрольной группе (по сравнению с результатами контрольной) показывает эффективность внедрения инновационных практик в процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Обсуждение (Discussion)

Воспитательная система ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» формировалась и совершенствовалась на протяжении всего периода функционирования образовательной организации. Продолжая соблюдать многолетние традиции и обычаи учебного заведения, педагогический коллектив вуза старается идти в ногу со временем, внося в систему воспитательного процесса необходимые изменения, которые определяются современными жизненными реалиями и требованиями общества. С целью реализации данной задачи в университете создана своя авторская система внедрения инновационных практик воспитательной деятельности. Ее актуальность определяется тем, что от степени успешности реализации воспитательных задач зависит последующее развитие и личные достижения каждого студента.

Диагностика воспитательного процесса проводилась с целью выявить возможности системы воспитательной работы по содействию развития личности обучающихся.

Проведенный анализ результатов формирующего эксперимента позволяет определить ряд качественных изменений ценностных ориентаций студентов:

- актуализировались ценности, затрагивающие духовное состояние личности;
- обозначился рост внимания к ценностям, связанными с глобальными проблемами человечества.

Заключение (Conclusion)

На основе анализа психолого-педагогической литературы, опыта организации воспитательной процесса в образовательных организациях при подготовке будущих педагогов профессионального обучения было принято решение о внедрении некоторых инновационных практик в воспитательный процесс с целью развития личности обучающихся. При этом учитывалась необходимость выстраивания логической, четкой воспитательной системы с грамотным отбором воспитательно-организационных средств, опираясь на концепцию развития вуза. Выстраивание воспитательной системы напрямую связано с педагогическим прогнозированием и моделированием, а также умением грамотно соединять существующую реальность с перспективами развития образовательной организации. И внедрение современных воспитательных практик в образовательный процесс способствует более полному и всестороннему развитию личности обучающегося с учетом реалий современного мира, что подтверждается данными проведенного исследования.

Литература

1. Зайцев В.С., Ногина А.А., Самоидентификация будущих педагогов профессионального обучения: генезис, структура, условия/ Зайцев В.С., Ногина А.А.// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 111–127.
2. Савченков, А.В. Компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях / А.В. Савченков // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ. – Челябинск: «ЗАО Библиотека А. Миллера, 2021. – С. 110–114. – EDN TEZVGI.
3. Савченков А.В. Опыт профориентационной работы Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «ЮУРГГПУ» / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Человеческий капитал. – 2022. – № 1 (157). – С. 155–161.
4. Ногина А.А., Применение метода анализа конкретных ситуаций на дисциплине «Технология продуктов питания» / А.А. Ногина // Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – 2019. – С. 231–237.
5. Павлова Л.Н. Ногина А.А., Самоуправление студенческого коллектива как проблема практики педагогического управления / А.А. Ногина [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12–3 (114). – С. 85–89.
6. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students / E.A. Gnatyshina, N.V. Uvarina, A.A. Salamatov, A.V. Savchenkov, N.A. Pakhtusova. – Revista ESPACIOS, Vol. 39, 2018. – P. 7.

INTRODUCTION OF INNOVATIVE PRACTICES OF EDUCATIONAL ACTIVITY TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Nogina A.A., Tretyakova I.N., Podmareva A.V.
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk State College of Food and Trade Industry

*Introduction***.** The article discusses the main results of the introduction of innovative educational practices in the process of training teachers of vocational training. Considerable attention in modern realities is given to the role of the teacher in the educational process – it is on his personality, abilities, interests, pedagogical position that the vector of education of students in an educational organization largely depends. Professional training of a future teacher of vocational training within the walls of the university is the form, content and conditions of his activity as a future professional. Educational activity is one of the mechanisms of personality development. The analysis of scientific literature allowed us to consider the structural composition, genesis, statuses and roles of the future teacher's upbringing. Methodological approaches and principles of modeling the system of education of university students, technologies of organization of educational work are considered as the objectives of the study.
Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature, which is devoted to the task of introducing new practices of educational work; as well as diagnostic methods, which include observation, description, conversation, survey, testing, statistical data processing techniques. *Results.* The article discusses the results of an empirical study conducted in the form of a questionnaire. These results can be used in the process of professional training of students in professional educational organizations.
Discussion. The introduction of innovative educational practices makes it possible to increase the educational potential of the educational process, update the methodology, content and structure of education, and also contribute to the integration of educational and educational processes.
*Conclusion***.** The analysis of the results shows that the development and implementation of innovative practices of educational activities of the future teacher of vocational training is the basis of the process of modernization of the content of education, in order to identify and develop the interests, inclinations and creative activity of each student.

Keywords: innovative practices, educational activity, identity, professional identification and educational activity, binary system of professional training.

References

1. Zaitsev V.S., Nogina A.A., Self-identification of future teachers of vocational training: genesis, structure, conditions/ Zaitsev V.S., Nogina A.A. // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2018. No. 6. pp. 111–127.
2. Savchenkov, A.V. Components of the readiness of future teachers for educational activities in professional educational organizations / A.V. Savchenkov // Vocational education: methodology, technologies, practice: COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES. – Chelyabinsk: "A. Miller Library CJSC, 2021. – pp. 110–114. – EDN TEZVGI.
3. Savchenkov A.V. The experience of career guidance work of the Vocational Pedagogical Institute of the Federal State Educational Institution "YURGGPU" / A.V. Savchenkov, N.V. Uvarina, G.V. Shchagina // Human capital. – 2022. – № 1 (157). – Pp. 155–161.
4. Nogina A. A., application of the method of analysis of concrete situations on the discipline "Tehnologiya produktov pitaniya" / A.A. Nogina / / Aktualnyye problemы obrazovaniya: posiciya molodyh. Materials of the scientific-practical conference. – 2019. – S. 231–237.
5. Pavlova L.N. Nogina A.A., Self-Government of studenčeskogo kolletiva Kak problema praktiki pedagogiceskogo upravleniya / A.A. Nogina [et al.] // international scientific journal. – 2021. – № 12–3(114). – S. 85–89.
6. Gnatyshina E. A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtus N.A. analysis of gender differences in the professional identity indicators of Pedagogical University students / E.A. Gnatyshina, N.V. Uvarina, A.A. Salamatov A.V. Savchenkov, N.A. Pakhtusova. – Revista ESRÁSIOS, Vol. 39, 2018. – P. 7.

Современные информационные технологии в системе профессионального образования

Салынская Татьяна Владимировна,
канд. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Государственный университет управления
E-mail: salynskayatatiana@mail.ru

Толкунова Мария Сергеевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Государственный университет управления
E-mail: termar2@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о роли информационных технологий в системе образования. Подчеркивается, что для высших учебных заведений крайне важно инвестировать в интерактивные образовательные технологии, которые поддерживают преподавателей и студентов университетов. Авторы полагают, что цифровизация образовательной среды ускоряет развитие информационных технологий и интенсивное внедрение рыночных отношений в систему высшего образования. В современном образовательном пространстве следует развивать научные и профессиональные экосистемы, способные отвечать на вызовы сегодняшнего дня. Образование предоставляет людям возможность решать насущные проблемы и добиваться перемен, однако перед высшим образованием стоят свои собственные проблемы, связанные с актуальностью, доступностью и финансовой устойчивостью. Следовательно, важен поиск перспективных направлений развития цифрового профессионального образования и исследования уровней трансформации цифрового образования.

Ключевые слова: обучение, бизнес, цифровизация, знания, технологии, образовательная среда.

В современную эпоху новые продукты, новые услуги, новые формы бизнеса и новые бизнес-модели, основанные на цифровых технологиях в различных отраслях, таких как образование, здравоохранение, муниципальное администрирование и другие, станут важными факторами, которые влияют на экономический рост и стимулирование экономики в целом в стране.

Сегодня общество решает серьёзную задачу как использовать IT технологии во благо человечества. Цифровые технологии, их дальнейшее развитие – это не просто очередная волна научно-технической революции, цифровизация влечет за собой глобальные перемены [1].

Процессы цифровизации поднимают перед экономистами и менеджерами ряд проблем научного и практического характера, главной из которых является необходимость в своевременных цифровых трансформациях во всех сферах человеческой деятельности. Методы преобразования в этом случае должны соответствовать текущему техническому прогрессу. Непрерывное совершенствование процессов цифровизации становится основным подходом к удовлетворению требований к цифровой экономике, направленным на преобразование всех сфер деловой активности и эффективных управленческих решений. Кроме того, цифровизацию образовательной среды ускоряет развитие информационных технологий и интенсивное внедрение рыночных отношений в систему высшего образования [2].

Цифровая экономика является жизненно важной силой, обеспечивающей устойчивое восстановление экономики и способствующей позитивным изменениям в производственной деятельности, ускоряя переход применения цифровых технологий от потребления к производству. Развитие цифровых технологий и цифровой экономики является долгосрочным стратегическим планированием. На сегодняшний день новые сценарии применения цифровых технологий действительно создают невероятный спрос. С точки зрения социальной жизни цифровые технологии играют важную роль в сфере образования. Это происходит благодаря поддержки правительства и бизнес структур, которые стимулируют процессы инновации в области цифровых технологий, и применяют новых сценарии применения цифровых инноваций. Роль цифровых технологий в создании бизнес-моделей в последнее время стала плодотворной исследовательской программой на государственном уровне.

В современном обществе, основанном на знаниях, исследования и инновации играют решающую роль в социальных и экономических преоб-

разованиях. Однако высшие учебные заведения, которые являются основными центрами генерации знаний, обычно проводят фундаментальные исследования, а инновации в основном осуществляются промышленностью. Высшее образование подвержено влиянию со стороны экономической составляющей, и все больше и больше учебных заведений активно внедряют IT технологии в образовательный процесс как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Высшее образование часто рассматривается как строительный блок для экономического роста страны. За последние десятилетия изменилось отношение к проблеме развития человеческого капитала: если вы инвестируете в собственное образование, вы получите отдачу в виде лучшей работы и более высокого дохода. Образование предоставляет людям возможность решать насущные проблемы и добиваться перемен, однако перед высшим образованием стоят свои собственные проблемы, связанные с актуальностью, доступностью и финансовой устойчивостью. Появление масштабных образовательных онлайн-технологий, поддерживающих персонализированное обучение, расширяет возможности учащихся всех возрастов. Системный анализ внедрения IT технологий в образовательный процесс показывает, что цифровизация образовательного процесса включает в себя две составляющие:

- развитие информационного обеспечения;
- разработка новых методов информационной сферы.

Следует понимать, что оба компонента влияют как на характер, так и на содержание всей человеческой деятельности. Основными субъектами трансформационного регулирования являются профессиональное сообщество и потребители в лице обучающихся и их родителей. При этом необходимо понимать, что потребности преподавателей и учащихся в цифровой трансформации образования различаются. Педагоги сталкиваются с необходимостью разработки и внедрения в учебный процесс новых телекоммуникационных и веб-технологий. Кроме того, необходимо принимать во внимание образовательные потребности аспирантов и профессорско-преподавательского состава вузов в сфере информационно-коммуникационных технологий. Интеграция и анализ данных имеют решающее значение для создания ценности образовательных циклов.

Цифровые платформы могут дополнить традиционный опыт обучения студентов в условиях погружения в академическую среду. Методы онлайн-обучения, которые аналогичны онлайн-программам, расширяют возможности обучения. Необходимо использовать передовые технологии, основанные на последних исследованиях в области преподаваемых дисциплин, чтобы интерпретировать запросы пользователей и предоставлять правильную информацию для дальнейшего включения ее в образовательный процесс.

Переход на дистанционное обучение основан на ключевых элементах процесса цифровизации:

- использовании цифровой инфраструктуры;
- обладании специализированными устройствами;
- осуществлении обменов и передачи знаний через Интернет;
- делокализации обучения [3].

Осознание перспективных направлений развития цифрового профессионального образования будет способствовать трансформации образования, причем речь идет не только о подготовке менеджеров, инженеров, но и затрагивает сферу подготовки специалистов всех сфер деятельности. Построение и реализация единой информационно-образовательной системы должно быть доступно для всех участников образовательного процесса, так как является важнейшим компонентом, определяющим развитие области высшего профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки, отвечающим требованиям как бизнеса, так и общества. Решение вопросов профессиональной значимости, целенаправленно отсылающие к профессиональным проблемам и задачам могут значительно расширить диапазон изучаемых вопросов в отрасли.

Важно осознавать, что эффективное использование новых информационных технологий позволяет добиться положительных профессиональных результатов. Профессиональному образованию способствует эффективная грамотная подготовка к трансформационным проектам, которые охватывают актуальные мировые экономические тенденции и кейсы. В связи с этим, чтобы иметь возможность действовать как эффективные профессионалы, студенты должны быть обучены и иметь соответствующие знания в рамках университетского образования. Обучение должно также осуществляться с использованием усовершенствованных профессиональных задач, коучинга и наставничества. Не стоит забывать, что стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования предусматривает субсидирование развития кадровой и материально-технической базы, а Цифровая образовательная платформа – выдачу грантов на создание центров разработки моделей трансформации в вузах.

Для трансформации образования в ответ на вызовы цифровой экономики важно понимание современного состояния профессиональной подготовки студентов и специалистов, а также подготовки профессорско-преподавательского состава к реализации инновационных тенденций.

Круг вопросов, решаемых цифровой трансформацией профессионального образования в России, представлен следующими положениями:

- цифровая экономика предъявляет новые требования к системе образования и подготовки кадров;
- IT инфраструктура положительно влияет на интеграцию бизнес-процессов;
- IT положительно влияет на конкурентное преимущество;

- возрастает роль виртуальных образовательных учреждений в подготовке конкурентоспособных работников, руководителей и специалистов;
- увеличиваются расходы на образование в глобальном масштабе;
- современные вызовы экономике и конкуренции требуют большей гибкости традиционного образовательного процесса;
- применение технологий меняет образовательный и социальный процесс;
- все больше факторов указывают на необходимость смены парадигмы системы образования.

Под цифровизацией образовательной среды понимают процесс многокомпонентной технологизации образовательных практик, затрагивающий всех участников учебного процесса [4]. Кроме того, IT технологии помогают построить гибкую модель организации процесса обучения, которая позволяет сделать акцент на содержательной стороне.

При организации учебного процесса необходимо:

- обеспечить подготовку (повышение квалификации, профессиональную переподготовку) педагогов, способных создавать информационно-образовательную среду, разрабатывать цифровые образовательные ресурсы и внедрять их в образовательный процесс;
- выявить специфику цифровой трансформации образования в зависимости от вида преподаваемой дисциплины;
- обеспечить подготовку кадров для современного общества с учетом интеграции науки, культуры, образования и производства;
- принять во внимание и развивать профессиональный интерес обучающихся к самостоятельному выявлению и изучению отраслевых проблемных вопросов и тенденций;
- расширить профессиональный профиль и обеспечить переход на подготовку специалистов по профессиональным группам;
- обеспечить интеграцию и дифференциацию структур управления, образовательных учреждений, форм, содержания и систем профессиональной подготовки;
- взаимодействия со специалистами IT компаний в период обучения;
- применить в обучении инновационные технологии.

Использования цифровых технологий повышает спрос на новые цифровые навыки:

- использования программного обеспечения для решения текущих задач;
- бизнес-планирования;
- использование социальных сетей для общения с коллегами и клиентами;
- бизнес-аналитика;
- адаптируемость к новым условиям работы и повышение функциональности и др.

Не стоит забывать, что уверенный успех в бизнес-цифровой среде зависит от навыков и опыта специалиста по взаимодействию с зарубежными деловыми партнерами. В современных условиях развития новой экономики и российского общества все сферы общественных отношений подвергаются переосмыслению и модернизации. Существует сложная взаимосвязь между технологическими разработками и их влиянием на мир бизнеса и общество в целом.

Литература

1. Макарова М.В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70. DOI: 10.25136/2409–8736.2020.2.29088
2. Кузнецов Н.В., Лесных Ю.Г., Прохорова Т.А. Цифровизация экономики: Россия на пути к технологическому первенству//E-Management. 2020. No 3. С. 45–52.
3. Осипов Г.В., Климовицкий С.В. Цифровизация общественной жизни и новые задачи социальных наук // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № . 7. DOI: 10.23672/SAE.2018.2018.15791
4. Носкова А.В., Голоухова Д.В., Проскурина А.С., Нгуен Т.Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 156–167.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Salynskaya T.V., Tolkunova M.S.
State University of Management

The article deals with the issue of the role of information technologies in the education system. It is believed that it is critical for higher education institutions to invest in interactive education technologies that support students and university lectures. The authors believe that the digitalization of the educational environment accelerates the development of information technologies and the intensive introduction of market relations in the higher education system. In the modern educational space, it is necessary to develop scientific and professional ecosystems that can respond to today's challenges. Education empowers people to solve pressing problems and drive change, but higher education faces its own challenges of relevance, accessibility and financial sustainability. Therefore, it is important to search for promising directions for the development of digital vocational education and to study the levels of transformation of digital education.

Keyword: training, business, digitalization, knowledge, technology, educational environment.

References

1. Makarova M.V. Prospects for online education in Russia // Modern education. 2020. No. 2. S. 59–70. DOI: 10.25136/2409–8736.2020.2.29088
2. Kuznetsov N.V., Lesnykh Yu.G., Prokhorova T.A. Digitization of the economy: Russia on the way to technological superiority//E-Management. 2020. No 3. P. 45–52.
3. Osipov G.V., Klimovitsky S.V. Digitalization of public life and new tasks of social sciences // Humanitarian, socio-economic and social sciences. 2018. no. 7. DOI: 10.23672/SAE.2018.2018.15791
4. Noskova A.V., Goloukhova D.V., Proskurina A.S., Nguyen T. Kh. Digitalization of the educational environment: assessments by students of Russia and Vietnam of the risks of distance learning // Higher education in Russia. 2021. V. 30. No. 1. S. 156–167.

Формирование методики подготовки детей младшего школьного возраста к экзамену YCT (Youth Chinese Test)

Вихрова Анастасия Юрьевна,
кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

В последнее время все большую популярность набирают экзамены на уровень владения китайским языком. Причем, если раньше такие экзамены сдавали в основном старшие школьники, студенты и взрослые, то сейчас наблюдается бум популярности и среди детей младшего школьного возраста. Для начала целесообразно разобраться, какие экзамены на уровень владения китайским языком существуют для школьников младших классов. Многие учащиеся полагают, что достаточно пройти основную лексику и выучить грамматические конструкции, однако как показывает практика этого отнюдь недостаточно. Профессиональная помощь компетентного преподавателя представляется совершенно необходимой для сдачи экзаменов, особенно, если это касается школьников (младших классов). В статье пойдет речь о проблемах, которые встретились на личном опыте при подготовке к экзамену на владение китайским языком YCT.

Ключевые слова: китайский язык, экзамен, школьники, мотивация, методология, преподавание.

Тест YCT (Youth Chinese Test «детский или юношеский экзамен по китайскому языку») 中小学生汉语水平考试 zhōng xiǎoxuéshēng hànyǔ shuǐpíng kǎoshì был запущен компанией Ханбан, чтобы побудить иностранных студентов изучать китайский язык и повышать уровень владения им. В рамках этих усилий, начиная с 2004 года, Ханбан организовала экспертов по различным дисциплинам, таким как преподавание китайского языка, лингвистика, психология и оценка образования, для работы над программой, проведения опросов, чтобы понять последние тенденции в преподавании и изучении китайского языка за рубежом.

Экзамен состоит из 4 уровней:

1) YCT1 (письменная форма). Экзаменуемые, сдавшие 1-й уровень, могут понимать и употреблять наиболее общеупотребительные слова и выражения китайского языка, имеют способность к дальнейшему обучению. Первый уровень направлен на школьников, которые учатся китайскому языку 2–3 часа в неделю в течение 3 месяцев и владеют 80 наиболее употребимыми словами и соответствующими знаниями грамматики.

2) YCT2 (письменная форма). Соответствует первому уровню «Международного критерия уровня китайского языка», уровню A1 «Общеевропейских языковых справочных стандартов (CEF)». Экзаменуемые, сдавшие 2-й уровень, могут понимать и использовать наиболее употребительные слова и выражения в разных конкретных коммуникативных ситуациях. Второй уровень направлен на школьников, которые учатся китайскому языку 2–3 часа в неделю в течение 1 семестра (полугода) и владеют 150 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики.

3) YCT3 (письменная форма). Соответствует второму уровню «Международного критерия уровня китайского языка», уровню A2 «Общеевропейских языковых справочных стандартов (CEF)». Экзаменуемые, сдавшие 3-й уровень, могут вести простой и конкретный диалог на бытовые темы по-китайски и достичь класса «А» начального уровня китайского языка. Третий уровень направлен на школьников, которые учатся китайскому языку 2–3 часа в неделю в течение 2 семестров (1 учебный год) и владеют 300 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики.

4) YCT4 (письменная форма). Соответствует третьему уровню «Международного критерия уровня китайского языка», уровню B1 «Общеевропейских языковых справочных стандартов (CEF)». Экзаменуемые, сдавшие 4-й уровень, могут выполнять основные коммуникативные задачи посредством китайского языка в бытовой жизни и учебе, могут справиться с большинством задач общения во время экскурсии в Китае. Четвертый уровень направлен на школьников, которые учатся китайскому языку 2–3 часа в неделю в течение более 2 семестров и владеют 600 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики.

Экзамен 1, 2 и 3 уровня состоит из двух частей: аудирования и чтения. Экзамен 4 уровня состоит из трёх частей: аудирования, чтения и письма.

Необходимо сказать о причинах, побуждающих сдавать экзамен на уровень владения китайским языком. Во-первых, и это наиболее очевидная причина, это получение сертификата о прохождении экзамена, который может стать конкурентным преимуществом при поступлении в китайские школы и университеты как в России, так и за рубежом. Во-вторых, это психологический фактор. Ребенку довольно сложно дается изучение языка (будь то китайский или любой другой) просто для себя, “в стол”, без понимания практического применения. Даже те дети, которые в начале изучения китайского показывают хорошие результаты, увлечены языком, рано или поздно остывают и теряют мотивацию. Безусловно, существуют разные способы эту мотивацию поднять – это и общение с носителями языка, различные разговорные клубы, поездки в страну изучения с полным погружением в языковую среду. Рулежный контроль знаний в виде экзамена YCT является лишь одной, достаточно действенной формой поддержания интереса к языку.

Подготовка к экзамену YCT на всех уровнях обычно ведется по учебникам, выпущенным издательством Ханбан. В них представлена вся необходимая лексика и грамматика, а также синтаксические конструкции, необходимые для успешной сдачи языковых тестов. Учебники сопровождаются рабочими тетрадями, которые нужны для отработки пройденного материала. Важным моментом при подготовке к экзамену является понимания преподавателя того, что учебник YCT не может быть самостоятельным учебным пособием по изучению китайского языка. Он может быть не более, чем подспорьем для подготовки к экзамену.

Первое, что бросается в глаза – это отсутствие объяснения фонетики. Первый же урок первого уровня начинается с простой базовой лексики (слова “Здравствуй!”, “До свидания!” и пр.). Поэтому чрезвычайно важно дать ученику базовое представление о звуках китайского языка. Рассказать про инициали, медали, финали, объяснить, как работают первый, второй, третий и четвертый тоны китайского языка. Без этих базовых знаний изучение учебника YCT станет простым зазубриванием слов и лексических клише. Из опыта преподавания можно порекомендовать учебники авторства Ван Луся, Н.В. Демчева “Китайский язык”; Т.П. Задоенко, Хуан Шуин “Основы китайского языка”. В них подробно и досконально исследуется фонетический строй современного китайского языка, изобилуют большим количеством текстов и упражнений. В частности, важным будет следующее замечание: “Артикуляционная база китайского языка является для нас более сложной (по сравнению, например, с западными языками), так как здесь мы имеем дело не только с артикуляционными особенностями звуков и звукосочетаний, но и с непривычным для нас модулированием речи, то есть изменением движения голоса на каждом слоге” [2, с. 15].

Второй аспект, который нуждается в более пристальном, чем предлагается в учебниках YCT, внимании – это каллиграфия. И речь не идет об искусстве каллиграфии, навыке владения кистью и тушью. Речь идет об элементарном порядке следования черт, об изучении основных ключей, существующих в китайском языке. Без понимания этих базовых принципов невозможно успешное усвоение лексики. Для того, чтобы ученик смог запомнить иероглифы, важно привить ему навык заполнения прописей. Прописи должны стать неотъемлемой частью изучения китайского языка при подготовке к экзамену YCT. “Последовательность написания черт в иероглифе подчиняется строгим правилам. Основные из них следующие:

иероглиф пишется сверху вниз;

иероглиф пишется слева направо;

сначала пишутся горизонтальные черты, затем – вертикальные и откидные; нижняя горизонтальная черта, если она не пересекается, пишется после вертикальной;

сначала пишется откидная влево, затем – откидная вправо;

сначала пишутся черты, составляющие внешний контур знака, а затем – черты внутри его; черта, замыкающая контур снизу, пишется в последнюю очередь;

сначала пишется вертикальная черта, находящаяся в центре (если она не пересекается горизонтальными), затем – боковые черты;

точка справа пишется последней” [2, с. 23].

Третий аспект, который недостаточно прорабатывается в учебниках YCT –грамматические конструкции. Грамматика в них передается через чтение и изучение текстов. Основные грамматические конструкции и правила их употребления часто оказываются за пределами понимания учеников. Поэтому преподавателю необходимо на примерах, таблицах, заданиях на перевод предложений объяснить порядок слов в предложении, использования параллельных конструкций, служебных слов и т.д. “В китайском языке грамматическое оформление предложения определяется коммуникативным заданием высказывания. Поэтому надо привыкнуть усваивать грамматику через понимание намерений говорящего. Только когда фраза грамматиче-

ски правильно оформлена и к тому же правильно интонирована, т.е. выделены те речевые единицы, которые важны для коммуникации, сказанное на китайском языке станет осмысленным, т.е. понятным для китайцев" [3. с. 10].

Разнообразить уроки по подготовке к экзаменам YCT помогут такие сайты как www.quizlet.com, www.wordwall.com на платформах которых можно создать тесты, игровые задания и карточки для изучения лексики уроков учебника.

Описанный подход представляется комплексным и подходит как для онлайн занятий, так и аудиторных очных уроков. Таким образом, можно подготовить ученика не просто механически заучивать материал, но и понимать его и успешно применять на практике.

Литература

1. Ван Луся, Н.В. Демчева, Селивёрстова О.В. Китайский язык: 5 класс: учебное пособие – М.: Дрофа; Астрель, 2017.
2. Задоенко Т.П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Вводный курс, М., Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1983.
3. Карапетьянц А.М., Тань Аошуан Учебник китайского языка: новый практический курс: [в 2 ч.] / А.М. Карапетьянц, Тань Аошуан. – М.: Вост. лит., 2003.

FORMATION OF A METHODOLOGY FOR PREPARING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE FOR THE YCT (YOUTH CHINESE TEST) EXAM

Vikhrova A.J.
State University M.V. Lomonosov

Recently, exams for the level of Chinese language proficiency are gaining more and more popularity. Moreover, if earlier such exams were passed mainly by older schoolchildren, students and adults, now there is a boom in popularity among children of primary school age. To begin with, it is advisable to figure out what exams for the level of Chinese language proficiency exist for elementary school students. Many students believe that it is enough to go through the basic vocabulary and learn grammatical constructions, but as practice shows, this is by no means enough. The professional help of a competent teacher is absolutely necessary for passing the exams, especially when it comes to schoolchildren (primary grades). The article will talk about the problems that I encountered from personal experience while preparing for the YCT Chinese language proficiency exam.

Keywords: Chinese language, exam, students, motivation, methodology, teaching.

References

1. Wang Luxia, N.V. Demcheva, Seliverstova O.V. Chinese: Grade 5: textbook – M.: Bustard; Astrel, 2017.
2. Zadoenko T.P., Huang Shuying Fundamentals of the Chinese language. Introductory course, M., Main edition of oriental literature of the Nauka publishing house, 1983.
3. Karapetyants A.M., Tan Aoshuang Chinese language textbook: a new practical course: [in 2 hours] / A.M. Karapetyants, Tan Aoshuang. – M.: Vost. lit., 2003.

Проектирование воспитательной системы школы в контексте законодательных изменений Российской Федерации

Ковалева Елена Игоревна,
аспирант, кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Московский педагогический государственный университет
E-mail: Mishina.el@list.ru

В статье раскрыта значимость и актуальность проектирования воспитательной системы учебного заведения общего среднего образования; проанализирован потенциал и особенности использования проектирования воспитательной системы на современном этапе развития образования. Целью статьи является раскрытие особенностей создания воспитательной системы школы как объекта проектирования и выделения подходов, являющихся основой проектирования воспитательной системы. В статье отражена сущность понятий «воспитательная система», «проектирование воспитательной системы»; выделены методологические подходы к проектированию воспитательной системы (аксиологический, личностно-деятельностный, системный, детерминистский, синергетический, формационный, парадигмальный), этапы проектирования и педагогические условия успешности проектирования воспитательной системы школы (общие, внешние, внутренние).
Результаты исследования позволяют обосновать ведущие теоретические положения проектирования воспитательной системы школы в единстве: содержания данного понятия (целенаправленное, творческое предварительное определение и конструирование программы совместной деятельности педагогов, родителей и воспитанников); цели (создание обоснованной совокупности параметров состояния объекта педагогического управления, данных в динамике, с учетом факторов, регулирующих и определяющих этот процесс, а также средств регулирования); общих принципов (личностных приоритетов учащегося, сотрудничества учителя и учащихся, гибкости, соответствия). Доказано, что успешное проектирование воспитательной системы школы и ее функционирование позволяет обеспечить условия для развития личности школьника.

Ключевые слова: система, воспитательная система школы, проектирование воспитательной системы, особенности воспитательной системы как объекта проектирования, этапы проектирования воспитательной системы.

Традиционно воспитательный процесс представлялся теоретиками и осуществлялся на практике как моносубъектный. Его анализ позволяет выделить две основные, прямо противоположные моносубъектные концепции воспитания: интерналистскую, согласно которой развитие и воспитание рассматривается как автономный процесс под влиянием программ биологического и социального наследия, и экстерналистскую, которая рассматривает активность воспитанника как следствие влияния внешних факторов. Именно эта (экстерналистская) парадигма получила распространение в отечественной педагогике, где воспитание трактовалось как специально организованное педагогическое влияние на личность ребенка. Данное определение отражает внешнюю сторону воспитания, только деятельность воспитателя. Но внешнее воздействие может вызвать как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Данный подход носит односторонний, технологический характер, потому что основное внимание сосредотачивается на деятельности педагога. Педагог выступает в роли субъекта воспитательного процесса, а учащийся – в роли объекта. Управление воспитательным процессом осуществляется без глубокого анализа, не определяются стратегические и тактические цели и педагогические задачи воспитания.

Поэтому проектирование современных воспитательных систем как общий замысел будущей партнерской деятельности педагогов, учащихся, родителей и других субъектов образовательной деятельности, наиболее приближенной к реальной педагогической действительности, позволяет превратить воспитательную работу из малоупорядоченной совокупности действий учителей в целостное педагогическое взаимодействие.

Изучение отечественных и зарубежных научных работ по данной проблеме свидетельствует, что указанная область педагогической деятельности еще недостаточно исследована в теории и методике воспитания и реализуется в практике работы школ крайне редко.

Педагогическое проектирование в большинстве своем исследуется в контексте применения метода проектов в учебном процессе. Отсутствуют исследования и научные труды, в которых рассматривается проблема проектирования воспитательных систем образовательных учреждений.

Таким образом, можно утверждать, что на сегодня доказано, что проектирование является необходимым условием обеспечения личностно-развивающего подхода в воспитании школьников.

Цель статьи состоит в раскрытии теоретико-методических основ проектирования воспитательной системы заведения общего среднего образования и выделение подходов, служащих основой проектирования воспитательной системы в контексте законодательных изменений Российской Федерации.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [6, с. 3].

Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций – ключевая задача, на решение которой направлен национальный проект «Образование» [5].

Понятие «воспитательная система общеобразовательного учреждения» рассматривается учеными с разных позиций, то есть выделяются одна или несколько наиболее существенных сторон. Наиболее распространенные такие, которые характеризуют целостность и социальную природу этого явления: воспитательная система – это то самое широкое понятие, которое включает в себя все системные понятия, связанные со школой в качестве подсистем, то есть материальные, процессуальные и идеальные компоненты; воспитательная система – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, способствующих развитию личности учащегося; воспитательная система – это комплекс взаимосвязанных компонентов, развивающихся во времени и пространстве: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управление, обеспечивающее жизнеспособность и развитие системы [1; 2; 3].

Воспитательная система современной школы трактуется нами как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных основных компонентов (воспитательная цель, задачи, субъекты, деятельность и общение, взаимоотношения, взаимодействие, жизненное пространство), которая составляет целостную социально-педагогическую структуру и обеспечивает в процессе своего функционирования всестороннее развитие и самореализацию личности.

Структурными компонентами воспитательной системы выступают цель, выраженная в исходной концепции, деятельность и общение, субъекты деятельности, отношения субъектов деятельности, воспитательная среда системы; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, развитие системы и критерии эффективности этого процесса.

Проективная, личностно ориентированная воспитательная система направлена на опережающее, фундаментальное разрешение основных противоречий, возникающих в становлении школы будущего – учреждения общего среднего образования, которое бы питало творческую личность, обеспечило условия для всестороннего (физического, психического, социального и духовного) развития ребенка, формировал человека, способного строить демократическую Российскую Федерацию, жить в открытом обществе, реализовать себя многомерно.

Проектирование позволяет обеспечить перевод существующей воспитательной деятельности в качественно новое их состояние, оптимизировать организацию и управление процессом воспитания в заведении общего среднего образования. Это чрезвычайно важно в условиях модернизации среднего образования.

Особая роль проектирования обусловлена тем, что оно органично вплетается в поиск новой парадигмы воспитания, инновационных педагогических технологий, при которых личность школьника, его физическое, психическое, социальное и духовное развитие находились в центре образовательного процесса.

В реальном образовательном процессе целостное развитие и воспитание учащегося на протяжении всех лет его обучения в среднем учебном заведении решается скорее интуитивно, поскольку целенаправленной стратегии его развития у педагогов нет. Такое положение дел не обеспечивает в полной мере возможности саморазвития школьника, процесс личностного становления индивида, его физическое, психическое, социальное и духовное развитие остается стихийным и нерегулируемым, воспитательная деятельность осуществляется обобщенно, без учета тех изменений, которые произошли в развитии современного школьника под влиянием социально-политических, экономических, экологических и других факторов.

В основу проектирования воспитательной системы положено современное понимание воспитания как закономерного, непрерывного и последовательного изменения моментов развития взаимодействующих субъектов, приобретение ими индивидуального опыта в физической, психической, социальной и духовной сферах жизнедеятельности. Такая трактовка позволяет рассматривать воспитание как социально-личностное явление, в котором и педагог, и воспитанник выступают субъектами взаимодействия, педагогически целесообразного, морально-эстетического, на уровне сотрудничества и партнерства [4, с. 4].

Проектирование, являющееся теоретико-прикладным направлением педагогики, выступает средством реализации личностно-развивающего подхода в воспитательном процессе. Особая роль в проектировании воспитательной системы обусловлена тем, что оно является одной из глав-

ных сфер сочетания теории и практики. Научно-обоснованная разработка проекта воспитательной системы заведения общего среднего образования позволяет обеспечить всестороннее (физическое, психическое, социальное и духовное) развитие учащихся, их саморазвитие и самоопределение.

Исследование проблемы проектирования воспитательных систем осуществляется с позиций определенных методологических подходов, выступающих самостоятельными и одновременно взаимообусловленными категориальными структурами.

Учитывая отсутствие разработанных теоретико-методологических основ исследуемой проблемы структурно методологию исследования представляем посредством последовательной совокупности следующих основных составляющих: подходы, принципы и методы исследования.

Нам импонирует трактовка, основанная на мнении большинства ученых в области педагогики относительно близости, но, в то же время, их дифференциации: подход – особый синтез знания, основанный на определенных принципах; принцип – основное начальное теоретическое положение, руководящая идея; метод характеризует непосредственно процесс познания с точки зрения определения способа его осуществления, способа деятельности субъекта познания.

При этом понятно, что нельзя в ходе исследования использовать последовательно тот или иной подход, затем определять принципы и методы, поскольку все эти методологические инструменты взаимосвязаны и взаимопроникают в исследовательскую работу.

В основу проектирования воспитательной системы заведения общего среднего образования положены следующие подходы:

– аксиологический подход обеспечивает ориентацию проекта воспитательной системы на достижение у его субъектов всестороннего развития, содействие формированию в них ценностного отношения к себе, окружающим и окружающей среде, обеспечивает возможности для саморазвития и самореализации, проявляется в интериоризации общественных ценностей, то есть превращения их в систему личностных ценностей, усвоении социальных норм и образцов поведения, на которые ориентируются в собственной жизнедеятельности;
– личностно-развивающий подход предполагает правильно организованную, разнообразную, активную личностно значимую деятельность субъектов воспитания, приоритетностью которой является ориентация проекта воспитательной системы на физическое, психическое, социальное и духовное развитие личности учащегося с максимальным учетом его мотивов, потребностей, целей, способностей и национальных, половых, возрастных, индивидуально-психологических особенностей;
– системный подход имеет целью рассматривать проектирование как сложную систему, компоненты которой взаимодействуют и предопределяют целостность указанного процесса, предусматривают определение цели, задачи, сущности, составляющих, структуры, содержания этого процесса, взаимозависимость которых образует целостную, динамическую систему, результатом которой является инновационный проект воспитательной системы;
– детерминистский подход, благодаря которому проектирование воспитательной системы трактуется как поле реализации вполне определенных явлений, имеющих характер закономерностей;
– синергетический подход – применен для исследования проектирования воспитательной системы как многомерной системы открытого типа, ведущим принципом существования которой является самореализация, осуществляемая в процессе постоянного и активного взаимодействия с внешней средой;
– формационный подход – дал возможность определить факторы, обусловливающие генезу отечественных воспитательных систем;
– парадигмальный подход – дал возможность проследить проектирование воспитательной системы через совокупность мировоззренческих идей, теоретико-методологических подходов, новой стратегии образования и парадигмы воспитания.

Указанные подходы основываются на совокупности принципов исследования: историзма, объективности, активности, гуманизации, народности, системности, индивидуализации и дифференциации, интеграции и т.д.

Нами выделены следующие этапы проектирования воспитательной системы: начальный – в пределах которого осуществляется диагностика, целеполагание, планирование воспитательной деятельности; проектирование – реализация проекта, моделирование педагогического взаимодействия учителя и учащихся, взаимоотношений между учащимися; выбор и подбор оптимальных форм и методов проектирования воспитательной деятельности; внедрение, направленное выполнения запланированных проектных действий и прослеживание динамики роста их жизненной активности; коррекции – оценка результатов протекания проекта и возможность коррекции процесса; заключительный предполагает определение результатов проектной деятельности и выбор вариантов продолжения проектирования воспитательной деятельности.

Модель проекта воспитательной системы включает: описание состояния объекта педагогического управления, в отношении которого проектируется педагогическая деятельность (до начала этой деятельности и прогнозируемое состояние в конечном итоге); описание проблем, связанных с состоянием объекта педагогического управления и анализ порождающих их факторов; прогноз динамики перехода объекта из первичного состояния в желаемый с определением критических

этапов и индикаторов изменения контролируемых свойств; перечень приемов и средств воздействия на факторы, определяющие состояние объекта; описание средств контроля изменений состояния объекта; описание способов устранения недостатков в самом проекте.

Общими педагогическими условиями успешности проектирования воспитательной системы общеобразовательной школы есть:

1) признание приоритетности компонента воспитания в педагогической системе;

2) восприятие, изменение установок по реализации педагогами новой парадигмы воспитания;

3) создание и целенаправленное использование воспитывающей среды;

4) учет в процессе разработки проекта региональных, национальных, производственных, особых условий функционирования общеобразовательной школы.

К внешним условиям, определяющим результативность проектирования воспитательной системы, относим:

а) интенсивность взаимодействия учащихся с основными субъектами воспитательного воздействия (традиции семьи и типы отношений в ней, содержание и форма взаимодействия школьника с референтной группой, с первичным контактным коллективом, его ценностями, нормами, требованиями; педагогическим коллективом в лице учителей, руководителей школы, их ценностями, нормами, требованиями; со средствами массовой информации);

б) содержание воспитания и образования;

в) влияние воспитывающей среды как единства широкого социального пространства взаимодействия, в которое включен индивид или коллектив и индивидуального (коллективного) пространства (взаимодействия) их жизнедеятельности;

г) организация и уровень включения учащихся в учебно-познавательную, физически-оздоровительную, предметно-преобразовательную, социально-коммуникативную и оценочно-ориентационную деятельность;

д) способы стимулирования активности учащихся и перевода с более низкого уровня на более высокий;

е) личностные характеристики педагогов учебно-воспитательного учреждения;

е) тип заведения общего среднего образования (в городе или селе функционирует школа).

К внутренним условиям относятся:

а) доминирующее отношение учащихся к основным сферам своей жизнедеятельности;

б) уровень сформированности «Я – концепции» и ее составляющих «Я – физического», «Я – психического», «Я – социального», «Я – духовного»;

в) уровень физически-оздоровительного, учебно-познавательного, предметно-преобразовательного, социально-коммуникативного и оценочно-ориентационного потенциалов школьников;

г) адекватная самооценка питомцами своей жизненной активности.

Ведущим индикатором эффективности проектирования воспитательной системы, то есть всестороннего (физического, психического, социального и духовного) развития личности, определяется категория «активность». Активность воспитанника, с одной стороны, является результатом уровня развития основных его сфер, уровня саморегуляции и содержания и форм организации того или иного вида деятельности, а с другой, предпосылкой дальнейшего его физического, психического, социального и духовного развития.

Можно отметить, что проектирование воспитательной системы школы позволяет обеспечить условия для развития личности школьника [7, с. 238].

В заключении можно отметить, что воспитательная система современной школы, трактуемая нами как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных основных компонентов (воспитательная цель, задачи, субъекты, деятельность и общение, взаимоотношения, взаимодействие, жизненное пространство), которая составляет целостную социально-педагогическую структуру и обеспечивает в процессе своего функционирования и развития становление, реализацию и самореализацию личности, ее жизнеосуществление. Проектирование воспитательной системы подразумевает ряд этапов и коррелируется внешними и внутренними условиями.

Успешное проектирование воспитательной системы школы как феномена педагогической действительности позволяет обеспечить условия для полноценного физического, психического, социального и духовного развития личности.

Литература

1. Горшкова, М.А. К вопросу о сущности воспитательной системы / М.А. Горшкова // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 1, вып. 2. – С. 83–87.
2. Матвиевская, Е.Г. Особенности проектирования воспитательной системы общеобразовательной организации в современных условиях / Е.Г. Матвиевская, А.Н. Моисеева, А.А. Муратова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5(223). –С. 46–54.
3. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: б/и, 2009. – 349 с.
4. Организация воспитательного процесса в школе: проектирование и реализация воспитательных систем и программ: региональный опыт / сост. Т.И. Вороньжева. – Оренбург: ООДТДМ, 2016. – 64 с.
5. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/72192486/.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
7. Шуткин, А.Н. Воспитательная система в социальном устройстве учебно-воспитательного процесса / А.Н. Шуткин, В.М. Усков, И.В. Теслинов, К.Б. Летникова // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2012. – № 2. – С. 235–241.

DESIGNING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL IN THE CONTEXT OF LEGISLATIVE CHANGES IN THE RUSSIAN FEDERATION

Kovaleva E.I.
Moscow Pedagogical State University

The article reveals the significance and relevance of designing the educational system of an educational institution of general secondary education; the potential and features of using the design of the educational system at the present stage of education development are analyzed. The purpose of the article is to reveal the features of the creation of the educational system of the school as an object of design and to highlight the approaches that are the basis for the design of the educational system. The article reflects the essence of the concepts of "educational system", "designing an educational system"; methodological approaches to the design of the educational system (axiological, personal-activity, systemic, deterministic, synergistic, formational, paradigmatic), design stages and pedagogical conditions for the success of designing the educational system of the school (general, external, internal) are singled out.
The results of the study make it possible to substantiate the leading theoretical provisions of the design of the educational system of the school in unity: the content of this concept (purposeful, creative preliminary definition and design of the program of joint activities of teachers, parents and pupils); goals (creation of a reasonable set of parameters of the state of the object of pedagogical management, data in dynamics, taking into account the factors that regulate and determine this process, as well as means of regulation); general principles (personal priorities of the student, cooperation between the teacher and students, flexibility, compliance). It has been proved that the successful design of the educational system of the school and its functioning makes it possible to provide conditions for the development of the student's personality.

Keywords: system, educational system of the school, design of the educational system, features of the educational system as an object of design, stages of designing the educational system.

References

1. Gorshkova M.A. To the question of the essence of the educational system / M.A. Gorshkova // Proceedings of the Saratov University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2015. – V.1, issue. 2. – S. 83–87.
2. Matvievskaya, E.G. Features of designing the educational system of a general education organization in modern conditions / E.G. Matvievskaya, A.N. Moiseeva, A.A. Muratova // Bulletin of the Orenburg State University. – 2019. – No. 5 (223). -FROM. 46–54.
3. Novikova, L.I. Pedagogy of education: Selected pedagogical works / L.I. Novikov. – M.: b/i, 2009. – 349 p.
4. Organization of the educational process at school: design and implementation of educational systems and programs: regional experience / comp. T.I. Voronzheva. – Orenburg: OOTDDM, 2016. – 64 p.
5. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes of December 24, 2018 No. 16)). [Electronic resource]. – Access mode: https://base.garant.ru/72192486/.
6. Federal Law "On Education in the Russian Federation". – M.: Prospekt, 2013. – 160 p.
7. Shutkin, A.N. Educational system in the social structure of the educational process / A.N. Shutkin, V.M. Uskov, I.V. Teslinov, K.B. Letnikova // Fire safety: problems and prospects. – 2012. – No. 2. – S. 235–241.

Развитие методики проведения диагностического анализа познавательной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ

Куфтерина Алена Сергеевна,
студент кафедры педагогики и методики начального обучения
ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: kufterina_2011@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна,
к.п.н., доцент зав. кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Актуальность исследования по теме исследование познавательной сферы детей дошкольного возраста с наличием дефектов в здоровье заключается в том, что нарушения познавательной деятельности и личности ребенка отчетливо обнаруживаются в самых различных проявлениях, начиная с раннего дошкольного возраста. В этот период особенно важно изучать психомоторные навыки детей, анализировать его познавательные функции, чтобы избежать развития и (или) усугубления дефектов в развитии.
Известно, что в период дошкольного возраста, у ребенка формируются основополагающие навыки, происходит процесс социализации и адаптации к окружающему миру, именно поэтому данному вопросу уделяется большое внимание стороны отечественных и зарубежных научных деятелей. Кроме развития навыков, в анализируемом возрастном периоде происходит активное освоение творческих способностей, физических умений. Необходимо добавить, что в дошкольном возрасте формируются черты характера, познаются ценности и моральные устои, появляется потребность в познании нового и получении новой информации.
В данной статье был проведен диагностический анализ познавательной сферы детей ДОУ «Аленький цветочек» г. Нерюнгри. По результатам исследованиям была выявлена необходимость в создании более качественной и разнообразной системы развития восприятия детей.

Ключевые слова: познавательная сфера, дети с ОВЗ, дошкольный возраст, познавательная деятельность.

Дошкольный возраст – это самоценный период, благоприятный в нравственном становлении личности. В это время у детей появляется особая потребность в общении, в процессе которого они учатся взаимодействовать друг с другом, осваивают новые социальные роли, начинают интересоваться и разбираться в происходящих вокруг событиях и явлениях, анализировать мотивы поведения и учатся ставить нравственные оценки. Недостаточный уровень познавательной деятельности у детей с наблюдаемыми дефектами здоровья, мешают в полной и качественной мере развивать познавательные умения. Это обусловлено тем, что у таких детей несколько иначе протекают нейрофизические процессы, которые могут тормозить всесторонне развитие личности ребенка [4, с. 76].

В трудах многих ученых, которые занимались исследованием психологических и физических особенностей детей с дефектами здоровья можно найти определенные признаки, присущие таким детям: отсутствие здорового интерес к происходящим вокруг них процессам, вялость, отсутствие мотивации к осуществлению той или иной деятельности. Советский психиатр и дефектолог Е.Г. Сухарева, в своих исследованиях отмечала, что рассматривая особенности познавательной деятельности у детей с ОВЗ, необходимо особое внимание уделить структурным компонентам, к которым относятся: внимание, интерес, ощущение, восприятие, мышление и так далее [7, с. 14].

Советский психолог Л.С. Выготский, в своих работах подчеркивал, что среди всех взаимосвязанных функций развития в детском возрасте, наиболее доминирующим является восприятие, с которым связаны все психические процессы в раннем возрасте ребенка. Восприятие развивается в процессе осуществления предметной деятельности, где особое место занимают соотносящиеся действия, которые помогают ребенку ориентироваться и различать свойства предметов [1, с. 147]. Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предметов, ребенок учится их анализировать и соотносить с конкретными операциями, которые он совершает. При этом он учится обдумывать процесс и решать, какие именно действия подходят к тому или иному предмету. Разнообразная окружающая ребенка сенсорная среда является важнейшей предпосылкой его умственного и интеллектуального развития.

Развитие познавательной сферы включает в себя обобщенные результаты умственных и физических навыков, которые могут быть врожден-

ными или приобретенными со временем. В научной литературе выделяют два направления развития познавательной сферы человека:

1. Освоение новых знаний и умений путем познания чего-то нового, неизведанного до этого. Это может быть изучение нового вида деятельности, новых предметов, игр или упражнений, которые способствуют расширению сторон окружающего мира и влияют на качественное и количественное развитие познавательных навыков ребенка.
2. Углубление в одну определенную сферу, с дополнением каки-то функций, предметов или действий. К примеру ребенок все время рисовал при помощи цветных карандашей на бумаге, а теперь ему было предложено рисовать мелками на асфальте. Добавление новых элементов в определенный вид деятельности позволяет расширить познавательные интересы ребенка.

Внешние ориентировочные действия и зрительное соотношение свойств предметов, являются основой развития речи ребенка, так как именно предметная деятельность создает необходимый стимул для освоения навыка речи. Общение с взрослыми о том или ином предмете становится орудием взаимодействия и сотрудничества. Важно отметить, что сроки и темпы постепенного овладения речью строго индивидуальны и зависят от особенностей ребенка, окружающей его обстановки и условий его жизни. Следующим этапом развития познавательной сферы выступает формирование процесса мышления. Здесь важно отметить, что когда ребенок начинает понимать свойства и характеристики предметов, анализирует их, сравнивает с другими и так далее, тем самым он учится выделять общие и различные признаки, что позволяет ему сформулировать целостное представление об изучаемом предмете, его свойствах и признаках.

Этапы развития познавательной сферы ребенка:

1. Раннее зрительное соотношение, при котором ребенок учится группировать предметы по выявленным наиболее характерным свойствам.
2. Второй этап, когда ребенок группирует предметы по существенным и несущественным признакам.
3. Заключительный этап, при котором начинают формироваться общие понятия. Из выделенных признаков, ребенок способен разделить предметы по их функциям и способам воздействия на них.

Изучая и анализируя работы некоторых современных научных деятелей, можно отметить, что к началу раннего возраста у ребенка начинает развиваться предметное восприятие, при котором он может определять признаки предметов не по сочетанию их свойств, а по ярко-выраженным характеристикам.

Важно отметить, что в данном возрастном периоде, детская психика чрезвычайно неустойчива к внешним раздражителям и воздействию окружающих объектов и предметов. Поэтому, при общении с детьми, стоит быть предельно аккуратными и выборочными в своих действиях, так как отрицательное влияние на эмоциональную чувствительность ребенка может непредсказуемым образом отразиться на его последующем развитии.

Изменения, которые происходят в структуре личности ребенка раннего возраста посредством развития познавательной деятельности, представлены в таблице 1 [2, с. 11–15].

Таблица 1. Влияние познавательной деятельности на развитие ребенка

№	Вид деятельности	Примечание
1	Развитие самосознания	Ребенок начинает понимать, что он – часть этого мира, имеет индивидуальные качества, способен мыслить и поступать определенным образом. Происходит активное освоение таких навыков, как самостоятельность, начинает проявляться сочувствие и интерес к окружающим процессам.
2	Доверие к окружающему миру	Зарождается в период выполнения познавательной деятельности и получения первого положительного опыта
3	Целеустремленность	Ребенок приобретет навыков оценивания результата своей деятельности и деятельности других людей; постепенно учится избирательно относиться к своим поступкам, думает над поведением.
4	Творческие навыки	Ребенок учится постепенно преобразовывать получаемый опыт, манипулируя и экспериментируя с его содержанием.

Представленные в таблице 1 направления влияния познавательной деятельности на развитие личности ребенка доказывают необходимость во всестороннем и комплексном воспитании познавательных функций, начиная с раннего возраста. Первым и одним из самых важных этапов становится диагностика познавательной сферы ребенка.

В современном мире существует большое количество различных диагностических мероприятий, помогающих в той или иной степени выявить уровень развития познавательной сферы. К наиболее популярным диагностическим методам можно отнести следующие: *«выучи слова»*; *«какие предметы спрятаны в рисунках?»* (методики Р.С. Немова); *«вопрошайка»* (методика М.Б. Шумаковой).

В данном исследовании была использована последняя методика, в которой приняло участие 19 детей (11 девочек и 8 мальчиков) группы ДОУ «Аленький цветочек» г. Нерюнгри.

Для проведения исследования были заранее подготовлены картинки: близкие по содержанию и понятные детям, а также незнакомые для них объекты. Во время проведения диагностики каждому ребенку были поочередно представлены изображения, глядя на которые, он должен был задавать вопросы об изученном объекте. Вопро-

сы каждого ребенка были записаны для дальнейшего анализа. Анализ осуществлялся по следующим критериям: количество заданных вопросов, их структура и уровень сложности.

Заданные ребенком вопросы можно было разделить на несколько типов (таблица 2).

Таблица 2. Типология вопросов

Тип	Характер вопроса	Пример
1-й	Устанавливающие – которые направлены на определение объекта исследования	*«Кто это?», «На чем стоит?», «В чем одет?».*
2-й	Определительные – помогающие определить сущность или характеристики изображенного объекта.	*«Кошка любит молоко?», «Из чего сделан мячик?», «Вода теплая или холодная?»*
3-й	Причинные – изучение особенностей взаимосвязи и взаимодействия предметов и объектов на картинках.	*«Почему девочка плачет?», «Зачем ему эта сумка?», «А вдруг им холодно?»*
4-й	Вопросы-гипотезы, то есть вопросы, связанные со стремлением понимания характера действий на представленных картинках.	*«Мальчик не пошел в школу, потому что он болеет?», «Девочка с подарком, потому что у нее день рождения?».*

Представленные в таблице 2 типы вопросов необходимы для более точной оценки уровня познавательной сферы ребенка. Баллы, относительно характеристикам вопросов, ставятся следующим образом:

– 10 баллов (очень высокий уровень) – ребенок задал 5 и более вопросов всех типов;
– 8–9 баллов (высокий уровень) – ребенок задал 3–4 вопроса всех типов;
– 4–7 баллов (средний уровень) – ребенок задает от 2 до 3 вопросов;
– 2–3 балла (низкий уровень) – ребенок задает 1 вопрос;
– 0–1 балл (очень низкий уровень) – ребенок не смог задать ни одного вопроса.

Всего детям было показано 6 картинок (3 знакомые и 3 незнакомые). Ответы на вопросы были оценены по вышеприведенным критериям. Результат проведенного исследования представлен на рисунке 1.

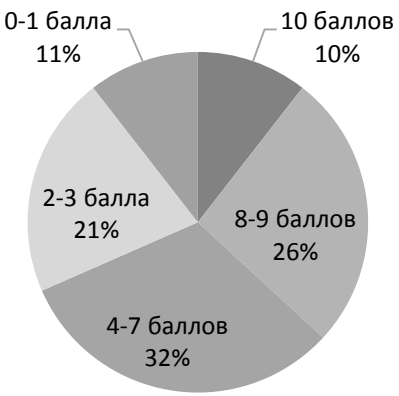


Рис. 1. Результат исследования

Результат диагностического исследования показал, что в рассматриваемой группе большее количество участников показали средний и высокий уровень, то есть задали от трех до пяти вопросов всех типов. 11% участников показали очень низкий результат и 10% детей набрали самые высокие баллы. 2 участника диагностики не проявляли никакой заинтересованности и не задали ни одного вопроса. 4 ребенка задавали устанавливающие вопросы, однако быстро теряли интерес к процессу. 6 детей формулировали более сложные определительные и причинные вопросы к знакомым картинкам, в то время как незнакомые картинки чаще всего их не интересовали. 5 детей показали достаточно высокие результаты: задавали сложные и многочисленные вопросы, внимательно слушали ответы и поддерживали диалог. 2 ребенка получили наивысшие результаты, так как их вопросы были наиболее содержательны и сложны. Анализ результатов также показал, что девочки наиболее активны и дисциплинированны, чем мальчики.

Оценив результаты проведенной диагностики, а также влияние познавательной деятельности на развитие личности ребенка дошкольного возраста, можно убедиться в необходимости подкрепления со стороны взрослого любую активность ребенка путем поощрения и похвалы, а также приложения усилий для достижения целей и задач познавательного развития, к которым можно отнести следующие [3, с. 77]:

1. Создание среды, которая располагает к интеллектуальному развитию ребенка, комфортным играм и совместной деятельностью со взрослыми и другими детьми.
2. Предоставлять различные материалы для творчества с целью развития у ребенка активной творческой деятельности.
3. Освоение способностей к пониманию и анализу окружающих процессов, путем постоянного взаимодействия с ребенком, общения на простые, доступные возрасту темы, просмотра познавательных детских передач.
4. Расширения понимания причин и результатов тех или иных действий, которые могут объяснить те или иные события, происходящие вокруг. Для этого важно со вниманием и терпением относиться ко всем возникающим у ребенка вопросам.
5. Приобретения навыков доброго и эмпатического отношения к другим людям и окружающему миру, путем помощи в выстраивании элементарных отношений с окружающими.

Подводя итог вышесказанному, необходимо добавить, что способности запоминать и сосредотачиваться на выполнении определенных действий ребенка в дошкольном возрасте являются непроизвольными и зависят от заинтересованности к исследуемым предметам, поэтому каждому ребенку присуще быстрое переключение интереса с одного предмета или объекта на другой.

Достижение ребенком определенных результатов в познавательной сфере и признание этого

со стороны взрослых становится для него способом утверждения себя, что влияет на более активное стремление ребенка с большим усердием выполнять новые действия.

Благодаря познавательному интересу и освоенным навыкам, стремление ребенка к изучению нового и проявление активной творческой деятельности становятся движущей силой развития интеллекта и важным фактором, влияющим на воспитание и становление личности ребенка.

Поэтому необходимо предоставлять условия для развития познавательной сферы ребенка, помогать ему в изучении окружающей среды, помогать справляться с возникающими трудностями, а также поощрять успехи в достижении определенных действий и стремлении к изучению нового.

Литература

1. Авдеева Ю.В. Коммуникативное развитие детей / Ю.В. Авдеева. – М.: Сфера, 2019. – 784 с.
2. Арапова-Пискарева Н.А. Воспитание и обучение в старшей группе детского сада: Программа и методические рекомендации [Текст] / Н.А. Арапова-Пискарева, Н.Е. Веракса, А.В. Антонова. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – С. 57.
3. Давидчук, А.Н. Познавательное развитие дошкольников в игре: Методическое пособие / А.Н. Давидчук.. – М.: ТЦ Сфера, 2020. – 96 с.
4. Давидчук, А.Н. Познавательное развитие дошкольников в игре. Методическое пособие(Программа Истоки) / А.Н. Давидчук. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 96 с.
5. Литвинова, О.Э. Познавательное развитие ребенка раннего дошкольного возраста. Планирование образовательной деятельности / О.Э. Литвинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 256 с.
6. Микляева, Н.В. Познавательное и речевое развитие дошкольников (под ред. Н.В. Микляевой) / Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 208 с.
7. Санькова О.А. К вопросу формирования коммуникативных умений / О.А. Санькова. – М.: Смысл. – 2018. – 254 с.
8. Склярова Т.В. Общая, возрастная и педагогическая психология. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.В. Склярова, Н.В. Носкова – М.: Юрайт. – 2019. – 236 с.
9. Толстых Н.Н. Социальная детская психология. Учебное пособие / Н.Н. Толстых, И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова. – М.; Академический Проект. – 2019. – 174 с.
10. Федоренко Л.П. Методика развития детей школьного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М.: Просвещение, 2018. – 239 с.

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR CONDUCTING A DIAGNOSTIC ANALYSIS OF THE COGNITIVE SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Kufterina A.S., Mamedova L.V.

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

The relevance of the study on the topic of studying the cognitive sphere of preschool children with defects in health lies in the fact that violations of the cognitive activity and personality of the child are clearly detected in a variety of manifestations, starting from early preschool age. During this period, it is especially important to study the psychomotor skills of children, analyze their cognitive functions in order to avoid the development and (or) aggravation of developmental defects. It is known that during the period of preschool age, the child develops fundamental skills, the process of socialization and adaptation to the outside world takes place, which is why this issue is given great attention by domestic and foreign scientists. In addition to the development of skills, in the analyzed age period there is an active development of creative abilities, physical skills. It should be added that at preschool age character traits are formed, values and moral principles are learned, there is a need to learn new things and obtain new information. In this article, a diagnostic analysis of the cognitive sphere of children of the preschool educational institution «Scarlet Flower» in the city of Neryungri was carried out. According to the results of the research, the need to create a better and more diverse system for the development of children's perception was identified.

Keywords: cognitive sphere, children with disabilities, preschool age, cognitive activity.

References

1. Avdeeva Yu.V. Communicative development of children / Yu.V. Avdeeva. – M.: Sphere, 2019. – 784 p.
2. Arapova-Piskareva N.A. Education and training in the senior kindergarten group: Program and methodological recommendations [Text] / N.A. Arapova-Piskareva, N.E. Verax, A.V. Antonova. – M.: Mosaic-Synthesis, 2016. – p.57.
3. Davidchuk, A.N. Cognitive development of preschoolers in the game: A methodological guide / A.N. Davidchuk.. – M.: Sphere Shopping Center, 2020. – 96 p.
4. Davidchuk, A.N. Cognitive development of preschoolers in the game. Methodical manual (The Origins Program) / A.N. Davidchuk. – M.: Shopping center Sphere, 2019. – 96 p.
5. Litvinova, O.E. Cognitive development of a child of early preschool age. Planning of educational activities / O.E. Litvinova. – St. Petersburg: Detstvo-Press, 2019. – 256 p.
6. Miklyaeva, N.V. Cognitive and speech development of preschoolers (edited by N.V. Miklyaeva) / N.V. Miklyaeva. – Moscow: Sphere Shopping Center, 2017. – 208 p.
7. Sankova O.A. On the issue of formation of communicative skills / O.A. Sankova. – M.: Sense. – 2018. – 254 p.
8. Sklyarova T.V. General, age and pedagogical psychology. Textbook and workshop for academic bachelor's degree / T.V. Sklyarova, N.V. Noskova – M.: Yurayt. – 2019. – 236 p
9. Tolstykh N.N. Social child psychology. Textbook / N.N. Tolstykh, I.Y. Kulagina, E.V. Apasova. – M.; Academic Project. – 2019. – 174 p.
10. Fedorenko L.P. Methods of development of school–age children / L.P. Fedorenko, G.A. Fomicheva, V.K. Lotarev. – M.: Enlightenment, 2018. – 239s.

Цифровизация образовательного пространства в сельской школе

Павлова Ирина Васильевна,
аспирант Педагогического института, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: irishaarturartem1991@mail.ru

Жиркова Зоя Семеновна,
д.п.н., доцент, профессор кафедры социальной педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: irishaarturartem1991@mail.ru

В настоящее время цифровизация образования является одним из приоритетных направлений развития образования в Российской Федерации. Цифровизация образования предполагает внедрение информационных технологий в управление школой и в педагогический процесс преподавания. Кроме того, пандемия COVID-19 обозначила ряд проблем, с которыми столкнулись сельские школы. Прежде всего, это отсутствие качественной интернет-связи во многих отдаленных районах, в которых находятся сельские школы. Так же достаточно важным является наличие у практикующих педагогов знаний, умений и навыков, необходимых для реализации педагогического процесса в условиях цифрового образовательного пространства. Отмеченные проблемы обусловили выбор направления исследования в данной научной статье. В рамках настоящей статьи, автором проведен научный анализ и критическое осмысление проблем цифровизации образовательного пространства в условиях сельской школы.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательное пространство, Цифровизация образования, сельская школа, сельский учитель, управление сельской школой.

В эпоху быстрых технологических инноваций учителя в сельских государственных школах используют различные инструменты образовательных технологий, чтобы облегчить обучение учащихся. Однако мало информации известно о частоте использования этими учителями и восприятии эффективности технологий в процессе обучения.

Развитие образовательных технологий как важнейшего элемента процесса преподавания и обучения предоставило сельским школам по всей стране бесценный инструмент для преодоления проблем, вызванных географической изоляцией, удаленностью населения и финансовыми ограничениями. [4, с. 243]

Решающее значение для развития навыков 21-го века, таких как общение, сотрудничество и творчество, учителя, которые активно используют технологии, воспитывают учащихся с более высоким уровнем критического мышления и коммуникативных навыков.

Однако сельские школы сталкиваются со значительными проблемами, связанными с инфраструктурой, такими как ограниченный доступ к широкополосной связи или, в некоторых случаях, полное отсутствие подключения к Интернету. Даже в районах с доступом к Интернету, учащиеся в 30% случаев по-прежнему отключены от Интернета. Доступ к технологиям может помочь уменьшить препятствия для сельских школ, такие как устаревшие образовательные ресурсы. [4, с. 26]

На уровне Министерства Образования РФ заявлено, что «технологии лежат в основе практически каждого аспекта нашей повседневной жизни и работы, и мы должны использовать их, чтобы обеспечить школьника увлекательные и эффективные учебные материалы».

Однако, хорошие намерения Министерства Образования и расширение возможностей подключения не обязательно подготавливают учителей к успешному внедрению технологий. Эта проблема особенно распространена в сельских общинах, особенно в районах с высоким уровнем бедности, где большое количество учащихся не имеют дома доступа к Интернету, а также не имеют персонального компьютера или ноутбука. Отсутствие эффективности создает разрыв в возможностях, который еще больше ограничивает уровень успеваемости учащихся из неблагополучных семей. [1, с. 102]

Учителя, которые внедряли технологические инновации, добивались значимых результатов. Во многих субъектах РФ было зафиксировано значительное повышение успеваемости учащихся при использовании технологий по сравнению с об-

учением без технологий на начальных и средних уровнях.

Хотя доступ учителей к технологиям улучшился, сохраняются опасения по поводу сохранения или расширения цифрового разрыва между учителями и учащимися в сельских районах. Цифровой разрыв определяется как «неравенство в доступе к технологиям, которое существует между сообществами из-за региональных и демографических различий, особенно социально-экономических групп».

Современные исследования показали, что учителя сельских школ менее осведомлены о методах эффективного внедрения технологий. Это связано с тем, что в настоящее время сельской специфике образования уделяется недостаточное количество внимания. Сельские сообщества связаны с неравными возможностями получения образования и развития, особенно в связи с изменениями, вызванными технологическими достижениями.

В процессе обучения технология является важным инструментом для приобретения навыков грамотности 21-го века, независимо от дохода, языка или географического положения. Для сельских школ технологии могут предоставить учащимся варианты, опыт и ресурсы, которые способствуют достижению этих способностей наравне с их сверстниками в городах и пригородах. Технологии можно использовать для развития критического мышления и поддержки учащихся в выражении их собственных взглядов и мнения. [12, с. 79]

В школах, считающихся «полностью сельскими», а не «частично сельскими», характерны более высокие показатели детской бедности. Так же в сельской местности очень много учеников, которые живут с бабушками и дедушками, так как родители вынуждены зарабатывать вахтовым методом и фактически постоянно отсутствуют дома.

Эти факторы в сочетании с пробелами в Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ, такими как финансирование новых программ помощи бедным детям, ставят сельские школы в невыгодное положение, когда речь идет о финансировании учителей и учеников. Кроме того, очень часто администрация сельских школ имеет возможность потратить выделенные средства не на организацию цифровизации образовательного процесса, а на другие нужды, связанные с хозяйственными целями. [8, с. 25]

Отсутствие финансовых ресурсов влияет на школы по-разному. Высокий уровень бедности в сельской местности негативно влияет на заработную плату учителей, технологические ресурсы и подготовку учителей. Сельские школы чаще сталкиваются со значительными препятствиями, связанными с финансовыми ресурсами из-за сокращения налоговой базы, доступа к технологиям, качества преподавания и снабжения, а также проблем с дисциплиной, чем школы, расположенные в городах.

Сельские школы также сталкиваются с множеством логистических проблем. В этих школах часто имеется ограниченный вспомогательный персонал, которому поручено обслуживать несколько школ на расстоянии десятков километров. Подбор персонала и преподавателей является еще одной проблемой, стоящей перед сельскими школами. Районы, расположенные в отдаленных районах, особенно борются за привлечение новых сотрудников, и страдают от высокой текучести кадров. [9, с. 83]

В сельских школах наблюдается более высокая текучесть кадров, чем в городских школах, в результате чего вакансии часто заполняются недостаточно квалифицированными учителями. Отсутствие опытных учителей мешает реализации проекта цифровизации образовательного процесса. Новые преподаватели, которым не хватает опытного и квалифицированного наставника, с меньшей вероятностью будут эффективно использовать технологии в своей преподавательской деятельности.

Логистические проблемы также распространены, связанные с доступом в Интернет. Сельские районы могут столкнуться с трудностями при внедрении технологии из-за ограничений, вызванных низкой пропускной способностью. Во многих сельских районах школьный и домашний доступ к интернет-провайдерам остается нестабильным, поэтому школам приходится искать новые способы доставки учебных материалов. Низкая скорость интернета может ограничить доступ учителей к учебным материалам, таким как изображения, видео и загрузка документов. [11, с. 180]

Убеждения и отношение сельских учителей к роли технологий в преподавании и обучении влияют на способ внедрения технологий. Отношение учителя является наиболее важным элементом внедрения цифровых образовательных технологий. Учителя с положительным восприятием технологий сообщают о высоком уровне комфорта и уверенности при интеграции технологий в свою педагогическую практику. Учителя также должны иметь возможность достигать целей, которые они считают разумными, связанными с технологиями. Для успешной интеграции цифровых образовательных технологий в больших масштабах цели не должны быть отдаленными по масштабу.

Учителя всех классов, которые считали, что учащиеся получают пользу от использования цифровых образовательных технологий, с большей вероятностью будут использовать их в своем обучении, чем те, кто этого не делал.

Представления учителей о влиянии технологий на обучение отражают то, как они влияют на процесс обучения. В то время как знания об использовании технологий в обучении обычно относятся к пониманию, убеждения относятся к предположениям, обязательствам и идеологиям о роли технологий в преподавании и обучении. [6, с. 106]

Лучшее понимание восприятий учителей может способствовать расширению диалога и сотрудничества между коллегами для продвижения скоординированных технологических практик в разных классах.

Сельские учителя, скорее всего, приобретут новые технологические навыки и идеи по внедрению от коллег, что может привести к увеличению числа независимых поисковых запросов в Интернете, связанных с приобретением технологий.

На основании доступной литературы, это исследование направлено на то, чтобы лучше понять использование технологий сельскими учителями с точки зрения частоты использования, восприятия эффективности и препятствий на пути внедрения.

Вопросы исследования: [15, с. 197]

1. Как сельские учителя приобретают новые технологические навыки?
2. Как часто сельские учителя используют образовательные технологии?
3. Какова воспринимаемая эффективность образовательных технологий, по мнению сельских учителей?
4. Каковы самые большие препятствия для интеграции образовательных технологий для сельских учителей?

В этом количественном исследовании использовалась методология исследования опроса для изучения приобретения учителями сельских школ технологических навыков, частоты использования, предполагаемой эффективности и препятствий на пути к эффективной практике. Для исследования сельские школы были определены как школы, расположенные в небольшом городе или сельской местности.

Опрос производился в течение 28 дней. Анкета насчитывала 28 вопросов. Начальная часть опроса состояла из девяти вопросов, связанных с воспринимаемым учителями уровнем удовлетворенности доступом учащихся и учителей к технологиям и административной поддержке. В следующем разделе было представлено 19 пунктов и исследована частота использования и восприятие эффективности программного обеспечения и веб-приложений. Для каждой конструкции использовали ответы по шкале Лайкерта. [3, с. 12]

В этом разделе учителя также определили препятствия для использования и источники получения знаний. В заключительной части представлены демографические данные, такие как возраст, пол, многолетний опыт преподавания, классы обучения и области содержания. Группа учителей в этой области установила достоверность содержания. Чтобы установить надежность, 20 учителей государственных школ приняли участие в опросе, и ответы были записаны. Две недели спустя эти участники повторно прошли тот же опрос, чтобы убедиться, что ответы были схожими. Эти респонденты не имели права участвовать в финальном опросе, который включал данные, представленные в этой статье.

Респонденты определили процессы, в которых они приобрели новую информацию и навыки образовательных технологий. Для этого исследования был использован описательный статистический анализ, сравнивающий средние баллы и стандартное отклонение ответов. Сельские учителя выбрали личный метод проб и ошибок как лучший метод (64%) приобретения знаний. Другие преподаватели и сотрудники служили вторым наиболее вероятным источником, за которым следовал поиск в Интернете. Учителя чаще обучались новым технологиям от учащихся (28%), чем обучались профессиональному развитию без отрыва от работы или семинарам (19%). Курсовые работы бакалавриата или магистратуры (61%) и модули онлайн-обучения (55%) никогда или редко использовались для освоения технологий.

Из результатов стало очевидно, что сельские учителя использовали различные методы для приобретения технологических знаний и навыков. Тем не менее, результаты показали, что использование цифровых технологий в образовательном процессе сельских школ, значительно отличается.

Нехватка соответствующих технологий только еще больше отпугивает учителей от приобретения и изучения новых и существующих технологий. Доступ учащихся к технологиям влияет на возможности и эффективность учебных стратегий во время и после занятий. Учителя назвали доступ учащихся к домашнему интернету третьим по величине барьером. [7, с. 115]

Это может свидетельствовать о продолжающемся отсутствии доступа для сельских учащихся из-за географических ограничений. Одним из возможных решений может быть обучение и внедрение технологий, удобных для смартфонов. Хотя подключение к Интернету может быть нестабильным или отсутствовать дома, учащиеся могут использовать тарифные планы для смартфонов для выполнения школьной работы, если это возможно.

Кроме того, покупка планшетов может предоставить учащимся цифровые ресурсы за пределами школы. Если учителя эффективно используют смартфоны, они могут общаться с учениками во внеурочное время. Мобильные приложения могут способствовать подотчетности и предоставлять учащимся возможность задавать вопросы, которые они не могут задавать в классе.

Наиболее существенным барьером респонденты назвали финансовые затраты. Одним из способов обойти бюджетные ограничения может быть использование бесплатных или недорогих образовательных программ или мобильных приложений. Районные администраторы должны планировать семинары по повышению квалификации и обучение без отрыва от работы на конкретных платформах, совместимых с различными устройствами. Многие сельские школы, испытывающие финансовые затруднения, могут быть не в состоянии выплачивать учителям компенсации за образовательные технологии, основанные на подписке. Это еще раз демонстрирует важность интеграции учителями технологий, которые позволяют заинтересованным сторонам, включая учащихся и родителей, использовать их бесплатно. В частности, это может иметь большое значение для школьных

округов, географически расположенных в экономически депрессивных районах.

Анализ показал, что сельские учителя, скорее всего, приобретут инновационные навыки и освоят новые технологии путем личных проб и ошибок. Кроме того, коллеги-преподаватели и сотрудники служили важным ресурсом приобретения, так как большинство учителей сообщали, что они часто или всегда приобретали новые способности в ходе бесед с коллегами, что согласуется с утверждением о том, что диалог с коллегами, связанный с технологиями, способствовал улучшению азарт и эффективность.

Применяя эти результаты в классе, администраторы сельских школ могут создавать общие периоды планирования для изучения и моделирования технологий, способствуя согласованности и помогая новым преподавателям.

Результаты показали, что создание документов, веб-сайты классов и обмен видео получили самые высокие оценки эффективности. Сельские учителя использовали эти технологии чаще. Эти новые результаты подчеркивают необходимость дальнейшего профессионального развития технологий, таких как Google G-Suite for Education, который продвигает принципы универсального дизайна для обучения, чтобы дать учащимся возможность продемонстрировать мастерство в той среде, которая им нравится. [10, с. 127]

При правильном использовании эти инструменты способствуют сотрудничеству учащихся и повышают познавательные способности. Учащиеся, вовлеченные в совместную деятельность, более склонны к участию в групповых обсуждениях, поощряют совместное формирование знаний, сообщают о более высоких уровнях достижений, и способствовать повышению энтузиазма по сравнению с учениками, работающими самостоятельно.

Технология обмена видео, такая как YouTube, позволяет доставлять контент с помощью нескольких носителей, а не бумажных учебников или документов. Как правило, в сельских школьных округах учащиеся с более высоким уровнем изучения английского языка могут предпочесть использовать визуальное обучение в дополнение к субтитрам для развития понимания.

Результаты показали, что большинство учителей редко используют системы управления обучением (например, Google Classroom). Однако, несмотря на отсутствие использования, респонденты считают технологию эффективной. Основываясь на ответах, кажется, что низкая частота использования скорее связана с отсутствием финансовых ресурсов, необходимых для приобретения прав доступа в масштабах всего района в сельских районах, чем с отсутствием заинтересованности учителей. [13, с. 79]

Сельские школы используют технологии и воспринимают их как эффективные, однако существует ряд препятствий на пути к успешной интеграции. Крайне важно, чтобы учителя прошли обучение и получили возможность ознакомиться с различными технологиями, их преимуществами и стратегиями интеграции со стороны администрации школы. Для сельских школ можно использовать следующие рекомендации для руководства процессом принятия и внедрения: [2, с. 50]

1. Разработайте цели и задачи по внедрению и внедрению технологий на ранних этапах процесса внедрения;
2. Четко сформулируйте цель, задачи и задачи интеграции технологий на уровне здания и района по нескольким каналам связи;
3. Быстро и тщательно устраняйте препятствия на пути использования технологий;
4. Разрабатывать и предоставлять преподавателям многочисленные возможности непрерывного профессионального развития;
5. Создайте систему наставничества преподавателей, особенно для учителей-первокурсников, для постоянной поддержки;
6. Предоставляйте многочисленные возможности для обучения, такие как видеоуроки, очные тренинги и возможности индивидуальной помощи;
7. Разработайте план на ранних этапах внедрения, чтобы у учителей было достаточно времени, чтобы узнать о новых технологиях и системах поддержки, чтобы интегрировать эти инструменты в свою практику преподавания;
8. Используйте учителей в каждом здании в качестве лидеров для оказания поддержки сверстникам в формальном и неформальном обучении;
9. Постоянно подчеркивайте преимущества образовательных технологий для всех заинтересованных сторон, включая родителей. Кроме того, разработайте витрину эффективного использования по всему округу;
10. Признайте, что многие учащиеся могут не иметь постоянного доступа в Интернет, и разработайте план обеспечения доступности альтернативных методов доставки контента для этой группы населения;
11. Регулярно оценивайте процесс интеграции технологий и используйте решения, основанные на данных, чтобы использовать сильные стороны и устранять препятствия на пути внедрения.

Будущие исследования. Наблюдения в классе и фокус-группы, состоящие из учителей с более разнообразным опытом, могут дать дополнительное понимание ожиданий от использования технологий. [14, с. 209]

Эти результаты могут привести к разработке ресурсов, чтобы предоставить учителям возможность изучать технологии в своем собственном темпе. В частности, округа должны разработать несколько способов ознакомления и обучения преподавателей технологиям, предлагаемым в школе.

Кроме того, школам следует внедрить процесс внедрения, основанный на исследованиях, который дает достаточно времени для эффективной интеграции технологий. Также крайне важно, чтобы регионы создали прозрачный механизм подотчетности, чтобы возлагать на учителей ответ-

ственность за использование конкретных технологий.

Уделяя особое внимание постоянному совершенствованию, администраторы могут назначать учителей-лидеров для руководства учебными занятиями и моделирования инновационных методов.

Придавая значение преподавателям-наставникам, преподаватели могут эффективно использовать свое время для совместной работы и создания общей учебной среды, включая создание банка ресурсов для обмена и демонстрации способов использования технологий для максимально эффективного обучения учеников.

Литература

1. Бобкова, И.А. Цифровизация школы: школьная жизнь в условиях модернизации / И.А. Бобкова // Анализ и моделирование экономических и социальных процессов: Математика. Компьютер. Образование. – 2019. – Т. 26. – № 7. – С. 99–107.
2. Вахабова, С.А. Цифровизация школы как основная задача в процессе повышения качества образования / С.А. Вахабова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 4–7(60). – С. 49–50.
3. Еремин, С.В. Оптимизация структуры сельской общеобразовательной сети как фактор решения проблем развития сельских школ / С.В. Еремин // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 9(126). – С. 10–13.
4. Жук, Л.В. Основные тенденции цифровизации образовательного процесса в школе / Л.В. Жук // Modern Science. – 2021. – № 2–2. – С. 242–246.
5. Исанова, Г.К. Взаимодействие семьи и школы в условиях малокомплектной сельской школы / Г.К. Исанова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2021. – № 5(7). – С. 23–30.
6. Козлов, С.В. Организация обучения в профильной школе в условиях цифровизации системы образования / С.В. Козлов, А.А. Быков // Аксиологические проблемы педагогики. – 2020. – № 11. – С. 102–110.
7. Кочергина, О.А. Современный руководитель школы в условиях цифровизации образования / О.А. Кочергина, В.И. Лиханов // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2021. – № 1. – С. 112–119.
8. Левинкова, Е.А. Цифровизация проектной деятельности в школе / Е.А. Левинкова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 2(71). – С. 23–28.
9. Николаева, О.В. Специфика сельской школы: место и роль школы в социально-культурной жизни села / О.В. Николаева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S5–1(34). – С. 82–83.
10. Осипова, А.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы / А.А. Осипова, Н.А. Лысенко, И.А. Бородин // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 125–140.
11. Плотников, К.Ю. Общеобразовательная школа: актуальные проблемы цифровизации образования / К.Ю. Плотников // Информационные технологии в образовании. – 2020. – № 3. – С. 179–182.
12. Проблемы сельской школы в эпоху цифровизации образования / В.К. Сарьян, А.А. Русаков, В.К. Левашов, Е.В. Саломатина // Грани познания. – 2019. – № 2(61). – С. 77–80.
13. Проблемы сельской школы в эпоху цифровизации образования / В.К. Сарьян, А.А. Русаков, В.К. Левашов, Е.В. Саломатина // Грани познания. – 2019. – № 2(61). – С. 77–80.
14. Сафина, Э.Н. Основные направления цифровизации образовательной среды в сельской школе / Э.Н. Сафина, И.Р. Левина // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2021. – № 3(60). – С. 204–212.
15. Шерайзина, Р.М. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, З.Б. Ефлова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 466. – С. 190–201.

DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE IN RURAL SCHOOL

Pavlova I.V., Zhirkova Z.S.
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova

At present, the digitalization of education is one of the priority areas for the development of education in the Russian Federation. The digitalization of education involves the introduction of information technologies in school management and in the pedagogical process of teaching. In addition, the COVID-19 pandemic has highlighted a number of challenges facing rural schools. First of all, this is the lack of high-quality Internet connection in many remote areas where rural schools are located. It is also quite important that practicing teachers have the knowledge, skills and abilities necessary to implement the pedagogical process in a digital educational space. The noted problems led to the choice of the direction of research in this scientific article. Within the framework of this article, the author carried out a scientific analysis and critical reflection on the problems of digitalization of the educational space in a rural school.

Keywords: educational process, educational space, digitalization of education, rural school, rural teacher, rural school management.

References

1. Bobkova, I.A. School digitalization: school life in the conditions of modernization / I.A. Bobkova // Analysis and modeling of economic and social processes: Mathematics. A computer. Education. – 2019. – T. 26. – No. 7. – P. 99–107.
2. Vakhabova, S.A. Digitalization of the school as the main task in the process of improving the quality of education / S.A. Vakhabova // Actual scientific research in the modern world. – 2020. – No. 4–7 (60). – S. 49–50.
3. Eremin, S.V. Optimization of the structure of the rural educational network as a factor in solving the problems of development of rural schools / S.V. Eremin // Global scientific potential. – 2021. – No. 9 (126). – P. 10–13.

4. Zhuk, L.V. The main trends in the digitalization of the educational process at school / L.V. Zhuk // Modern Science. – 2021. – No. 2–2. – S. 242–246.
5. Isanova, G.K. Interaction between family and school in a small rural school / G.K. Isanova // Science and practice in education: electronic scientific journal. – 2021. – No. 5(7). – S. 23–30.
6. Kozlov, S.V. Organization of training in a specialized school in the context of digitalization of the education system / S.V. Kozlov, A.A. Bykov // Axiological problems of pedagogy. – 2020. – No. 11. – P. 102–110.
7. Kochergina, O.A. Modern school leader in the context of digitalization of education / O.A. Kochergina, V.I. Likhanov // Pedagogical education: traditions and innovations. – 2021. – No. 1. – P. 112–119.
8. Levinkova, E.A. Digitalization of project activities at school / E.A. Levinkova // Information and communication technologies in pedagogical education. – 2021. – No. 2 (71). – S. 23–28.
9. Nikolaeva, O.V. Specificity of a rural school: the place and role of the school in the socio-cultural life of the village / O.V. Nikolaeva // Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. – 2021. – No. S5–1(34). – S. 82–83.
10. Osipova, A.A. Digitalization in elementary school: psychological and pedagogical problems / A.A. Osipova, N.A. Lysenko, I.A. Borodin // Innovative science: psychology, pedagogy, defectology. – 2020. – T. 3. – No. 2. – S. 125–140.
11. Plotnikov, K. Yu. General education school: actual problems of digitalization of education / K. Yu. Plotnikov // Information technologies in education. – 2020. – No. 3. – P. 179–182.
12. Problems of a rural school in the era of digitalization of education / V.K. Saryan, A.A. Rusakov, V.K. Levashov, E.V. Salomatina // Facets of knowledge. – 2019. – No. 2 (61). – S. 77–80.
13. Problems of a rural school in the era of digitalization of education / V.K. Saryan, A.A. Rusakov, V.K. Levashov, E.V. Salomatina // Facets of knowledge. – 2019. – No. 2 (61). – S. 77–80.
14. Safina, E.N. The main directions of digitalization of the educational environment in a rural school / E.N. Safina, I.R. Levina // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla. – 2021. – No. 3(60). – S. 204–212.
15. Sheraizina, R.M. Rural school and rural teacher: productive Russian and foreign practices / R.M. Sheraizina, M.V. Aleksandrova, Z.B. Eflova // Bulletin of the Tomsk State University. – 2021. – No. 466. – P. 190–201.

Волонтерская деятельность в профессиональной подготовке студентов к социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья

Испулова Светлана Николаевна,
канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: sispulova@mail.ru

Большакова Наталья Леонидовна,
ст. преподаватель ФГБОУ ВО «БашГУ»
E-mail: BolshakovaNL@mail.ru

Бочкарев Илья Васильевич,
студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: b-ilya@mail.ru

Виноградова Екатерина Дмитриевна,
студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: katyxaa123456789@gmail.com

Погорельская Александра Алексеевна,
студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: pogorelskaya_sasha@mail.ru

В статье рассматриваются особенности влияния волонтерской деятельности на профессиональную подготовку студентов обучающихся по направлению «социальная работа», к социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обобщен опыт вовлечения студентов кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» в реализацию социального проекта «Площадка семейного сотворчества – растем вместе!», реализуемого благотворительным фондом «Металлург». Результаты проведенного авторами эмпирического исследования, включающего в себя методы анкетирования и беседы, подтверждают рабочую гипотезу авторов о роли волонтерской деятельности в профессиональной подготовке студентов к социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Волонтерская работа в социально-образовательном пространстве дает предпосылки к поддержанию гуманизации в социуме, а также способствует эффективному построению тесных взаимосвязей между различными возрастными и социальными группами населения (дети, студенты, родители детей, специалисты фонда, преподаватели кафедры). Такой род деятельности способствует изменению мировоззрения студентов, развивая у них различные дополнительные умения, дает им возможность объединиться, открыть что-то новое для себя, быть полезными и нужными для окружающих. Все это способствует развитию личных и профессиональных качеств студентов. На основании изученного материала, результатов собственного исследования авторами разработаны рекомендации для студентов, не имеющих опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в целях предотвращения трудностей, которые могут возникнуть в процессе интеграции студентов в волонтерскую деятельность.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, студенты, дети с ОВЗ.

Профессия «специалист по социальной работе» зародилась относительно недавно. В связи с этим на сегодняшний день данная специальность имеет тенденцию к различным изменениям с инновационными подходами в целях повышения эффективности социальной деятельности. Обществу необходимы компетентные специалисты в сфере социальной работы, поэтому актуальной темой является вопрос о том, какие технологии обучения будущих специалистов по социальной работе позволят развить у них не только профессиональные качества, но и личные, которые необходимы любому специалисту, взаимодействующему с людьми [1].

На сегодняшний день во многих учебных заведениях зарождается инновационная технология обучения студентов путем привлечения их к волонтерской деятельности. Такой метод имеет тенденцию стать одним из приоритетных направлений профессионализации молодых специалистов, так как безвозмездная помощь и добровольческая деятельность в целом, позволяет раскрыть внутренний потенциал студентов, сформировать положительные качества, способствует развитию саморефлексии и желанию самореализоваться. Поэтому цель такой технологии обучения – создать условия для развития личности студента [8].

Актуальность исследования волонтерской деятельности студентов в организации социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена тем, что на сегодняшний день волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан. Организация волонтерской деятельности для студентов социальных профессий поспособствует развитию их личностных качеств и профессиональных компетенций.

Немало трудов отечественных ученых и специалистов в области социальной работы посвящено проблематике волонтерской деятельности. Такие исследователи, как Буслаева М.Е. [2], Васильева Н.В. [3], Кисиленко Д.Г. [5], Моисеева А.А. [8], Ооржак А.Б. [9] в своих научных работах делают акцент на социально-психологических особенностях процесса волонтерской деятельности в сфере социальной реабилитации детей с ОВЗ. О формировании профессиональных компетенций будущих пе-

дагогов в условиях инклюзии размышляют Кузьмина О.С. [7], Хафизуллина И.Н. [10], Хитрюк В.В. [11.

Целесообразность разработки темы определяется тем, что в современной России действуют тысячи общественных организаций, способствующих развитию и процветанию добровольческих программ и проектов, однако показатель вовлеченности молодых людей в подобные программы до сих пор остается низким.

На данный момент выделены следующие проблемы, препятствующие становлению волонтерской деятельности в современном российском обществе [6]:

– социально-психологические: недоверие граждан, пассивная позиция общества, отсутствие привычки к гражданской инициативе;
– не проработанная законодательная сторона волонтерского движения, отсутствуют соответствующие нормы, механизмы защиты движения и его участников, механизмы решения конфликтных ситуаций;
– административные пороги: отсутствие потребности у государства в реализации программ, стимулирующих благотворительность добровольческого движения;
– технологическая проблема: проблема подготовки и обучения волонтеров, отсутствие официальных школ, правил, традиций волонтерства, социальных служб и социальных работников;
– отсутствие системы подготовки кадров, позволяющих постоянно поддерживать и совершенствовать необходимый для волонтера уровень компетенции;
– отсутствие структурных единиц, способствующих установлению диалога между представителями исполнительной власти, субъектами волонтерской деятельности, спонсорами и всеми нуждающимися в помощи;
– отсутствие механизмов мотивации и стимулирования волонтеров, отсутствие разработанных схем личностного роста активистов в волонтерской деятельности.

Поэтому считаем, что целесообразность разработки темы не вызывает сомнения.

Цель: на основе результатов эмпирического исследования изучить влияние волонтерской деятельности на развитие личных и профессиональных качеств студентов. Определить, способствует ли волонтерская деятельность студентов в организации социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья развитию личных и профессиональных качеств студентов.

Научно-теоретическая значимость работы: определена специфика влияния волонтерской деятельности на профессиональную подготовку студентов к социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методы эмпирического исследования: анкетирование, беседа.

База исследования: Благотворительный фонд «Металлург».

С января 2019 г. по июнь 2022 г. студенты, обучающиеся по направлению подготовки «социальная работа», участвовали в реализации проекта «Площадка семейного сотворчества – растём вместе». Целевой группой проекта являются 24 семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, состоящие на учёте фонда. Проект реализуется совместно с преподавателями и студентами кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Задача студентов-волонтеров состояла в организации занятий группы детей с целью их социальной реабилитации и социализации. Каждое занятие было посвящено определенной теме и носило развивающий характер. Использовались различные формы и методы организации деятельности детей: игры, викторины, командные соревнования, индивидуальная работа, различные методы арт-терапии. Занятия проводились в течение двух часов еженедельно для каждой из двух групп детей, состоящей из 12 человек.

По завершении своей деятельности в проекте, со студентами проводилась беседа, где каждый делился своим опытом и впечатлением, также была предоставлена анкета, цель которой – определить уровень интеграции студентов в волонтерскую деятельность и изучить влияние волонтерства на развитие личных и профессиональных качеств студентов.

В опросе приняли участие 100 студентов, обучающихся по направлению подготовки «социальная работа».

Проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что студенты, обучающиеся по направлению подготовки «социальная работа», успешно интегрировались в волонтерскую деятельность и имеют возможные перспективы для роста в данной сфере. Такое заключение подтверждается следующими аргументами. Все респонденты согласны с цитатой Владислава Лоранца: «Лучше самая малая помощь, чем самое большое сочувствие». Согласие с данным выражением автоматически определяет склонность студентов к желанию помогать нуждающимся. Это качество является одним из важнейших в работе с людьми. Кроме того, мы узнали, что все респонденты уже были знакомы с волонтерской деятельностью. Благодаря привлечению кафедры их к волонтерству, они имеют опыт организации культурно-досуговых мероприятий, связанных с тематическими праздниками, в таких социальных учреждениях, как комплексные центры социального обслуживания населения, детская больница, дом «Ветеран» и центр «Материнство» благотворительного фонда «Металлург».

Немаловажным фактором является то, что все студенты положительно относятся к привлечению их кафедрой к благотворительной деятельности. Респонденты считают, что это поможет им сформировать профессиональные компетенции в сфере социальной работы. Студенты утверждают, что

волонтерская деятельность развивает у них такие личные и профессиональные качества, как коммуникабельность, толерантность, гуманность, тактичность, ответственность, организованность, эмоциональный интеллект, нравственность.

Большинство (80%) студентов-волонтеров считают, что их деятельность, направленная на социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья является эффективной. В процессе работы были применены такие технологии социальной реабилитации, как арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, игротерапия, а также проведение занятий с физическими упражнениями, дыхательной и пальчиковой гимнастикой.

Мы узнали, что большая часть респондентов (70%) в будущем планирует продолжать заниматься благотворительной деятельностью. Данный факт является подтверждением того, что привлечение студентов к волонтерству, способствует развитию добровольческой деятельности в обществе, что несет положительные результаты, как для отдельно взятой личности, так и для социума в целом.

Для улучшения качества социальной реабилитации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, некоторые студенты предложили следующие механизмы: увеличение количества часов для проведения занятий, привлечение большего количества волонтеров, проведение индивидуальных занятий с детьми, имеющими более сложные нарушения, распределение детей с ограниченными возможностями здоровья на группы по степени нарушений в целях оптимизации процесса реабилитации.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что вовлечение студентов в реализацию социального проекта, с одной стороны, способствовало их профессиональному становлению в плане обретения уверенности, развития важных профессиональных качеств и умений, а, с другой стороны, развитию их личностных качеств.

На основе полученных данных путем анкетирования и проведенной беседы, были сформулировали рекомендации для студентов, которым предстоит участие в организации социально-реабилитационной деятельности с детьми с ОВЗ.

1. Моральная подготовка. Студентам необходимо заранее подготовить себя к встрече с особенными детьми, почитать информацию, посмотреть документальные ознакомительные фильмы про то, как живут дети с ОВЗ и как с ними взаимодействовать.

2. Составить программу занятий и распределить задачи. В процессе социальной реабилитации детей с ОВЗ студенты не просто проводят время с ними, их цель – организовать детей для проведения различных тематических занятий, направленных на обучение, развитие и формирование различных практических навыков.

3. Эмоциональное принятие. Людям, которые никогда в своей жизни не сталкивались с детьми с ОВЗ, бывает сложно в общении с ними. Поведение таких детей, в силу своих индивидуальных особенностей, может пугать и отталкивать, поэтому студентам необходимо осознать, что вины самих детей в этом нет и принять их такими, какие они есть. В этом может помочь беседа с одногруппниками, преподавателями, близкими людьми.

4. Индивидуальный подход. Каждый ребенок уникален. Говоря о детях с особенностями, мы понимаем, что поведение ребенка во много зависит от его заболевания. У некоторых детей, посещающих центр, нет физических ограничений, но имеются психические расстройства. С такими детьми выстраивать общение сложнее. Поэтому, для начала необходимо понаблюдать за ребенком, проанализировать его поведение, реакции, то, как он общается с родителями, с другими детьми, после чего сформировать индивидуальный маршрут для этого ребёнка. Это позволит почувствовать ему, что его понимают и ребенок откроется, что поспособствует доверительным отношениям, в которых реабилитация будет более прогрессивна.

5. Эмоциональная обособленность. Несмотря на то, что волонтерская деятельность в организации социальной реабилитации с детьми с ОВЗ, сама по себе предполагает эмоциональные потрясения, как для студентов, так и для детей, первым необходимо контролировать свой эмоциональный фон, чтобы не проникаться излишне судьбой ребенка. Эмпатия и сочувствие – это положительные качества для любого человека, но важно оставаться в рациональном и ресурсном состоянии, не поддаваться чувству жалости к детям, ведь социальная реабилитация имеет цель научить детей быть более самостоятельными и социализированными. Излишняя жалость и сочувствие к ним может привести к тому, что дети будут чувствовать себя неполноценными, развиваться и учиться чему-то новому – для них будет бессмысленно. Для самих студентов это также может быть опасно, ведь помимо волонтерства у них есть множество других сфер деятельности, которые могут пострадать из-за эмоционального истощения.

Литература

1. Белясова, И.Ю. Влияние добровольческой деятельности на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов // Сборник конференции НИЦ Социосфера. 2014. № 29. С. 74–80.
2. Буслаева, М.Е. Подготовка студенческой молодежи к организации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ // Научные исследования. 2016. № 2. С. 87–89.
3. Васильева, Н.В. Социальная реабилитация инвалидов. Москва: «Лань», 2014. С. 82.
4. Ельникова, Г.А. Проявление субъектности студенческой молодежи в общественной и частной жизни // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2020. № 4(45). С. 11–14.

5. Кисиленко, Д.Г. Волонтерство драйвер роста гражданского участия российской молодежи // Управление городом: теория и практика. 2018. № 1 (28). С. 105–109.
6. Косова, У.П. Структурно-содержательные характеристики волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 45–54.
7. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2015. 319 с.
8. Моисеева, А.А. Волонтерские объединения и их значимость в социальной сфере общественной жизни // Академический вестник. 2017. № 2 (28). С. 142–149.
9. Ооржак, А.Б. Формирование личности студентов в процессе волонтерской деятельности // Новая наука: опыт, традиции, инновации. 2016. № 1–2 (59). С. 105–110.
10. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Астрахань, 2008. 22 с.
11. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация …доктора педагогических наук. Калининград, 2015. 390 с.

VOLUNTEER ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR THE SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Ispulova S.N., Bolshakova N.L., Bochkarev I.V., Vinogradova E.D., Pogorelskaya A.A.
Nosov Magnitogorsk State Technical University; Bashkir State University

The article discusses the features of the influence of volunteering on the professional training of students studying in the direction of "social work", to the social rehabilitation of children with disabilities. The experience of involving students of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University " in the implementation of the social project "A platform for family co-creation – we grow together!", implemented by the Metallurg Charitable Foundation. The results of the empirical study conducted by the authors, which includes the methods of questioning and conversation, confirm the working hypothesis of the authors about the role of volunteering in the professional preparation of students for the social rehabilitation of children with disabilities. Volunteer work in the social and educational space provides the prerequisites for maintaining humanization in society, and also contributes to the effective construction of close relationships between different age and social groups of the population (children, students, parents of children, fund specialists, teachers of the department). This kind of activity contributes to changing the worldview of students, developing various additional skills in them, gives them the opportunity to unite, discover something new for themselves, be useful and necessary for others. All this contributes to the development of personal and professional qualities of students. Based on the studied material, the results of their own research, the authors developed recommendations for students who have no experience of interacting with children with disabilities in order to prevent difficulties that may arise in the process of integrating students into volunteer activities.

Keywords: volunteer activities, students, children with disabilities.

References

1. Belyasova, I. Yu. The influence of volunteer activity on the formation of professional competence of future teachers // Collection of the conference of SIC Sociosphere. 2014. No. 29. pp. 74–80.
2. Buslaeva, M.E. Preparation of student youth for organizing volunteer activities with children with disabilities // Scientific research. 2016. No. 2. pp. 87–89.
3. Vasilyeva, N.V. Social rehabilitation of disabled people. Moscow: "Lan", 2014. p.82.
4. Yelnikova, G.A. Manifestation of subjectivity of student youth in public and private life // Kazan Socio-humanitarian Bulletin. 2020. No. 4(45). pp. 11–14.
5. Kisilenko, D.G. Volunteerism is a driver of growth of civic participation of Russian youth // City management: theory and practice. 2018. No. 1 (28). pp. 105–109.
6. Kosova, U.P. Structural and substantive characteristics of volunteer activity // Herald of KRAUNTS. Humanities. 2011. No. 2. pp. 45–54.
7. Kuzmina, O.S. Preparation of teachers to work in inclusive education: dissertation … Candidate of Pedagogical Sciences. Omsk, 2015. 319 p.
8. Moiseeva, A.A. Volunteer associations and their significance in the social sphere of public life // Academic Bulletin. 2017. No. 2 (28). pp. 142–149.
9. Oorzhak, A.B. Formation of students' personality in the process of volunteer activity // New Science: experience, traditions, innovations. 2016. No. 1–2 (59). pp. 105–110.
10. Hafizullina, I.N. Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: abstract of the dissertation … candidate of Pedagogical Sciences. Astrakhan, 2008. 22 p.
11. Khitryuk, V.V. Formation of inclusive readiness of future teachers in conditions of higher education: dissertation … Doctor of Pedagogical Sciences. Kaliningrad, 2015. 390 p.

Диагностика уровня сенсорного развития детей с ОВЗ раннего возраста по адаптированной методике М.И. Земцовой

Панченко Алена Витаутасовна,
студент кафедры Педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: alenapan81@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Актуальность исследования по теме развития сенсорных способностей у детей с наличием некоторых ограничений здоровья заключается в том, что ранний возраст является особым периодом в жизни, в котором происходит активное познавательное, социальное и эмоциональное развитие ребенка, формируются его основные способности, определяющие дальнейшее развитие. В анализируемом возрастном периоде ребенок больше всего подвержен началу развития многочисленных проблем, которые в определенной степени могут повлиять на его будущее.
Сенсорное воспитание является важнейшей составляющей комплексного развития дошкольников, которая непосредственно влияет на общее состояние здоровья ребенка. Улучшение сенсорики детей с ОВЗ очень индивидуально, так как у всех детей разный процесс восприятия окружающего мира, а также низкий темп обработки информации. Успешность умственного, и физикомоторного воспитания зависит от уровня сенсорного развития ребенка, от того, насколько хорошо он слышит, видит, понимает происходящие в окружающем его мире процессы. Именно поэтому данному вопросу уделяется особое внимание со стороны ученых, психологов и педагогов.
В данной статье была проведена диагностика уровня сенсорного развития у детей старшей группы ДОУ «Аленький цветочек». По результатам исследования было выявлено, что большая часть участников справились с заданиями на среднем уровне, что говорит о необходимости создания качественной и комплексной системы развития сенсорных навыков у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: сенсорное развитие детей, сенсорное восприятие, дети с ОВЗ, сенсорные навыки, умственное развитие, сенсорика.

На сегодняшний день, проблемам развития и воспитания детей с какими-либо проблемами со здоровьем уделяется достаточно большое внимание. ОВЗ представляют собой физические, психические или сенсорные дефекты, которые ограничивают человека в выполнении определенных действий. Физическое состояние человека тесно связано с его психологическим здоровьем. Между данными понятиями существует определенная взаимосвязь, которая в значительной степени имеет отношение к детям с наличием некоторых дефектов здоровья. Важно отметить, что дефекты могут быть врожденными или приобретенными, что говорит о необходимости развития психомоторных навыков у всех детей, начиная с раннего возраста. В трудах многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов говорится о том, что повышение уровня умственного и физического воспитания полностью зависит от уровня развития сенсорных способностей ребенка.

В физиологии сенсорика является функцией нервной системы, которая отвечает за восприятие внешних раздражителей. Сенсорное воспитание в современной психологии характеризуется как комплексное совершенствование сенсорных навыков, которые отражаются в ощущениях ребенка, его представлений о том или иной объекте окружающей среды, которые могут отличаться по разным признакам [8, с. 184].

Изучением особенностей сенсорного восприятия ребенка занимаются многие отечественные и зарубежные ученые-психологи и педагоги современности. Один из классических научных вопросов. Одними из первых вклад в разработку дидактических материалов по развитию сенсорных навыков детей внесли немецкий педагог Ф. Фребель (1839 г.), итальянский врач Мария Монтессори (1906 г.), бельгийский педагог Ж.О. Декроли (1932 г.), российский и советский педагог Е.И. Тихеева (1880 г.). Их исследования содержат целостные системы сенсорного воспитания, в основах которых лежат различные подходы к сущности детского восприятия. Современная система сенсорного развития детей разработана благодаря исследованиям, опыту и проделанной работе многочисленных деятелей. Так, А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин отмечали, что уровень сенсорных навыков ребенка основывается на его воспроизводственном прошлом опыте. Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Ю.М. Хорякова в своих исследованиях рассматривают сенсорное развитие сквозь призму формирования перцептивных действий. А.П. Усова и Н.П. Сакулина пришли к выводу, что

развитие сенсорных навыков ребенка невозможно без качественной дидактической программы и помощи взрослых. Также в работах современных исследователей используется понятие «сенсорный эталон», который характеризует собой образец чувственно воспринимаемых свойств и отношений предметов [5, с.11].

Проблемой восприятия у детей с дефектами здоровья занимались Г.Ю. Гуляев, А.И. Попов, Л.В. Агарков, Е.В. Гетманская, И.М. Сеченов, Л.С. Выготский и другие. В их трудах наблюдается единое мнение о том, что некой основой сенсорного развития ребенка служит взаимодействие его органов чувств, которые нуждаются в постоянном поступлении сенсорной информации. Опыт зарубежных и отечественных исследований показал, что комплекс сенсорных и моторных методов развития достаточно влияют на умственное и социальное развитие ребенка, что особенно важно для детей с ОВЗ [1, с. 18].

Невозможно не согласиться с гипотезами и выводами исследований данных авторов. Подведя итог изученному материалу, можно сделать вывод, что главная функция развития сенсорных умений ребенка – это формирование способностей изучать и воспринимать различные предметы и явления, уметь выделять их отличия, анализировать их свойства, а также прокладывать дальнейший алгоритм взаимодействия с ними. Однако, для того, чтобы определить эффективные методы и приемы по развитию детской сенсорики, необходимо сначала выявить проблемы. Для этого в современной дидактической психологии существует целый раздел по диагностики, которая включает в себя ряд игр или упражнений, по результатам которых можно поставить субъективную оценку сенсорным навыкам ребенка.

В результате проведенного теоретического анализа, можно утверждать, что существующие диагностические мероприятий подразумевают самостоятельное выполнение ребенком определенных заданий и игровых упражнений, которое должно происходить под контролем взрослого.

Для того, чтобы осуществить первичное диагностическое исследование, нами был подобрана и апробирована психолого-педагогическая диагностика уровня сенсорного развития ребенка по измененному варианту методики отечественного психолога-дефектолога М.И. Земцовой. Анализируемая методика была разработана для наиболее точного определения уровня сформированности у детей навыков тактильного изучения предметов.

В данном диагностическом исследовании приняли участие дети старшей группы «Дельфины» ДОУ «Аленький цветочек» г. Нерюнгри. Количество участников составило 22 ребёнка: 13 девочек и 9 мальчиков, в возрасте от 4 до 5 лет.

Для проведения исследования были заранее подготовлены необходимые предметы:

1. Фрукты и овощи: апельсин, банан, огурец, яблоко, персик, помидор.
2. Игрушки: мягкий медвежонок, кукла, пластмассовый кубик, резиновый утенок, бумажный домик, теннисный мячик.
3. Другие предметы: ложка, книга, тетрадь, вязаная шапка, кожаная перчатка, губка для мытья посуды.
4. Детские очки с закрытыми плотной тканью стеклами.

Подготовленные предметы были заранее продемонстрированы детям, после чего разложены на стол в хаотичном порядке. Далее каждому ребенку предлагалось надеть очки и взять любой предмет со стола, затем на ощупь его определить, назвать и описать. В том случае, если ребенок начинал затрудняться, было необходимо задавать наводящие вопросы, помогать, демонстрировать соответствующее действие. Если ребенок совершенно не понимал и не стремился выполнить здание, то наблюдатель исполнял его сам, а затем просил ребенка повторить увиденное самостоятельно.

Для того, чтобы зафиксировать результаты деятельности детей, были использованы специальные карточки, в которых записывалась общая характеристика деятельности детей. Также, в них отмечались некоторые показатели, например:

– стремление ребенка полностью погрузиться в процесс выполнения заданий;
– способность ребенка выполнить задание самостоятельно, при помощи взрослого или его неспособность;
– конечный результат, который характеризует соответствие образу взрослого, невыполнение, близость к соответствию [3, с. 96].

Для определения результата диагностики были выделены следующие критерии оценки выполнения заданий (таблица 1).

Таблица 1. Критерии оценки выполнения заданий

Балл	Критерий
1	Ребенок совершенно не понимает смысла задания; отсутствует мотивация и заинтересованность; не участвует в выполнении задания вместе со взрослым; безразличие к происходящему.
2	Участник исследования понимает смысл задач, которые перед ним поставили; стремится тактильно изучить предметы, но не может выполнить задание без посторонней помощи; практически безразличен к происходящему.
3	Ребенок полностью понимает, что от него требуют; перебирает несколько вариантов выполнения задания, ведёт себя активно и самостоятельно; достаточно заинтересован к данному виду деятельности.
4	Ребенок хорошо понимает задание; использует при выполнении метод проб и практического примеривания; полностью самостоятельно выполняет задания; стремится к правильному результату

В таблице 1 представлены субъективные критерии оценки действий ребенка при выполнении заданий. Баллы выставлялись относительно наиболее продолжительной модели поведения участ-

ника диагностики, которые было необходимо суммировать для более обобщенной оценки результата (таблица 2).

Таблица 2. Оценка результата диагностики уровня сенсорного развития

№	Уровень	Баллы	Характеристика
1	Высокий	20–15	Развитие сенсорики проходит в достаточно хорошей форме, что говорит о высоких сенсорных навыках. Ребенок готов к выполнению более сложных и многоступенчатых заданий.
2	Средний	15–10	Ребенок допускает ошибки, однако заинтересован в игре. Неоднократный повтор заданий позволит закрепить полученные навыки.
3	Достаточный	10–5	Ребенок в большей степени нуждается в участии взрослого и не проявляет активности без посторонней помощи. Здесь следует обратить внимание на те задачи, которые вызывают наибольшие трудности у ребенка
4	Начальный	0	Ребенок не испытывает заинтересованности в выполнении задач даже при полном сопровождении взрослого. Необходим поиск альтернативных упражнений и методов развития сенсорики.

Выбранный диагностический метод подразумевает получение наиболее точной и достоверной информации путем наблюдения за деятельностью ребенка. Безусловно необходимо учитывать и особенности характера каждого участника исследования. Проведенная диагностика позволила получить следующие результаты (рисунок 1).

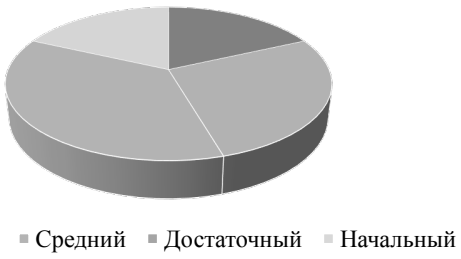


Рис. 1. Результат диагностики сенсорного развития

Таким образом, было выявлено, что наибольшее количество детей (8 человек) набрали от 10 до 5 баллов, что составило 37% от всего числа участников. 27% или 6 человек показали средний результат. Равное количество детей набрали самые высокие и самые низкие баллы – по 4 человека (по 18%).

Представленные результаты говорят о том, что дети в анализируемой группе имеют средние навыки и нуждаются в дополнительных дидактических мерах по сенсорному развитию. Эффективная программа по развитию детской сенсорики должна включать в себя комплекс упражнений, разных по смыслу и методу исполнения, а также проводиться систематически, в комплексе с другими основополагающими играми и упражнениями по психомоторному развитию ребенка. Занятия должны проводиться в комфортной для детей атмосфере и в удобном, индивидуальном для каждого ребенка темпе. Неоднократный повтор одних и тех же упражнений позволяет ребенку развивать внимательность и закреплять свои навыки.

Комплекс упражнений должен содержать следующие методы сенсорного развития:

1. Разнообразные настольные виды деятельности: использование глины или пластилин; занятие аппликацией с использованием подручного или природного материала; бисероплетение; оригами и так далее.
2. Игры: с песком; водой разной температуры; сортировкой мелких предметов.
3. Упражнения: пальчиковая зарядка, самомассаж.

К играм, которые способны повлиять на сенсорное развитие, можно отнести следующие: «найди пару», «соединить картинку из разных частей», «узнай фигуру», «платочек для куклы» и так далее. Кроме того, существуют некоторые диагностические методы определения сенсорного развития ребенка, которые можно использовать в качестве дополнительных упражнений к основной дидактической программе: «группировка игрушек» (методика Л.А. Венгера); «разбери и разложи матрешку» (методика Е.А. Стребелевой).

Можно сделать вывод, что возможность полноценного умственного развития человека определяется уровнем восприятия, то есть его сенсорным развитием. Все виды и формы познания окружающей действительности проявляются в процессе восприятия и переработки полученной информации. Характер представлений ребенка с ОВЗ о мире несколько отличается по причине наличия определенных ограничений жизнедеятельности, однако, формирование сенсорных навыков у таких детей является одной из ключевых ролей в адаптации к окружающему миру и освоению других навыков. Традиционный подход к организации процесса развития сенсорного воспитания не всегда может быть эффективен при работе с детьми с наличием дефектов здоровья. Педагоги, родители или психологи, которые занимаются развитием таких детей должны находить индивидуальный подход к каждому ребенку, то есть использовать личностно-ориентированный подход. Хоть проблемам развития детской сенсорики и уделяется значительное внимание со стороны представителей современной научной деятельности, многие вопросы остаются открытыми для дальнейшего исследования.

Литература

1. Алимова С. В., Юдаева О.В. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 18–20.

2. Гуляев Г.Ю. Педагогические исследования и разработки 2020: сборник статей 4 Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». – 2020. – 52 с.
3. Кобель Г.Н. Диагностика актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста / Г.Н. Кобель. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 6 (110). – С. 779–783. – URL: https://moluch.ru/archive/110/27225/ (дата обращения: 12.10.2022).
4. Мелехина И.В. Сенсорное развитие – фундамент умственного развития детей дошкольного возраста [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2020 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2020. – С. 136–139.
5. Морозова О.В. Становление теории первоначального сенсорного воспитания в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века: автореферат / О.В. Морозова; Владимир.гос.пед. ун-т. – Владимир, 2016. – 24 с.
6. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – 316 с.
7. Фурман В.В. Дидактические игры, как средство сенсорного воспитания дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – No22.4. – С. 52–59.
8. Якобсон С.Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада / С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева. – М.: Дрофа, 2016. – 176 с.

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF SENSORY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES AT AN EARLY AGE ACCORDING TO THE ADAPTED METHODOLOGY OF M.I. ZEMTSOVA

Panchenko A.V., Mamedova L.V.
TI (F) NEFU named after M.K. Ammosov, Neryungri

The relevance of the research on the development of sensory abilities in children with disabilities lies that early age is a special period in life in which the active cognitive, social and emotional development of the child takes place, his basic abilities are formed, determining further development. In the analyzed age period, the child is most susceptible to the onset of the development of numerous problems that can affect his future to one degree or another.
It is at this age that problems in the development of cognitive, emotional and volitional personal spheres can begin.
Sensory education is the fundamental aspects of preschool development, as ensures the formation of a full-fledged healthy perception of the reality. The sensory development of children is very individual, since all children have a different process of perception of the world around them, as well as a low rate of information processing. The success of aesthetic and moral education largely depends on the level of sensory development of the child, on completely he hears, sees, feels the world around him, which is why this issue is given special attention by scientists, psychologists and educators.
In this article, the diagnosis of the sensory development in children of the older group of preschool “Scarlet Flower” was carried out. According to the result, it was revealed that most of the participants coped with the tasks at an average level, which indicates the need to create a high-quality and comprehensive system for the development of sensory skills in children with disabilities.

Keywords: sensory development of children, sensory perception, children with disabilities, sensory skills, mental development, sensorics.

References

1. Alimova S. V., Yudaeva O.V. Features of sensory development of young children [Text] // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the VII International Scientific Conference (Chelyabinsk, January 2016). – Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2016. – pp. 18–20.
2. Gulyaev G.Y. Pedagogical research and development 2020: collection of articles of the 4th International Research Competition. – Penza: ICNS “Science and Education”. – 2020. – 52 p.
3. Kobel, G.N. Diagnostics of the current level of sensory development of children of younger preschool age / G.N. Kobel. – Text: direct // Young scientist. – 2016. – № 6 (110). – PP. 779–783. – URL: https://moluch.ru/archive/110/27225 / (date of request: 12.10.2022).
4. Melekhina I.V. Sensory development – the foundation of mental development of preschool children [Text] // Theory and practice of education in the modern world: materials of the VI International Scientific Conference (St. Petersburg, December 2020). – St. Petersburg: Zanevskaya Square, 2020. – P. 136–139.
5. Morozova O.V. Formation of the theory of initial sensory education in the domestic pedagogy of the late XIX – early XX century: abstract / O.V. Morozova; Vladimir. state Pedagogical University – Vladimir, 2016. – 24 p.
6. Stepanenkova E. Ya. Theory and methodology of physical education and child development. – Moscow: Yurayt Publishing House. – 2018. – 316 p.
7. Furman V.V. Didactic games as a means of sensory education of preschoolers // Young scientist. – 2015. – No22.4. – pp. 52–59.
8. Yakobson S.G. Preschooler. Psychology and pedagogy of age: a methodological guide for a kindergarten teacher / S.G. Yakobson, E.V. Solovyova. – M.: Bustard, 2016. – 176 p.

О нарушениях языковых норм в условиях двуязычия

Даниелян Мери Георгиевна,
к. филол.н., доцент кафедры русского языка
как иностранного, НИУ МГСУ
E-mail: daniel_mg@list.ru

В современном мире, несмотря на популяризацию идей глобализма, уделяется большое внимание национальным языкам, что способствует самоидентификации народов и сохранению их культурного наследия. На территории Советского Союза было широко распространено двуязычие и многоязычие. Только при контактировании носителей разных языков возможно становление естественного национально-русского двуязычия. После распада СССР в каждой республике наблюдалось изменение языковой ситуации, которое затронуло практически все сферы жизни. Почти полувековое стабильное русско-национальное двуязычие сменило моноязычие, которое объяснялось сменой политического вектора.

Говоря о функционировании русского языка в монолингвальной стране, следует отметить наличие ряда интерференционных особенностей. Как и при взаимодействии близкородственных языков, так и в дальнородственных языковых системах наблюдаются двусторонние заимствования, проявляющиеся в устных формах. При слабом двуязычии следует разграничивать интерференцию языковую и речевую. Языковая интерференция вызывает определенные изменения в системе другого языка, а речевая – не затрагивает норм языка и не влияет на него. Активные интерференционные явления проявляются в «новой языковой системе», образованной в результате взаимодействия двух языков, то есть путем наложения системы вторичного языка на первичный. Механизм этого воздействия наиболее отчетливо просматривается на словообразовательном уровне.

Ключевые слова: двуязычие, интерференционные явления, взаимодействие двух языков, языковая интерференция, глобализм, близкородственные языки, национальные языки.

В современном мире, несмотря на популяризацию идей глобализма, уделяется большое внимание национальным языкам, что способствует самоидентификации народов и сохранению их культурного наследия. Как отмечает британский лингвист Роберт Филлипсон, «язык – это не только отражение действительности, но концептуальный “фильтр” нации», то есть формируется «национальная» картина мира каждого языкового сообщества [1]. Родной язык формируют менталитет нации, отражает реалии и национальны ценности.

На территории Советского Союза было широко распространено двуязычие и многоязычие. Во многих регионах страны представители разных национальностей свободно говорили на своих языках, например, в республиках Закавказья проживали грузины, армяне, русские, азербайджанцы, евреи и др., которые в зависимости от коммуникантов использовали как родной язык, так и русский. Только при контактировании носителей разных языков возможно становление естественного национально-русского двуязычия. В СССР сбалансированное двуязычие носило массовый характер, что объяснялось наличием экстралингвистических факторов: исторических, социологических и демографических.

После распада СССР в каждой республике наблюдалось изменение языковой ситуации, которое затронуло практически все сферы жизни. Почти полувековое стабильное русско-национальное двуязычие сменило моноязычие, которое объяснялось сменой политического вектора. В одночасье во всех бывших союзных республиках начали говорить о важности национальных языков, как о факторе самоидентификации и самовыражения. Вместе с тем прикладывалось немало усилий вытеснить русский язык, приписывая ему «имперские» качества. Анализируя проводимую языковую политику СССР, становится ясно, что вектор языковой политики был направлен на сохранение национальных языков: ни в одной из республик не проводилась принудительная русификация, не была закрыта ни одна школа с национальным языком обучения, а русский язык был языком межличностной и межкультурной коммуникации в условиях многонационального государства. После принятия республиками независимости русский язык стал активно вытесняться из национальных систем образования, так как политическая элита «молодых» государств начала проводить стремительную евроинтеграцию. Именно с этого време-

ни приоритетным языком для изучения в школе стал английский, французский и немецкий языки. Однако «реформаторы» не учли, что русский язык в течение семидесяти лет выполнял не только функцию языка межнационального общения, но и формировал личность с ее культурным кодом, мировоззрением и менталитетом.

В Республике Армения, являвшейся практически мононациональной республикой как в советский период, так и в постсоветский, после распада СССР началась демонстрация «независимости и суверенитета». Языковая политика стремительно внедряла во все сферы армянский язык, разрушая русскоязычное поле. Следует отметить, что в Советской Армении армянский язык никогда не был ущемлен в правах, никогда не проводилась принудительная русификация. В республике число армянских школ преобладало над русскими, причем, следует отметить, что качество образования на армянском языке ничуть не уступало образованию на русском языке. В советский период на русский язык были переведены произведения как армянских классиков, так и современных авторов. Сравнивая языковую ситуацию в советское время, можно сказать, что два языка находились в равных условиях, более того, армянский язык всегда оставался доминантным, так как для армян родной язык всегда ассоциировался с нелегкой исторической судьбой народа. И тем не менее, начиная с 1990 года, русский язык стал вытесняться из культуры, общественно-политической жизни средств массовой информации. По прошествии тридцати лет можно сказать, что «благодаря» проводимой языковой политики пострадали рядовые граждане, которые либо не владеют русский языком, либо имеют низкую языковую компетенцию. А ведь не так давно практически городское население владело русским литературным языком, более 40% населения считали себя билингвами, что давало право говорить о сбалансированном двуязычии.

В настоящее время во многих независимых государствах Содружества, поняв и почувствовав «плоды» проводимой языковой политики, стали вновь внедрять русский язык: открываются русские образовательные центры, появляются русские школы и классы. Безусловно, необходимы длительное время и большие усилия, чтобы вернуть язык, который в недавнем прошлом функционировал во всех сферах общения. А пока приходится констатировать, что русский язык остается языком возрастного населения, имевшего русское образование. Молодые люди владеют русским языком в недостаточном объеме, и причиной этому является недостаточное количество часов, отведенное в школе и отсутствие межъязыковых контактов. Русский язык осваивается со слуха, посредством второразрядных фильмов и «попсовой» музыки, поэтому приходится говорить о понижении культуры языка.

Говоря о функционировании русского языка в монолингвальной стране, следует отметить наличие ряда интерференционных особенностей. Как и при взаимодействии близкородственных языков, так и в дальнородственных языковых системах наблюдаются двусторонние заимствования, проявляющиеся в устных формах. Интерференция, по определению У. Вайнрайха, – это присутствие норм одной из систем в рамках другой системы, которое осуществляется с помощью межъязыковой аналогии и переноса [2]. Так, если при коммуникации индивид часто переключается с армянского языка на русский, переносит нормы родного языка на русский, то можно говорить о языковой интерференции и недостаточном уровне владения русским языком. Интерференционные ошибки могут возникать на разных языковых уровнях: фонетических, лексических и стилистических. Изучение второго языка начинается с овладения фонетических правил. Бесспорно, трудно найти языки, в которых полностью бы совпадали фонетические, фонологические и интонационные системы. Нередко армяне переносят на русский язык все характеристики армянской фонетики и интонации, и тогда русские слова приобретают и вовсе армянское «облачение». Нередко говорящий даже не подозревает, что произносит слова из русского языка, настолько глубоко они вошли в их повседневный язык. Например, можно услышать *углаво́ магазын* (угловой магазин), *мамаи сумачка́* (мамина сумка), *бензины очеред* (очередь за бензином). Здесь просматривается не только фонетическая интерференция, но и банальное незнание языка: с одной стороны – все слова из русского языка, с другой – произнесены согласно армянской фонетике. Примером таких звуковых воспроизведений могут служить детские считалки: *сперва (первая), сторо (вторая); ала баланица (Алла баловница) дус кабаница (Дуську боится) эй, гедеванчо (Эй, где ты Ванька!) раз капитанчо (разбуди Таньку!), паланчо!*

Говоря об интерференции при слабом двуязычии следует разграничивать интерференцию языковую и речевую. Языковая интерференция вызывает определенные изменения в системе другого языка, а речевая – не затрагивает норм языка и не влияет на него. Активные интерференционные явления проявляются в «новой языковой системе», образованной в результате взаимодействия двух языков, то есть путем наложения системы вторичного языка на первичный. Механизм этого воздействия наиболее отчетливо просматривается на словообразовательном уровне. Если считать, что для армян вторичный язык – русский, то узуальное употребление глагола *вразел (спешить)* вместо *штапел* яркий пример этого явления. Глагол *вразел* – это русское наречие *враз*, принявшее все грамматические формы армянского языка. Таким образом возникают слова *зачотник (зачетная книжка), дамашник (тапочки), самалётов (на самолете), лижов (на лыжах),* здесь налицо идентичные слова со специфическим фонетическим и словообразовательным оформлением. Причем необходимо отметить, что в армян-

ском языке есть эквиваленты этих слов, и армяне, владеющие русским языком на достаточном уровне, не позволяют себе так обращаться с родным и вторым языком. Русизмы часто употребляются для наименования еды, например, *гавяженое мясо (говядина), сметан (сметана), катле (котлеты), марожни (мороженое), перашки (пирожки);* помещений – *балкон, окушки (окна), падвал (подвал), спальни (спальня), кухни (кухня),* одежды – *кастюм: верх вниз (костюм: пиджак и брюки), брекет-кеков сарафан (сарафан на бретельках).* Подобные лексические ряды, даже в неверном оформлении, свидетельствуют о большом удельном весе русского языка, который так и не смогли изъять из употребления.

Значительное место в составе разговорного языка занимают слова из второго языка в результате их видоизменений, например: *одабрят цветы (удобрять цветы), хорошая загорация (хороший загар), все размерации (все размеры), нужно забрать кладвище (нужно забрать вкладыш), сервиз на сколько персонажей (персон), порядочный балкон (парадный балкон).*

Русский язык, функционирующий в Армении только на бытовом уровне, подвергается интенсивному воздействию со стороны армянского языка. Лексические единицы второго языка свободно заимствуются армянами и используются, противореча фонетическим и морфологическим особенностям русского языка. Русские слова, активно проникая в разговорную стиль, наиболее активно и интенсивно воздействуют на устно-разговорную речь армян. Такого рода включение в армянскую речь элементов русской речи являются показателем невысокой речевой культуры говорящего.

Под воздействием норм армянского языка в русской речи армян, особенно в ее устно-разговорной форме, наблюдается нарушение фонетических, словообразовательных и лексических норм словоупотребления, например, *забирают (тратить) время, брать (принимать) участие, и т.д.*

Использование русизмов в речи армян обычно происходит непреднамеренно, спонтанно. Нельзя сказать, что в армянском языке нет эквивалентного слова или выражения, причина в том, что в речевом сознании нет четкого разграничения лексических единиц русского и армянского языков, что часто приводит к межъязыковому смешанному словоупотреблению. Правильность и чистота языка, а также культура речи армянского или русского языка должна прививаться прежде всего в средней школе при изучении норм современного русского литературного языка с одновременным учетом результатов взаимодействия русского и армянского языков.

Литература

1. Филлипсон Р. Языковой империализм. Oxford University Press, 1992. 374 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. – В сб. Новое в лингвистике. – 1972, вып. VI.
3. Розененцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции. – АДД. – М., 1975.
4. Хачикян А.Я. Явление интерференции в речи армян-билингвов (влияние вокалической системы армянского языка на изучаемый русский). Ереван, «Луйс», 1989.

ABOUT VIOLATIONS OF LANGUAGE NORMS IN CONDITIONS OF BILINGUALISM

Danielyan M.G.
Moscow State University of Civil Engineering

In the modern world, despite the popularization of the ideas of globalism, much attention is paid to national languages, which contributes to the self-identification of peoples and the preservation of their cultural heritage. Bilingualism and multilingualism were widespread on the territory of the Soviet Union. Only by contacting speakers of different languages is it possible to form a natural national-Russian bilingualism. After the collapse of the USSR in each republic, there was a change in the language situation, which affected almost all spheres of life. Almost half a century of stable Russian-national bilingualism was replaced by monolingualism, which was explained by a change in the political vector.

Speaking about the functioning of the Russian language in a monolingual country, it should be noted the presence of a number of interference features. Both in the interaction of closely related languages, and in distantly related language systems, bilateral borrowings are observed, manifested in oral forms. With weak bilingualism, one should distinguish between linguistic and speech interference. Language interference causes certain changes in the system of another language, and speech interference does not affect the norms of the language and does not affect it. Active interference phenomena manifest themselves in a "new language system" formed as a result of the interaction of two languages, that is, by superimposing a system of a secondary language on a primary one. The mechanism of this influence is most clearly seen at the word-formation level.

Keywords: bilingualism, interference phenomena, interaction of two languages, language interference, globalism, closely related languages, national languages

References

1. Phillipson R. Linguistic imperialism. Oxford University Press, 1992. 374 pp.).
2. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism. – On Sat. New in linguistics. – 1972, No. VI.
3. Rozenentsveig V. Yu. Problems of language interference. – ADD. – M., 1975.
4. Khachikyan A. Ya. The phenomenon of interference in the speech of bilingual Armenians (the influence of the vocal system of the Armenian language on the studied Russian). Yerevan, "Luys", 1989.

Аллюзия в контексте интерпретации художественного мира А.А. Фета

Захаров Вячеслав Владиславович,
аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: photostudia@inbox.ru

Алефиренко Николай Федорович
д-р филол. наук, профессор, кафедра русского языка и русской литературы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Данная статья посвящена актуальной проблеме аллюзивности поэтических образов в стихотворениях А. Фета. Аллюзия рассматривается как способ создания художественного мира поэта. Ключевое значение в нем отводится феномену времени. В связи с этим обозначены знаки-маркеры, позволяющие рассмотреть поэтические произведения А. Фета в контексте мировой культуры. Уделено внимание и подтекстовым денотатам аллюзий. Трансляция лингвокультурной информации, заложенной миологическими аллюзиями, изменяет смысловую структуру стихотворений, делает их понимание в рамках читательской интерпретации глубоким и содержательным. Основными методами исследования являются герменевтический, семиотический и психолингвистический методы. Посредством данных методов обозначена специфика аллюзии и раскрыты ее содержательные возможности для читательской интерпретации. Связь с первоисточниками обогащает понимание читателем глубины авторской мысли.

Ключевые слова: аллюзия, поэтический текст, стилистический прием, интерпретация, интертекстуальность, эксфрасис, нарративно-дискурсивный анализ художественного текста.

Введение

Лингвопоэтическая сущность аллюзии состоит в имплицитном, хотя и преднамеренном, соотнесении текста или его фрагмента с общеизвестным фактом (историческим, литературным или мифологическим), вошедшим в лингвокультурное сознание коммуникантов. Если под текстом понимать широкое лингвокультурное пространство, то в основании данного стилистического феномена лежит интертекстуальность, поскольку опирается он на механизм множественных ассоциаций слова, фразы или выражения с известным событием или жизненной ситуацией.

Задача нашего исследования – показать способы языковой экспликации имплицитной сущности аллюзий в текстах А.А. Фета. Мы исходим из гипотезы, согласно которой аллюзию вызывают знаки-маркеры, способные актуализировать в долговременной памяти адресата коммуникантов некие факты, которые служат подтекстовыми денотатами аллюзий. В этом состоит диалогичность поэтического дискурса.

Основным методом исследования служит разработанный Н.Ф. Алефиренко нарративно-дискурсивный анализ художественного текста [1, с. 68]. Данный метод позволяет выявлять внутренние механизмы так называемого диалога поэта с читателем, доказать, что осуществляется он только при условии адекватного декодирования поэтического текста, понимания его интертекстуальных связей. Это способ погружения в иные художественные миры, осознания их лингвокультурологической ценности с последующим соотнесением их с анализируемым авторским текстом. Как показывает наш анализ, интертекстуальные связи обогащают представление реципиента о содержании поэтического текста путём воспроизведения хранящихся в языковом подсознании образов. При этом ассоциативные нити речевой семиотики поэтического текста оказываются в тесном сопряжении с экстралингвистическими. В результате продуцируемые читателем ассоциативно-образные связи насыщают восприятие поэтического текста новыми и более глубокими смысловыми нюансами. Множественность ассоциаций делает текст сложным, а его информационную насыщенность – плотной. По мнению Ю.М. Лотмана, «переключение из одной системы семиотического осознания текста в другую на каком-то внутреннем структурном рубеже составляет в этом случае основу генерирования смысла» [2, с. 66]. Материалом исследования служат стихотворные тексты А. Фета: «Аполлон Бельведерский», «Венера Милосская», «Нептуну Леверье», «Степь вечером (Млечный Путь)».

Аллюзия и вертикальный контекст лирического текста

Для понимания аллюзии необходимо изучение вертикального контекста лирического текста – этнокультурного пространства, воссоздаваемого в результате герменевтического осмысления аллюзивной матрицы того или иного стихотворения. Вертикальный контекст следует отличать от экзистенциональных пресуппозиций – фоновых знаний, ранее накопленного опыта, экстралингвистических условий художественной коммуникации. Аллюзия служит герменевтическому осмыслению вертикального контекста стихотворения и поэтому идентифицируется как категория когнитивной стилистики, поскольку раскрывает особенности восприятия коммуникантами картины мира. Тем самым аллюзия является прагматическим средством актуализации экзистенциональных пресуппозиций, позволяющих проникать в смысловые глубины дискурса, порождающего соответствующий стихотворный текст.

Как средство создания вертикального контекста, аллюзия позволяет выходить за пределы художественного пространства поэтического текста А. Фета, что расширяет диапазон охвата его смыслового континуума. Посредством аллюзии реализуется возможность погружения во внутренний мир автора, осознания принципов построения поэтической картины мира, определения её глубинных этнокультурных пластов. Благодаря аллюзии осмысляется ценность коннотативной информации в поэтическом тексте, осуществляется эвристическое постижение скрытых и полускрытых намёков, их поэтического предназначения. В этом процессе диалог автора с читателем реализуется в двух форматах. Первый формат диалога – «паритетный», рассчитанный на то, что читатель обладает достаточной культурной компетенцией и легко понимает «сигналы» автора, реализуемые посредством аллюзии. Включение в аллюзивный материал – необходимое условие осознания авторского замысла. Второй формат возникает, когда перед нами неподготовленный читатель. В этом случае необходим «проводник» – человек, статья, комментарии. Поэт становится духовным наставником для читателя, вводя его в мир литературных и исторических ассоциаций.

В художественном мире А.А. Фета человек гармоничен. Он неотъемлемая часть природы, а потому воспринимается нами в духовном ключе. В немалой степени этому способствует использование автором аллюзий. В отличие от поэтов-современников, А.А. Фет достаточно сдержанно использует мифологические аллюзии.

В стихотворении «Аполлон Бельведерский» древнегреческий бог предстает перед нами юным и прекрасным (итал. *belvedere* – «прекрасный вид»).

Это не прославленная статуя, помещенная в Бельведер Ватикана, а живой человек. Создать удивительно чувственный образ поэту помогают слова-«штрихи»: *«чуть склонён», «не успел пошевелить», «тихо замирает», «легко наклонено», «сквозит и светится», «просветлело».* Такие чувственные нюансы наполняют читателя восторгом. Бой с врагом, завершившийся победой Аполлона, построен на неявной антитезе: постепенное умирание крылатого дракона и просветление тела бога; смерть в крови («*крылатый враг в крови изнемогает*») и очищение в кастальских водах. Опредмечивание деталей делает образ наглядным. Поэт не просто описывает состояние Аполлона после битвы, он использует характерные для данного состояния детали, облачённые в словесные знаки, отчего все выглядит естественным. Именно естественность позволяет читателю сопереживать герою, радоваться его победе. Перед нами уже не холодный, недоступный бог, а смелый юноша, способный защитить себя от врага. Не случайно в последней строфе А. Фет использует образ солнца:

«Так солнца диск, прорезав сумрак туч,
Еще бойчей глядит на мирозданье.
Это символ победы, символ обновленного взгляда на жизнь».

В стихотворении «Венера Милосская» поэт вновь обращается к теме искусства. Воодушевленный красотой статуи, увиденной им в Лувре при посещении Европы, А. Фет вербально «оживил» богиню, воспев ее как апофеоз красоты. Осуществляется это с помощью экфрасиса – словесного описания статуи (скульптурного изображения человека). Его лингвопоэтическая сущность, по определению Н.В. Брагинской, заключается в конверсии образного смысла с языка изобразительного на язык словесный. Причём экфрасис А. Фета – не банальный симбиоз вербального и визуального, не обычная контаминация двух объектов, а их сложная конфигурация, в результате которой происходит включение изобразительного образа в языковой и наоборот. В этом процессе «не только слово пытается приобрести свойство изобразительности, но и изображение наделяется свойствами повествовательности или предстает как наглядная иллюстрация какого-либо вполне «словесного» смысла» [3, с. 259].

Отличительной чертой поэтической экфразы А.А. Фета является филигранный выход за границы скульптурной семиотики путём перевода её на утончённый язык вербального образа. Самобытность его экфрасиса определяется способностью поэта к детальной и яркой визуализации дискурсивного объекта, то есть способности словесно воспроизводить воспринимаемое так, что оно без особого труда воскрешается читателем в виде предметно-чувственной картины. Средством её вербализации в стихотворении А. Фета служат нарративно-дискурсивные метафоры – продукты синкретизма контаминация когнитивной метафоры и метафорического эпитета. Данная разновидность метафоры рассматривается как «сложный эстетический знак, служащий средством выражения культурного концепта, отражающим все три

его базовые компоненты (понятийный, образный и ценностный)» [4].

Функционально-стилистическое назначение нарративно-дискурсивной метафоры является образное моделирование дискурсивной ситуации с помощью сопряжения когнитивной метафоры и метафорического эпитета. Изобразительный «текст», представляющий богиню красоты, «перифразируется» с помощью дискурсивно-нарративных метафор «*цветет божественное тело*», «*дыша пафосской страстью*», «*млея пеною морской*» и др. В расширительном составе когнитивной метафоры даже обычное художественное определение обретает метафорический смысл. Так, художественное определение *неувядающая* к имени существительному *краса*, распространяя когнитивную метафору «цветет божественное тело» становится эпитетом метафорическим – тропом, в котором совмещаются свойства метафоры и признаки поэтического определения. Если когнитивная метафора передаёт напряженность и гиперболичность нарратива (*цветёт тело* статуи), то эпитет создаёт поэтическое восприятие и глубину чувств (*божественная, неувядающая* краса). Ещё более рельефно предстаёт языковой образ Венеры сочетанием двух метафорических эпитетов: «*Как много неги горделивой // В небесном лике разлилось!*». Образная характеристика усиливается элементами олицетворения. Блаженству и упоению приписываются царственные черты, а красота Венеры сравнивается с небесным ликом – духовным, прекрасным и восхитительным образом. Когезия метафорического олицетворения *неги горделивой* и глагола *разливаться* в его метафорических значениях распространяясь, охватить душу создаёт ощущение полного умиротворения.

Особый суггестивный эффект достигается тройственным нагнетанием нарративно-дискурсивных метафор:

Так, вся ***дыша пафосской страстью****,*
Вся ***млея пеною морской***
И ***всепобедной вея властью***

Первая метафора служит аллюзией (соотнесением контекста с известным фактом): напоминает о легендарном появлении из пены морской Афродиты – богини молодости и красоты, весны, плодородия, покровительницы супружеской любви.

Согласно мифологеме, произошло это на побережье кипрского города Пафос. Отсюда вторая метафора «*млея пеною морской*» – изнывая, вспучиваться пенящейся волной. Власть Венеры, в мифическом сознании была безмерной. Ей повиновались не только люди, но и дельфины, голуби, ласточки, воробьи, овцы, фазаны и даже кролики. В её власть древние верили настолько, что в её честь, в знак величайшего почитания было сооружено святилище – храм Афродиты.

Как показывает анализ, в такого рода метафорических эпитетах эксплицируются скрытые сравнения, позволяющие А. Фету масштабно и глубоко представить художественный концепт «Венера Милосская».

Метафорическое речемышление поэта служит доминирующим механизмом «в ряде постепенных переходов от частного случая к всё более широким классам» [5, с. 17]. Это путь осмыслению художественного концепта, выступающего смысловым ядром художественного дискурса.

Поэту удалось настолько расширить границы нарративного дискурса, что о Венере как о скульптуре мы вспоминаем, только читая название произведения. В дальнейшем все вечное словно отодвигается на задний план, и читатель прикасается к мимолетному. Благодаря импрессионистской манере изображения телесных, мимических и иных движений А. Фет достигает удивительного одухотворения материи. Венера воспринимается читателем как живая женщина, легкая, изящная, осознающая силу своей красоты. В этом – ее величие. Но слова *«нега», «млея», «вея»* говорят о противоположном – о слабости. Так художественная деталь трансформирует наше представление о женской красоте: она мимолетна и она же вечна.

Поэт смог зафиксировать мгновение, в котором удивительным образом слилась чувственность и смелость. Богиня, вышедшая из воды, с чуть приподнятыми волосами, смотрит вдаль. Импрессионистское нанесение штрихов позволяет поэту передать впечатление необыкновенной красоты. Деепричастия, описывающие движения Венеры, построены на деепричастных полутонах: *«дыша», «млея», «вея»*. Они акцентируют внимание на целомудренности богини, о чём поэт говорил в первой строке стихотворения. Вместе с этим автор упоминает о смелости Венеры. Дерзость, непередаваемая чувственность уходят на задний план, когда речь идет о настоящей красоте:

«*Ты смотришь в вечность пред собой*».

В этой строке ощущение дивного, волшебного мгновения соединяется с вечностью. Образовался особый круг, позволяющий людям не одного поколения открывать тайну мироздания. Для этого поэт использует особую звукопись в последней строке – протяжное «с» – как струящийся песок под ногами прекрасной Венеры, как знак времени, дарующего нам красоту.

Обращают на себя внимание аллюзивное употребление притяжательных прилагательных. В стихотворении «Аполлон Бельведерский» – (в струях) *кастальских*; в стихотворении «Венера Милосская» – дыша *пафосской* страстью.

Употребленные поэтом притяжательные прилагательные «*кастильские*» и «*пафосской*» относят нас к городам (*Кастилья* и *Пафос* – центров одноимённых легендарных средневековых этнокультурных регионов), близ которых построены храмы в честь упоминаемых богов. С помощью этих определений достигается эффект аллюзии:

Кастилья – колыбель Реконисты, символизирующей победное освобождение Пиренеев от му-

сульманского владычества. Такая аллюзия способствует раскрытию нарративно-дискурсивного образа Аполлона, в котором заключены триумф, отвага, могущество и дыхание победы:

«Омытое в струях кастальских тело.
Оно сквозит и светится – оно
Веселием ***триумфа*** *просветлело.*
Твой юный лик ***отважен*** *и* ***могуч****,*
Победою *усилено* ***дыханье****»*.

Прилагательное «*пафосской*» отсылает нас к производящему его существительному «*Пафос*» – городу, связанному с именем Афродиты. У этого города, по преданию, появилась из пены морской сама Афродита. Однако в тексте второго стихотворения данный аллюзивный факт второстепенен. На первый план выходит значение словосочетания «*пафосская страсть*». Речь идет о любви. Но любовь в данном случае не подразумевает эротического подтекста. Это чувство искреннего восхищения прекрасным. Перед нами та, чьей красотой восторгаются веками, чей облик заставляет поэтов посвящать ей стихи. Не допуская в стихотворение и полунамека на желание, А. Фет добивается удивительного лиризма стихотворного текста, потрясающей нежности в описании женской красоты.

О вечности, но уже иначе поэт рассуждает в стихотворении «Нептуну Леверье». Стихотворение, появившееся вначале под названием «Нептуну», воспринималось читателями в духе поэтических традиций, т.е. Нептун рассматривался как римский бог моря. Изменение названия показало читателю иной вектор пути осмысления поэтического текста. Так, необходимым звеном в понимании поэтической аллюзии становится вопрос о её связи с архитектоникой лирического текста.

Аллюзия и образная архитектоника лирических текстов А. Фета

Лингвопоэтическая проблема «аллюзия в архитектонике словесно-художественного полотна», прежде всего, обусловлена неоднозначным пониманием самой архитектоники лирического текста. Под архитектоникой чаще всего понимают внешнюю сюжетную структуру речевого произведения. В нашем лингвопоэтическом истолковании, архитектоника лирических текстов А. Фета представляет собой гармоническое единство их внешней и внутренней организации. Такая гармония достигается за счёт многоярусной структуры нарративно-дискурсивных образов. Это служит средством преодоления сложившегося в отечественном языкознании приоритетного исследования так называемого поэтического языка на уровне фигуральной стилистики, за которым на периферии оставалась проблема языкового, в частности нарративно-дискурсивного, образа. Как заметил М.Л. Гаспаров, изучалось, прежде всего, то, что отличало поэтический язык от обыденного. «На уровне же образов, мотивов, эмоций, идей <.> выделить необычное гораздо труднее. Казалось, что все предметы и действия, упоминаемые в литературе, такие же, как те, которые мы встречаем в жизни: любовь – это любовь, которую каждый когда-нибудь переживал, а дерево – это дерево, которое каждый когда-нибудь видел; что тут можно выделять и систематизировать?» [6, с. 487]. Поэтому сущность языковых образов долгое время была не исследованной. Остается вопрос о роли аллюзии в архитектонике лирического текста открытым и для современной лингвопоэтики.

Обратимся к тексту стихотворения А. Фета «Нептуну Леверье». Изначально стихотворение воспринимается как разговор с богом. Властелин морских пучин с трезубцем, над которым парит Зевесов орел. Именно птицей представляет себя А. Фет. В этом нарративно-дискурсивном образе раскрывается не только сущность поэта, его способность «парить над обыденностью», но и возможности человека в познании нового.

«Здравствуй!
На половинном пути
К вечности, здравствуй, Нептун!»
«Нет мгновенья покою;
Вслед за тобою летящая
Феба стрела, я вижу, стоит,
С визгом перья поджавши, в эфире».

Слово «*здравствуй*», используемое автором пять раз, звучит как вызов. В последней строке также используется приветствие, но оно подчеркивает удачное завершение общения с Нептуном.

Рассматривая данный факт в контексте астрономических открытий, мы приходим к иному пониманию языковых средств в стихотворении. Так, метафора «*на половинном пути к вечности*» становится границей человеческого и вселенского. В их неразложимости и удивительном сочетании заключена гармония мира. Во вселенскую умозрительность поэт включает конкретные детали. Одной из таких деталей становятся звукообразы, реализуемый посредством слов *«стонут», «шумные», «визгом», «зашумят», «голос зазвучит»* и аллитерации, повтора согласных (шипящих и свистящих) звуков, передающих бесконечность Вселенной. Такими звукообразами А. Фет словно подчиняет законы мироздания общим законам природы, делая его условно универсальным. Данным подчинением нарративно-дискурсивных образов одновременно демонстрируется величие мира и могущество человека в его познании. В основе такого рода языковых образов лежит авторское миропонимание – нравственная природа познания, ее сила и потенциал. И движение навстречу планете воспринимается в иной перспективе: перспективе познания, сопряженной с вечностью.

В стихотворении «Степь вечером (Млечный Путь)» галактика упоминается вскользь, лишь для создания грандиозного языкового образа. Парадокс фетовской манеры заключается в том, что не вечное сопоставляется с временным, а наоборот. Происходит эффект макросъемки: словесно объект неожиданно увеличивается, что позволя-

ет подробно рассматривать детали и восхищаться их красотой. А. Фет точно улавливает состояние природы, ее уникальность. Простор степи показан посредством звука и цвета. Звучание передается посредством слов *«звеня», «песни», «волнуется», «прожужжал сердито», «откликнулся», «вполголоса скрыпят», «стало дуть»*. Метонимическое переосмысление звона колокольчика, когда «*пропал ямщик, звеня и не пыля*», подчеркивается отсутствием пыли, ассоциирующимся в нашем сознании с движением. Но движение есть: оно – в голосах жука, перепела, коростылей и даже в молчаливом проскальзывании луня, как будто бы застывшего над степью.

«*Вот* ***жук взлетел, и прожужжал сердито****,*
Вот ***лунь проплыл, не шевеля крылом***».
***
«*Покрылись нивы сетью золотистой,*
Там ***перепел откликнулся вдали****,*
И слышу я, в изложине росистой
Вполголоса ***скрыпят коростели***».

Переданный в языковых образах простор вечерней степи монументален. И вновь монументальность поэт соединяет с конкретной деталью, отчего пейзаж становится зримым, образным и близким читателю. Это, прежде всего, вечерняя палитра красок: *«клубятся тучи, млея в блеске алом», «покрылись нивы сетью золотистой»*. Насыщая начальные строки стихотворного текста индивидуально-авторскими колоративами, А. Фет неожиданно смягчает оттенки, привнося в них разливающуюся по степи золотистую краску. И заключительным аккордом становится блеск звезд – «*и как река засветит Млечный Путь*». Сравнивая далекое с близким, поэт вновь подчеркивает вечность красоты. Не случайно галактика сравнивается с рекой – она увлекает в вечность, в неизведанное, но при этом остаётся близкой. Смотря в вечное через призму близкого, вначале постигаются уже знакомые истины. Чтобы познать монументальное в конкретном, визуальном облике, необходимо увидеть малое в предметных образах. Только при этом условии происходит объемное словесное очерчивание каждой художественной детали, создается ее реалистичное восприятие. Так, аллюзия, заложенная поэтом в названии, побуждает к мысли о непреходящем, нетленном, вечном.

Выводы

1. Аллюзии А. Фета побуждают взглянуть на коммуникативное событие более масштабно, мировоззренчески, философски. Расширяя границы художественного пространства, она позволяет А.А. Фету создавать в стихотворной речи затекстовые диалоги: диалоги текстов и аллюзивных фактов, обогащая тем самым поэтическую интерпретацию в тексте стихотворения коммуникативно значимого события – предмета лирических размышлений.
2. Аллюзивная матрица словесно-художественного мира А.А. Фета имеет сложную речемыслительную организацию: от авторского маркера до имплицитного указания на образы вертикального контекста. Имплицитная маркированность обусловливает необходимость определения авторского замысла, смысла использованной поэтом аллюзии.
3. Явно не выраженная информация создает прецедент диалога поэта и читателя, в котором всё: от замысла до смыслового ядра художественного дискурса – подчинено экспликации интертекстуальных связей, что делают «внутренние» переживания поэта доступными «другим». Открытые и скрытые аллюзии позволяют читателю расширить представление о языковых образах и явлениях или их взаимосвязях.
4. Аллюзивный хронотоп в лирических текстах А.А. Фета многомерен. Время как субъективная субстанция объективируется посредством соединения реальных деталей, связанных с определенными событиями, образами, сюжетами, с вечными константами бытия. Изменчивость событий запечатлевается в едином миге, которая, однако, не лишена цикличности, повторяемости.
5. Мифологемы, положенные в основу интертекстуальных связей, чаще всего обращают читателя к образам античности, которые, будучи обогащенными новой реальностью, получают иную смысловую окраску. Это позволяет поэту посредством аллюзивных денотатов первого порядка создавать вторичное, лингвокультурологическое, пространство, в котором мифологическое подвергается деидеализации, становится художественной реальностью.
6. В результате герменевтического осмысления аллюзивной матрицы того или иного стихотворения формируется вертикальный контекст лирического текста, его этнокультурное пространство. Аллюзия, являясь категорией когнитивной стилистики, способствует герменевтическому осмыслению вертикального контекста стихотворения. По этой причине мы рассматриваем аллюзию как лингвопрагматическое средство актуализации экзистенциональных пресуппозиций, позволяющих проникать в смысловые глубины дискурса, порождающего соответствующий стихотворный текст.
7. Аллюзивная модель времени, построенная поэтом на денотатах первого и второго порядка, позволяет обращаться к параллельным мирам, в которых есть место сходным явлениям и образам. Денотатами первичного порядка служат претексы, т.е. тексты-доноры, первоисточники, а денотатами второго порядка – прецедентные феномены, обращения поэта к первичным образцам. Многовариантность интерпретации в данном случае создаёт психологическую, структурно-семантическую и семиотическую насыщенность лирического текста. Благодаря создаваемой аллюзивной интертекстуально-

сти художественный мир стихотворных текстов А. Фета становится глубоким и многогранным.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: Флинта, 2020. – 288 с.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб: «Искусство СПБ», 2000. – 704 с.
3. Экфрасис как тип текста: (к проблеме структурной классификации) / Н.В. Брагинская // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. Структура балканского текста: [сб. ст.] / АН СССР, Ин-т славяноведения и балканистики; [сост. и отв. ред. Т.М. Судник, Т.В. Цивьян]. – М.: Наука, 1977. – С. 259–283.
4. Ашурова Д.У. Стилистика в свете новых направлений в лингвистике [Электронный ресурс] // режим доступа: htth6lwww.inyqaz-mil.rulashrova/doc. режим доступа: htth:/www.inyqaz-mil.rulashrova/doc.
5. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–32.
6. Гаспаров М.Jl. Избранные труды / М Л. Гаспаров. М., 1997. – Т. 2 – С. 485–493.
7. Гаспаров М.Jl. Избранные труды / М Л. Гаспаров. М., 1997. – Т. 2 – С. 485–493.
8. Джилкибаев Б.М., Кашкимбаева Б.Б. Аллюзия как семантико-стилистический компонент авторского контекста // Взаимодействие грамматики и стилистики текста. – Алма-Ата, 1988. – С. 28–33.
9. Киосе М.И. Лингво-когнитивные аспекты аллюзии: Автореф. дис. … канд. филол.наук. – М., 2002. – 22 с.
10. Мамаева А.Г. Лингвистическая природа и стилистические функции аллюзии: Автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 1977. – 22 с.
11. Машкова Л.А. Аллюзивность как категория вертикального контекста // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – М., 1989. – № 9/2. – С. 25–33.
12. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.
13. Batty D. Superyachts and bragging rights: why the super-rich love their ‘floating homes’ (электронный ресурс). – URL: https://www.theguardian.com (Дата обращения 15.03.18).
14. Goddard A. The Language of Advertising: Written texts. 2nd edition. – New York: Routledge, 2002. – 144 p.
15. McQuarrie E.F., Mick D.G. Figures of Rhetoric in Advertising Language. – Chicago: The University of Chicago Press, 1996. – P. 424–438.
16. The Princeton encyclopedia of poetry and poetics / Roland Greene, editor in chief. – Princeton: Princeton University Press, 2012. – 1680 p.
17. Wales K. A dictionary of stylistics. – New York: Routledge, 2014. – 496 p

ALLUSION IN THE CONTEXT OF A.A. FET’S INTERPRETATION OF THE ARTISTIC WORLD

Zakharov V.V., Alefirenko N.F.
Belgorod State National Research University

This article is devoted to the actual problem of the allusiveness of poetic images in the poems of A. Fet. Allusion is considered as a way of creating the poet’s artistic world. The key importance in it is given to the phenomenon of time. In this regard, marker signs are indicated that allow us to consider the poetic works of A. Fet in the context of world culture. Attention is also paid to the subtext denotations of allusions. The translation of linguistic and cultural information embedded in myological allusions changes the semantic structure of poems, makes their understanding within the reader’s interpretation deep and meaningful. The main research methods are hermeneutical, semiotic and psycholinguistic methods. By means of these methods, the specificity of the allusion is indicated and its meaningful possibilities for reader interpretation are revealed. The connection with the primary sources enriches the reader’s understanding of the depth of the author’s thought.

Keywords: allusion, poetic text, stylistic device, interpretation, intertextuality, exfrasis, narrative-discursive analysis of a literary text.

References

1. Alefirenko N.F. Linguoculturology: value-semantic space of language: textbook. – M.: Flinta, 2020. – 288 p.
2. Lotman Yu.M. Semiosphere. – St. Petersburg: “The Art of St. Petersburg”, 2000. – 704 p.
3. Ekphrasis as a type of text: (to the problem of structural classification) / N.V. Braginskaya // Slavic and Balkan linguistics. Carpatho-East Slavonic Parallels. The structure of the Balkan text: [sat. st.] / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Slavic and Balkan studies; [comp. and resp. ed. T.M. Sudnik, T.V. Tsivyan]. – M.: Nauka, 1977. – S. 259–283.
4. Ashurova D.U. Stylistics in the light of new trends in linguistics [Electronic resource] // access mode: htth6lwww.inyqaz-mil.rulashrova/doc. access mode: htth:/www.inyqaz-mil.rulashrova/doc.
5. Arutyunova N.D. Metaphor and discourse // Theory of Metaphor. – M.: Progress, 1990. – S. 5–32.
6. Gasparov M.Jl. Selected works / M L. Gasparov. M., 1997. – T. 2 – S. 485–493.
7. Gasparov M.Jl. Selected works / M L. Gasparov. M., 1997. – T. 2 – S. 485–493.
8. Dzhilkibaev B.M., Kashkimbaeva B.B. Allusion as a semantic and stylistic component of the author’s context // Interaction of grammar and text stylistics. – Alma-Ata, 1988. – S. 28–33.
9. Kiose M.I. Linguistic and cognitive aspects of allusion: Abstract of the thesis. dis. … cand. philological sciences – M., 2002. – 22 p.
10. Mamaeva A.G. Linguistic nature and stylistic functions of allusion: Abstract of the thesis. dis. … cand. philol. Sciences. – M., 1977. – 22 p.
11. Mashkova L.A. Allusiveness as a category of vertical context // Bulletin of Moscow State University. Ser. 9. Philology. – M., 1989. – No. 9/2. – S. 25–33.
12. Kuzmina N.A. Intertext and its role in the evolution of poetic language. – M.: KomKniga, 2007. – 272 p.
13. Batty D. Superyachts and bragging rights: why the super-rich love their ‘floating homes’ (electronic resource). – URL: https://www.theguardian.com (Accessed 03/15/18).
14. Goddard A. The Language of Advertising: Written texts. 2nd edition. – New York: Routledge, 2002. – 144 p.
15. McQuarrie E.F., Mick D.G. Figures of Rhetoric in Advertising Language. – Chicago: The University of Chicago Press, 1996. – P. 424–438.
16. The Princeton encyclopedia of poetry and poetics / Roland Greene, editor in chief. – Princeton: Princeton University Press, 2012. – 1680 p.
17. Wales K. A dictionary of stylistics. – New York: Routledge, 2014. – 496 p

О системности лексики неродственных языков (на примере русского и якутского языков)

Дмитриева Евдокия Николаевна,
д.ф.н., профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: dmitrievaen1950@mail.ru;

Никифорова Евдокия Павловна,
д.п.н., профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: monep@mail.ru

Макарова Розалия Петровна,
старший преподаватель ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: makarovarp@mail.ru.

В статье рассматриваются понятие о системности лексики русского и якутского языков, соотношение объема значений слов сопоставляемых языков. Определены принципы сопоставления неродственных языков (учета системности лексики; синхронного параллельного описания фактов; достаточной глубины и сравнимости языковых единиц; частотности употребления лексических единиц; семасиологических единиц) и методы соотношения объема значений слов (описательный метод; сопоставительно-типологический метод; дефиниционно-сопоставительный и компонентный анализы; сравнительный метод). Предполагается, что существует динамическая связь между значением слова и контекстом, которая состоит в том, что значение слова создает контекст и оно создается им. При написании научной статьи авторы основывались на фундаментальных трудах акад. В.В. Виноградова, акад. Л.В. Щербы, ученого-лингвиста Ю.С. Сорокина. Иллюстративный материал составлен на примерах из словарей В.И. Даля, С.И. Ожегова, Э.К. Пекарского.

Ключевые слова: системность лексики, лексико-семантическая система, соотношение объема значений слов, сопоставительная лексикология русского и якутского языков, принципы сопоставления, методы сопоставления, динамическая модель значения.

Понятие о системности лексики, ее особенностях по сравнению с другими системами языка и методах практического исследования лексики как системы в языкознании разработаны в трудах академика В.В. Виноградова: «Слова и их значения в том или ином общенародном, общенациональном языке образуют внутренне связанную, единую и общую для всех членов общества систему…» [1, с. 12]. Академик понимает под лексической системой языка как сам лексический инвентарь – слова и выражения, так и внешние формы слов, грамматические и словообразовательные категории, определяющие группировки и смысловые соотношения слов, грамматические и смысловые соотношения слов, грамматические схемы предложений и основные семантические группы слов, которые, в свою очередь, оказывают большое влияние на связь значений, на основании правила сочетаний и соотношений слов. Акад. В.В. Виноградовым впервые был введен в лингвистический обиход термин «лексико-семантическая система». Лингвисты О.С. Ахманова, А.А. Уфимцева, Ю.С. Сорокин, Д.Н. Шмелев, А. Вежбицкая, признавая системную организацию, признают чрезвычайную сложность и «многомерность» по сравнению с другими системами. Ю.С. Сорокин отмечает, «несравненно более обширная, сложная, гибкая и подвижная». [5, с. 13–15]

При составлении типов языковых значений неродственных языков опираемся на основные фундаментальные труды по семантике и лексикологии: Р.А. Будагова, О.Н. Караулова, В.Г. Гака, Ю.Д. Апресяна, Л.А. Новикова, Л.М. Васильева, С.Д. Кацнельсона, И.А. Стернина, В.Н. Телия, Д.Н. Шмелева, Н.М. Шанского, А.А. Уфимцевой. По якутской лексикологии и лексикографии ориентировались на известные труды: Н.К. Антонова, В.С. Афанасьева, Г.В. Попова, П.А. Слепцова, Н.Н. Васильевой, А.Е. Кулаковского и других.

Жизнь слова в лексической системе осуществляется в системе парадигматических и синтагматических отношений, в совокупности его значений и употреблений. В парадигматическом плане системные отношения в лексике основываются на сходстве в семантике слов (антонимии, синонимии, лексико-семантических и тематических групп, омонимии, полисемии и т.п.). В синтагматическом плане основное внимание уделяется особенностям сочетаемости слов в сопоставляемых языках, их употреблению в устной и письменной речи, в тексте.

Л.В. Щерба отметил, что «слова одного языка в большинстве случаев не просто соответствуют

словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях» [6, с. 98]; поэтому, «…изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которую он воспринимает действительность». [6, с. 33]

В качестве эталонов сравнения лексических явлений и фактов могут служить каждый из сопоставляемых языков – якутский или русский.

По возможности учитывали следующие принципы сопоставления языков:
– учета системности лексики;
– синхронного параллельного описания фактов;
– достаточной глубины и сравнимости языковых единиц;
– частотности употребления лексических единиц;
– семасиологических единиц.

При сопоставлении соотношения объема значений слов применялись следующие методы:
– описательный метод;
– сопоставительно-типологический метод;
– дефиниционно-сопоставительный и компонентный анализы;
– сравнительный метод.

Определение значений слов тесно взаимосвязано с понятиями. Известно, что одно и то же понятие может выражаться в разных языках разными словами, и одно слово может выражать разные понятия. Данными причинами можно объяснить несовпадение значений слов в неродственных языках. Как известно, слово как категория лингвистическая имеет национальный характер, а понятие «категория» логическое и имеет универсальных характер. Эмпирический образ предмета или явления складывается из отражения отдельных сторон предмета, поддающихся чувственному восприятию. Многие чувственно воспринимаемые признаки становятся понятиями. Подтвердим сказанные примерами: *‘весна’* – время между зимой и летом, восходит к понятию *‘weselo’,* т.е. веселое, светлое время года; красивое время года (*‘весна красна’*). В якутском языке *‘са: с’* (тюрк. *‘jas, jac’*) – весна, связана с возрастом, годом жизни, добавляется к новому году (*март – май*), добавляется один год к возрасту человека. *‘Старик и старуха’*, восходят к *‘старикъ, старýха’* – старые люди, многолетние [2, с. 317]. *‘Оҕонньор’* – старец, почетный титул для людей, достигших глубокой старости [4, с. 1783], восходит по Э.К. Пекарскому *‘оҕонҋорсуҋ’* – становиться стариком, *‘оҕо бэйэлэрэ оҕонньорсуйан’* (*‘они, бывшие детьми, превратились в стариков’*) (4, с. 1783), можно предположить, что в старости человек становится похожим на ребенка (беспомощным).

‘Эмээхсин’ – старуха, вкладываются понятия *‘эмэх’* (букв. *‘труха’*) + *‘сиин’* (букв. *‘тело, мясо’*), букв. перевод *‘трухлявое тело’*. Существует мнение, что *‘эмээхсин’* можно этимологизировать при помощи монгольского языка: корень *‘эмээ’*, суффикс *‘-хсин’* – старая женщина (в монг. языке *‘эмэгчин’* – самка), по-якутски *‘кырдьаҕас тыһы’* (старая самка).

Каждый народ живет и по-разному действует, создает материальные и духовные ценности, удовлетворяющие его потребности. Условия жизни, экономическое развитие, географическое окружение с присущими им особенностями накладывают свою печать на все виды деятельности и через них на культуру, психологию, язык народа.

Система значений конкретного языка зависит от предметов и явлений объективной действительности, необходимых для практических нужд общества. Значения слов в целом отражают степень использования тех или иных предметов в жизни общества, что обусловливает чрезмерно обобщенный или дробный характер значений слов в разных языках. Например, в якутском языке слова, отражающие национальную специфику народа саха понятия, получили более дробное наименование, чем соответствующие явления в русском лексике. Якутский язык располагает довольно разветвленной и богатой номенклатурой обозначений лошадей разных пород и качеств, также по возрасту и масти, в экономике якутов издавна основное место занимает коневодство:

ат – лошадь, конь;
тый – жеребенок по второму году;
убаһа – жеребенок-первогодок;
кулун – новорожденный жеребенок;
биэ – кобылица;
атыыр – жеребец;
соноҕос – молодой конь;
кытыт – молодая кобылица;
эмньик кулун – жеребенок-сосун;
сылгы – конный скот и т.д.

А.Е. Кулаковский различает более сорока лошадиных мастей.

В лексике отражаются дифференцированные названия якутского крупного рогатого скота, генетически относящиеся, по мнению известных генетиков, к ирано-туранской породе. Существует понятие *‘саха ынаҕа’* (букв. *‘корова народа саха’*); у народа саха живы священные практики. При рождении телят, чтобы умилостивить богов и гарантировать продуктивность и хорошее здоровье, произносят: *‘Отпечатки твоих копыт не засохнут, ты будешь послушным и покладистым’*. С древних времен сохраняются дробные наименования крупного рогатого скота, основы хозяйства семьи:

атыыр оҕус – бык-производитель;
үтүрүм ынах (ыанар төрөөбүт ынах) – дойная корова;
ньирэй; тыһы ньирэй (самка), оҕус ньирэй (самец) төрүөҕүттэн күһүҥҥэ дылы итинник ааттанар – теленок до трех месяцев;
кур оҕус (көлүллүбэтэх мэччирэҥҥэ сылдьан уотуллубут оҕус) – откормленный для убоя бык;
кунан (3–4 саастаах атыыр ат оҕус) – 3–4-хгодовалый бык;
буос ынах (төрүөхтээх, иһигэр тамыйахтаах ынах) – стельная корова;
кытарах ынах (быйыл төрөөбөтөх буолан баран ыанар ынах) – яловая корова;

торбос (тыһы торбос, оҕус торбос, төлөһүйбүт, күһүҥҥэ диэри тиийбит ньирэй) – теленок 4–5 месяцев;

борооску (тыһы борооску, оҕус борооску, хаар түһэн, долборукка аһыыр буолбут торбос) – теленок до года;

туҥуй бургунас (аан бастаан төрүүр тиҥэһэ, түөртээх ынах) – корова первого отела;

субай сүөһү (ыаммат сүөһү) – яловый скот.

Таким образом, значение слова определяется как категория отражательная, включающая понятия, представления, эмоции и эмоциональное познание. Действительно, лексика, пронизанная многозначностью, позволяет человеку передавать самые тонкие оттенки мысли и чувства. Полисемию невозможно отрицать, так как она пронизывает лексику всех языков и качественно обогащает язык. Многозначные слова определяются природой мышления, способностью человека обобщать явления окружающего мира, особенностью повседневного опыта человека. Чтобы передать средствами языка беспредельную конкретность опыта, лексика должна расширяться не только количественно, но и качественно:

аһаҕас – 1. Аһыылаах, сабыыта суох: аһаҕас аан (открытая дверь)*; 2. Көстө сылдьар, ньэлэккэй: аһаҕас уолуктаах* (обнаженный)*; 3. Тугунан да хааччахтамматах, нэлэмэн: аһаҕас хонуу* (открытое поле)*; 4. Аһаҕас мунньах – ким баҕарар кыттар кыахтаах* (доступное для всех желающих открытое собрание)*; 5. Аһаҕас эттээх – бүтэй эттээх киһи билбэтин-көрбөтүн көрөр-истэр киһи* (человек, чувствующий сверхъестественное)*; 6. Аһаҕас дорҕоон* (гласный звук)*; 7. Аһаҕас сэллик – үөннээх сөтөллөөх сэллик* (туберкулез открытой формы); 8. *Аһаҕас айах – хобу-сиби кэпсии сылдьар киһи туһунан* (о человеке, болтающем много лишнего, не держащем чужие тайны, секреты); 9. *Аһаҕас муора – хайа баҕар дойдуга көҥүллээх муора* (открытое море); 10. *Аһаҕас куоластааһын* (открытое голосование) и т.д.;

открытый – 1. Не огражденный, открытая степь, открытое море; 2. Явный, нескрываемый (открытое голосование); 3. Доступный для всех (открытое заседание Ученого совета); 4. Искренний (открытое выражение лица); 5. Наружный, не подземный (открытые горные работы); 6. Открытая рана – незаживающая; 7. С открытыми глазами – делать, осознавая цель и т.д. [3, с. 406]

Таким образом, в обоих языках слово *'открытый' 'аһаҕас'* многозначно, только контекст придает слову определенное значение. Слово не приспосабливается к контексту, не переделывается в тексте, а приобретает то значение, которое имеет в виду автор высказывания. Такое явление называют динамической моделью значения, которая описывает коммуникацию с точки зрения обоих участников общения – говорящего и слушающего. Динамическая модель значения постоянно расширяется, она не статична, в сравниваемых языках могут быть абсолютно идентичные значения (*аһаҕас аан – открытая дверь*), значения-кальки (*открытое голосование – аһаҕас куоластааһын),* уникальные значения (отсутствующие в одном из сравниваемых языков) (*аһаҕас эттээх – чувствующий сверхъестественное*).

Литература

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: т. 4. – М.: Русский язык, Медиа, 2007. – 684 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: «Русский язык», 1987. – 796 с.
4. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка: т. 2. – М., 1959. – 2508 с.
5. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30–90 годы XIX века. – Москва; Ленинград: Наука., 1965. – 565 с.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1974. – 112 с.

ON THE SYSTEM OF VOCABULARY OF UNRELATED LANGUAGES (USING THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND YAKUT LANGUAGES)

Dmitrieva E.N., Nikiforova E.P., Makarova R.P.
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Russian and Yakut language vocabulary systematics, the ratio of the volume of meanings of the words of the Russian and Yakut languages are considered in the article. The principles of comparing unrelated languages (taking into account the consistency of vocabulary; synchronous parallel description of facts; sufficient depth and comparability of linguistic units; frequency of use of lexical units; semasiological units) and methods of correlation of the volume of word meanings (descriptive method; comparative-typological method; definitional-comparative and component analysis; comparative method) are determined. It is assumed that there is a dynamic relationship between the meaning of a word and the context, which consists in the fact that the meaning of a word creates a context and it is created by it. When writing a scientific article, the authors were based on the fundamental works of Academician V.V. Vinogradov, Academician L.V. Shcherba, linguist Yu.S. Sorokin. The illustrative material is based on examples from the dictionaries of V.I. Dahl, S.I. Ozhegov, E.K. Pekarsky.

Keywords: systematic vocabulary, the ratio of the volume of word meanings, comparative lexicology of the Russian and Yakut languages, principles of comparison, methods of comparison, dynamic model of meaning.

References

1. Vinogradov V.V. Selected works. Lexicology and lexicography. – M.: Nauka, 1977. – 312 p.
2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: v. 4. – M .: Russian language, Media, 2007. – 684 p.
3. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. – M .: "Russian language", 1987. 796 p.
4. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut language: v. 2. – M., 1959. – 2508 p.
5. Sorokin Yu.S. Development of the vocabulary of the Russian literary language. 30–90 years of the XIX century. – Moscow; Leningrad: Nauka., 1965. – 565 p.
6. Shcherba L.V. Teaching foreign languages in high school. General questions of methodology. – M., 1974. – 112 p.

Социокультурные параметры использования эвфемизмов в англоязычном медиадискурсе: на примере терминов феномена пандемии COVID-19

Орлова Светлана Николаевна,
к.филол.н., кафедра иностранных языков ИУПСиБК,
Государственный университет управления
E-mail: sn_orlova@guu.ru

В представленном исследовании предлагается анализ эвфемизмов, используемых в англоязычном медиадискурсе для описания пандемии COVID-19 и связанных с ней общественных явлений. Эвфемизмы, являющиеся одним из способов отражения тонкостей культуры народа и социальной реальности, используются для описания пандемии и оказываются одним из наиболее эффективных способов маскировки, вуалирования реальности, а также манипулирования сознанием коммуникантов с целью создания благоприятной для медиа картины событий. Изучение эвфемизмов в СМИ позволяет проанализировать социальные, культурные и речевые предпочтения носителей языка и их аксиологические приоритеты, поскольку данное языковое явление способно как отражать концептуальные и ценностные предпочтения говорящих, так и содержать жанрово-стилистические и модусные преобразования. Исследование медиадискурса неотделимо от анализа не только эвфемизмов как особенно чутких к изменениям единиц, но и социально-культурного фона, на котором возникает необходимость эвфемизации.

Ключевые слова: эвфемизм, неологизм, медиадискурс, пандемия, культура.

Введение

Язык не существует вне социума и, несомненно, отражает тонкости культуры народа и общества. На протяжении двух столетий различным образом трактовалась идея активности языка и его влияния на формирование мыслительных структур: в начале XIX века, под влиянием творчества писателей-романтиков, лингвисты начинают проявлять интерес к национальным особенностям человека, актуальным становится вопрос: «что объединяет и характеризует такие компоненты, как язык, культура, психический склад народа».

В настоящее время все больше отмечается, как демонстрация чувств и эмоций как человека, так и сообщества становится все более интересной другим людям, также готовым делиться собственными эмоциональными порывами и настроениями, искать сочувствия и эмоциональной поддержки у окружающих, вызывать искренние чувства. В то же самое время, в современном обществе и в СМИ наблюдается устойчивая тенденция к появлению новых тематических групп эвфемизмов в связи с появлением новых сфер и явлений, которые подлежат маскировке.

Эвфемизмы, которые используются для описания пандемии коронавируса, являются одним из наиболее эффективных способов маскировки, вуалирования реальности, а также манипулирования сознанием потенциального реципиента с целью создания благоприятной для медиа картины событий. Эвфемизмы обозначают собой области культурной, социальной или коммуникативной напряженности, а их исследование позволяет выявить социальные, культурные и речевые предпочтения носителей языка, их аксиологические приоритеты.

В настоящее время существует большое количество определений понятия «эвфемизм», что указывает на многообразие изучаемого явления. Мы придерживаемся определения, данного в Большом энциклопедическом словаре (раздел «Языкознание»): «эвфемизмы – эмоционально нейтральные слова или выражения, которые употребляются вместо синонимичных им слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [Ярцева, 2000:590], поскольку использование эвфемистической лексики являются показателем стремления говорящего не допустить невежливости и нетактичности, завуалировать истинный смысл высказывания либо сообщать нечто способом, понятным только собеседнику. Обогащение словарно-

го запаса языка является длительным процессом, начинающимся с образования нового слова или нового значения существующего в языке слова. Постепенно новая лексика становится многозначной, между значениями устанавливается регулярная семантическая связь и/или забывается внутренняя форма, образуются новые корни и слова. Замена в речи слов и выражений, считающимися грубыми или неуместными, смягченными, более «корректными» контексту лексемами является одним из средств обогащения словарного запаса языка и появления эвфемизмов.

Материал и методы исследования

Целью настоящего исследования является изучение использования эвфемизмов, которые используются в англоязычных СМИ для описания пандемии коронавируса и связанных с ней социальных событий. Для достижения цели были решены следующие задачи: выявление лингвистических характеристик эвфемизмов, их фундаментальных особенностей; анализ особенностей медиадискурса и особенностей функционирования в нем эвфемизмов; анализ прагматики и семантики эвфемизмов в текстах современных англоязычных СМИ; установление экстралингвистических и социокультурных факторов в использовании эвфемизмов; анализ функций эвфемизмов в современной речи.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по: лингвистической теории эвфемизмов (Т.В. Бойко, Л.П. Крысин; Б.А. Ларин, В.П. Москвин, K. Allan, K. Burridge, R. Holder; J. Lawrence, D. Crystal и др.); теории социолингвистических исследований (И.В. Арнольд, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров).

Результаты исследования

Исследование эвфемизмов является одной из актуальных проблем современной лингвистики по ряду причин:

– существование широкого круга областей и тем их функционирования;
– возможность избежать прямой грубой номинации;
– желание оказания определенного речевого воздействия как для манипулирования сознанием адресата, так для создания желаемого эмоционального эффекта;
– динамический характер данного явления (то, что сегодня воспринимается как эвфемизм, через некоторое время может им не быть, или наоборот).

Говоря о лексико-семантических классификациях эвфемизмов, мы выделяем работы В.П. Москвина [Москвин, 2001], который полагает, что эвфемизмы имеют широкое целевое наполнение и используются в случаях необходимости замены названий пугающих понятий (табуирование); потребности в замене имен неприятных, вызывающих отторжение объектов; обозначение чего-либо неприличного (бытовые эвфемизмы); желания заменить слово/выражение из-за опасения эпатировать окружающих и нарушить этикет; необходимости маскировки подлинной сущности обозначаемого; стремления обозначения некоторых организаций и профессий, представляющихся адресанту непрестижными.

Дискурс средств массовой информации – тип взаимодействия, отражающий все текущие социальные изменения, который можно рассматривать как действенный инструмент изучения аксиологических и речевых предпочтений говорящих. Эвфемизмы, которые используются для маскировки пандемии коронавируса и связанных с ней событий, можно разделить на три группы:

– название болезни и связанные с ней социальные процессы;
– слова, употребляемые носителями языка для передачи своих эмоций и чувств при описании актуальных событий и реакций на них человека;
– слова, которые обозначают все, что связано с коронавирусной инфекцией.

Рассмотрим каждую группу эвфемизмов. Пандемию коронавируса сравнивают с врагом, которому приписываются такие характеристики, как «невидимый, неизвестный» – например, «‘Invisible enemy’: Trump says he is ‘wartime president’ in coronavirus battle» (The Guardian 23 Mar 2020). Распространены случаи метафорического смещения значения при обозначении коронавирусной инфекции при помощи таких выражений, как «sanitary crisis, natural disaster, health emergency» – например, «Update concerning impact of Coved-19 sanitary crisis» (Reuters, 17 Mar 2020); «A natural disaster … in all 50 states’ is unfolding just as travelers disperse nationwide after Thanksgiving» (CNN 29 Nov, 2020); «U.S. extends Covid public health emergency even though Biden says pandemic is over» (CNBC 13 Oct 2022).

Сам случай заболевания коронавирусом называется ежедневным случаем (daily case) – например, «U.S. reports over 1 million new daily cases as omicron surges» (CNBC 4 Jan 2022). Внезапное начало пандемии коронавируса было названо «outbreak» (вспышка), а слово “lockdown” приобрело дополнительное значение и вместо обозначения ограничительных мер на некоторое время стало означать массовые карантины и приказы оставаться дома: «Tens of millions of people are under lockdown in China tonight as authorities scramble to contain a small, but growing Covid outbreak» (CNBC 7 Sep 2022). Врачей, пожертвовавших своими жизнями во время пандемии коронавируса, стали называть corona warriors: «A corona warrior’s ongoing battle with the pandemic» (The Daily Guardian, 11 Jun 2020). Интересно также отметить, что если в начале пандемии новый вирус называли «китайским», то сейчас использование такого атрибута считается политически некорректным.

Лексические единицы «coronavirus» и «covid» образуют группу терминов, к которой также от-

носятся слова «self-isolation», «quarantine» и «social distancing». Последний термин образован путем соединения слов «social» и «distancing», при этом происходит ложная актуализация значения слова, потому что понятие «social» подразумевает общение с людьми, более тесный контакт с ними, а социальное дистанцирование, наоборот, предписывает ограничение такого общения. Аналогичный сдвиг произошел в значении слова «shelter», которое раньше означало «поиск безопасности во время ограниченного события, такого как торнадо или атака активного стрелка», а теперь стал относиться к длительному периоду социальной изоляции. Термин «quarantine» вновь вошел в активное употребление, отражая процессы, происходящие в обществе. Словосочетание «elbow bump» появилось для обозначения безопасного способа приветствовать другого человека, а «to flatten the curve» означает «замедлить распространение вируса, например, с помощью мер социального сдерживания, чтобы меньшему количеству людей приходилось обращаться за лечением в любой момент времени». Этот термин является жаргоном эпидемиологов, но превратился в один из распространенных эвфемизмов нового времени.

Вторая группа слов (слова, употребляемые носителями языка для передачи своих эмоций и чувств при описании актуальных событий и реакций на них человека) представляет особый интерес с лингвистической точки зрения. Например, слово «covidiot» используется для описания кого-то, кто игнорирует рекомендации по общественной безопасности; контаминация двух корней дала понятие «infodemic» – проверенные и непроверенные сообщения, способные вызывать панику в обществе, а «doomscrolling» означает состояние, когда вы просматриваете вызывающие тревогу истории, связанные с пандемией, на своем смартфоне – например, «What I've been doing is called doomscrolling, a term that has caught on during this year's pandemic» (The Guardian 19 Oct 2020). Лексема «furlough» расширило свое значение в связи с пандемией коронавируса – если в двадцатом веке оно использовалось для обозначения военнослужащих, отправившихся домой в отпуск, то в новых социальных и экономических условиях оно стало обозначать программы, направленные на поддержку работодателей и работников, потерявших работу – например, «UK needs mini-furlough if Omicron hits economy, says IMF» (The Guardian 14 Dec 2021).

Третья группа содержит слова, которые описывают все, что связано с коронавирусной инфекцией. Например, слово «zoombombing» (нежелательное вторжение в видеоконференцсвязь) было образовано по аналогии с «фотобомбингом», что основано на схожести действия нарушителей, внедряющихся в видеоконференции людей и рассылающих неподобающие материалы – «Zoom agrees to 'historic' $85m payout for graphic Zoombombing claims» (The Guardian 23 Apr 2022). «Covideo party» означает онлайн-вечеринки через Skype или Zoom: многие из новых популярных терминов относятся к социально дистанцированному характеру человеческих контактов в наши дни, такие как «virtual happy hour» (виртуальный счастливый час), «covideo party» (видео-вечеринка) и «quarantine and chill» (карантин и отдых), а слово «quaranteams» (карантинные группы в Teams) используется для описания онлайн-команд, созданных для работы во время карантина – «Some people are 'quaranteaming' to ride out the outbreak – but is it safe?» (NBC news 22 Apr 2020).

Данная группа слов показывает, насколько мы связаны цифровыми технологиями. Онлайн-соединения, которыми мы в основном ограничены в настоящее время, позволяют создавать новые средства выражения, новые отношения, новые связи, новый образ жизни.

Заключение

Эвфемизмы, используемые для описания коронавирусной инфекции и связанных с ней явлений, можно разделить на три группы: 1) название болезни и связанных с ней социальных процессов; 2) слова, употребляемые носителями языка для передачи своих эмоций и чувств при описании актуальных событий и реакций на них человека; 3) слова, которые обозначают все, что связано с коронавирусной инфекцией. Некоторые из этих эвфемизмов будут в моде в течение короткого периода времени, некоторые другие сохранятся гораздо дольше – это свойственно словам, описывающим длительные изменения. Эвфемизмы, связанные исключительно с пандемией и ее последствиями, скорее всего, исчезнут в постпандемический период.

Анализ продемонстрировал, что при создании эвфемизмов для обозначения реалий, связанных с коронавирусом, используются различные средства деривации: расширение лексического значения слова, когда оно расширяет свое словарное определение и начинает обозначать то, что ранее не было присуще его семантическому полю (unseen enemy, invisible enemy); использование метафор с целью сделать описание более убедительным (natural disaster, perfect storm); случайное происхождение (covidiot, infodemic); соединение двух основ или слов (selfisolation, social distancing). С одной стороны, эти слова отражают социальные процессы, происходящие в мире в настоящее время, с другой стороны, эти лексические единицы часто являются индивидуальными авторскими новообразованиями, или окказионализмами, характеризующимися единичным, необычным употреблением.

Проанализированные эвфемизмы также являются отражением языковой игры, когда традиционные языковые средства используются носителями языка нетрадиционным образом. Основной вывод, который можно сделать в результате изучения использования эвфемизмов, используемых в англоязычных СМИ для описания пандемии коронавируса и связанных с ней социальных собы-

тий, заключается в том, что основная лингвопрагматическая цель их создания – уменьшить трудности и сделать ситуацию более напряженной. управляемый. Таким образом, рассмотренные эвфемизмы можно рассматривать как когнитивно-дискурсивный феномен: с одной стороны, они отражают концептуальные и аксиологические предпочтения говорящих, а с другой стороны, претерпевают жанровые и модусные изменения и вытесняются новыми словами, более релевантными для конкретного исторического периода.

Литература

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. –2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 685 с.
2. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 2001. – № 3. – С. 58–69.
3. www.theguardian.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)
4. www.cnbc.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)
5. www.nbcnews.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)
6. www.reuters.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)
7. www.thedailyguardian.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)
8. www.edition.cnn.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: (Дата обращения 20.10.2022)

SOCIAL AND CULTURAL PARAMETERS OF EUPHEMISMS USE IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF THE TERMS OF THE COVID-19 PANDEMIC PHENOMENON

Orlova S.N.
State University of Management

The presented study offers an analysis of euphemisms used in the English-language media discourse to describe the Covid-19 pandemic and related social phenomena. Euphemisms, which are one of the ways to reflect the subtleties of the culture of the people and social reality, are used to describe the pandemic and turn out to be one of the most effective ways of masking, veiling reality, as well as manipulating the consciousness of communicants in order to create a media-friendly picture of events. The study of euphemisms in the media makes it possible to analyze the social, cultural and speech preferences of native speakers and their axiological priorities, since this linguistic phenomenon can both reflect the conceptual and value preferences of speakers, and contain genre-stylistic and modus transformations. The study of media discourse is inseparable from the analysis of not only euphemisms as particularly sensitive to changes in units, but also the socio-cultural background on which the need for euphemization arises.

Keywords: euphemism, neologism, media discourse, pandemic, culture

References

1. Linguistics. The Great Encyclopedic Dictionary [Text] / Editor-in-chief V.N. Yartseva. –2nd ed. – Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2000. – 685 p.
2. Moskvin V.P. Euphemisms: system connections, functions and methods of education // Linguistic Issues. – M.: Nauka, 2001. – No. 3. – pp. 58–69.
3. www.theguardian.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)
4. www.cnbc.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)
5. www.nbcnews.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)
6. www.reuters.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)
7. www.thedailyguardian.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)
8. www.edition.cnn.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: (Accessed 20.10.2022)

Анализ фольклорных эпитетов (на примере орнитоморфных обликов божеств в текстах медвежьих песен)

Потпот Римма Михайловна,
к. филол.н., начальник Белоярского филиала БУ ХМАО-Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»
E-mail: ugraomnilife@mail.ru

Статья посвящена анализу языка медвежьих песен представляющих орнитоморфные облики божеств, записанных нами во время медвежьего праздника в сельском поселении Казым на территории Ханты-Мансийского автономного округа–Югры в 2015 году. Анализируемые песни, как и другие медвежьи песни, состоят из типических выражений, называемыми исследователями фольклорными эпитетами, типическими выражениями, формулами, наполненными повторами, тавтологией, табуированной лексикой. Анализ трёх птичьих песен показал, что они построены по правилам медвежьих песен. Песни имеют разное количество строк, но основная канва укладывается в них. Герой представляется, называет себя, свою землю, в нашем случае это перелетные птицы. Южные края представляются теплым туманным морем. Важными для перелетных птиц являются стаи, в которых они летят и их крылья, гнездо и высиженные ими птенчики, виды природы, земли, над которыми они пролетают, представлены также эпитеты конкретных рек и мест, куда садятся птицы для выведения птенцов.

Ключевые слова: фольклор, медвежьи песни, орнитоморфный облик, птицы, хантыйский язык, фольклорный эпитет.

Введение

В современной фольклористике изучение языка фольклорных произведений является перспективным направлением. В фольклоре народа ханты особое место занимают песни медвежьего праздника. Язык песен как фольклорного жанра является сложным лингвистическим феноменом и в то же время обращение к песенным текстам объясняется их культурно-языковой значимостью: «изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [Гумбольд, 1, 139].

Обрядовый язык медвежьих песен, изобилует эвфемизмами, архаичными словами, повторами, сакральной лексикой. Медвежьи песни состоят из фольклорных эпитетов или формул. Формулой считается речевая единица, которая повторяется неоднократно в одном или нескольких фольклорных текстах. Внутри формула содержит повторы, тавтологию и табуированную лексику, что усложняет расшифровку текста и его перевод.

Материалы и методы

Материалом нашего исследования являются так называемые птичьи песни, записанные нами во время медвежьих игрищ, проведенных в селе Казым Белоярского района ХМАО-Югры в 2015 году. «*Ма тьов тьов нє ай хăйəп ар* – песня кулика», «*Торы вой ар* – песня журавля», «*Сорњєӈ тухləпə йємəӈ ай шош* – песня златокрылой кряквы». Исполнителем этих песен является Ерныхов Андрей Александрович, 1944 года рождения, уроженец д. Хуллоры, Березовского района.

Язык песен медвежьих игрищ исследователями подвергался анализу. О поэтических формах стихосложения манси первым высказался Б. Мункачи [3], музыковедческую обработку и взаимосвязь текста и мелодии звуковых записей К.Ф. Карьялайнена и А. Каннисто можно найти в трудах А.О. Вяйсенена [5]. Систематизация метрических разновидностей хантыйского стихосложения была описана В. Штейницем [4]. Р. Аустерлицем был выполнен анализ его текстов по синтаксическим закономерностям стихосложения [1], так же провел исследования о соотношении текста и мелодии в мансийских песнях на основе записей Б. Кальмана [2].

К рассмотрению образа птиц в фольклоре хантов также обращались многие исследователи Т.А. Молданова, В.Н. Соловар, Л.В. Кашлатова, Е.Д. Каксина [13, 15, 9, 8]. Мы попытаемся проа-

нализировать фольклорные формулы и понять, какое значение они имеют в песне.

Результаты

Названные песни поются на медвежьих игрищах от имени птиц. Птицы являются *Ай төты войәт* ‘Весть приносящие птицы’, поэтому каждая из них рассказывает свою историю.

Каждая из птиц называет себя:

Морты мӯв хө *шивәӈ щорәсө* *Шивәӈ щорәс лухєм хущаө* *Вэтлоов нє ай хӑйәпө,* *Хөтлоов нє ай хӑйәпө* *Ма* ***Най*** *омсыийәӆмємө*	На туманном море южных земель На заливе туманного моря Я маленькая женщина-кулик, Я маленькая женщина-кулик Я богиней восседаю
Морты мӯвө *шивәӈ щорәсө,* *Шивәӈ щорәсө ӆухємнайө* *Сорњєӈ тухләпө* ***йємәӈ*** *ай шошө Шош омсыйөийәӆмємө*	На туманном море теплых земель, На заливе туманного моря Маленькая священная злато-крылая кряква Кряква я посиживаю
Тор, тори, тори войө вөӆмєм пӑтайө ***Морты мӯв хө*** *шивәӈ щорәсө лухєм хущайө* ***Ӆөӈх шӑншаӈ йємәӈ войө*** *вөӆмєм пӑтайө*	Жур, журавлем я являюсь, Теплых земель мужчина на заливе туманного моря, Я являюсь священной птицей со спиной божеств

На примере приведенных фольклорных эпитетов, мы видим, что эти три птицы являются перелетными, что передается эпитетом *Морты мӯв хө* ‘Теплых (южных) земель мужчина’, лексема *хө* – мужчина, человек, в данном случае, используется не для передачи гендерной принадлежности, а в значении птица. Перелетные птицы зиму проводят *Морты мӯв хө шивәӈ щорәсө Шивәӈ щорәс лухєм хущаө* ‘На туманном море южных земель На заливе туманного моря’, залив теплого моря представляется туманным лексема *шив* – туман, пар, видимость [Соловар, 2020, 638].

Все три птицы являются божествами, что подтверждается лексемами и фразами в текстах: *Най* ‘Божество женского рода’, *Ӆөӈх шӑншаӈ йємәӈ вой* ‘Священное животное со спиной божеств’. Тимофей Молданов считает, что «Птичьи песни являются песнями представлениями божеств. Орнитоморфные облики по современным представлениям имеют только сыновья Торума, имеющие с ними прямую связь. Среди женских божеств данный облик имеют: богиня Калтащ и Казымская богиня. Облик птицы им нужен для связи с верховным божеством» [Молданов, 2010, 67]. Об орнитоморфных обликах представленных птиц мы находим у Т.А. Молдановой: «Кулик тёв-тёв является одним из временных воплощений духа *Ем вож ики*» [Молданова 2010, 299], «По представлениям казымских хантов журавль является ипостасью одного из духов-покровителей высокого ранга *Ас тый ики*» [Молданова, 2010, 298], «*Шош* «кряква» наиболее почитаемая утка на Казыме, так как её облик имеет территориальный дух-покровитель *Касум ими* «Казымская женщина (богиня)» [Молданова, 2010, 307].

Наступает весна *Вөн Төрәмө ащийємө Мєләк тӯрпийө хотла вотө Ӆӯв пуӆъийөийәӆмаӆө* ‘Великий Торум отец мой С теплым дыханием ветер Когда он направит’ и перелетные птицы начинают собираться в стаи для дальнего перелета:

Морты мӯв сыраӈ ары войө, *Морты мӯв сыраӈ ары войө* *Төс най аӈкєм кӑртыиӆәм* *Кӑртыиӆәм йӑм кӑрайө* *Морты мӯв сыраӈ ары войємө* *Ӆыв па пөрӆиийәӆмәӆө*	Множество птиц, улетающих в теплые края, Множество птиц, улетающих на южные земли, Умелой богиней-матерью собранные, Нанизанные в красивые вереницы, Много птиц, улетающих в теплые земли, Они снова полетели
Төс най аӈкєм кӑртыӆәмө, кӑртыӆәмө *Морты мӯв сыраӈ ары войө вөӆъиӆәмәӆө* *Сӑкиӆа йӑм кӑрайө мӑныӆәтәӆө*	Умелой богиней-матерью нанизанные, нанизанные Множество птиц, улетающих в теплые края, Как бус красивые вереницы они летят

Фольклорный эпитет *Морты мӯв сыраӈ ары войө* (лексема *сыраӈ* – принадлежность), надо понимать как множество птиц, принадлежащих к перелетным. Как мы видим, есть варианты формул, но смысл один, птицы выстраиваются в определенный строй, как будто нанизанные мастерицей на нитку бусины и отправляются в путь. Для дальнего перелета состояние их крыльев имеет значение, поэтому в песне этому уделяется пристальное внимание. Крылья обозначены фразами: *тухӆєм оӆәӈ, тухәллаӆ тыйө йӑм оӆәӈ, мӑрәкӆаӆ оӆәӈ, тухәӆаӆ оӆәӈ,* где *тухәӆ* – крыло, *мӑрәк* – предплечье, крыло и в каждом из выражений четыре раза встречаем *оӆәӈ* – начало, конец, край [Соловар, 2020, 399] и один раз *тый* – вершина, конец, кончик; исток [Соловар, 2020, 551]. В песне журавля встречаем эпитет: *Хор хот йөтєм кӑт тухӆємө йовӆыӆәӆємө,* в котором значение лексемы *йотєм* не найдено нами ни в одном из словарей, это устаревшее слово, обозначающее полотно из вываренной бересты для покрытия крыши дома. Большое крыло журавля представлено таким полотном.

Хӯв мӯв мӑнты тухӆєм оӆәӈө *Ма Най ӆэщатыйәӆмємө,* *Ма Най ӆэщатыйәӆмємө*	Для полета в дальние края концы крыльев моих Я, богиня подготовила, Я, богиня приготовила
Тухәллаӆ тыйө йӑм оӆәӈө *Ӆыв ӆэщатөийәӆмәӆө,* *Хӯв мӑнтыйө мӑрәкӆаӆ оӆәӈө,* *Хӯв мӑнтыйө тухәӆаӆ оӆәӈө* *Ӆыв ӆэщатөийәӆтәӆө*	Хорошие концы своих крыльев Они готовят, Для долгого полета концы своих крыльев, Для долгого полета концы своих крыльев, Они готовят
Тор, тори, тори войө вөӆӆиӆәмємө *Хор хот йөтєм кӑт тухӆємө йовӆыӆәӆємө,* *Хӯв мӑнты тухӆєм оӆәӈө ӆэщатәӆємө*	Жур-, журавль, журавлем птицей я являюсь Двумя полотнами крыльев я взмахиваю, Для дальнего полета концы крыльев я готовлю

В песнопениях представлены формулы, описывающие природу, землю, которую видят птицы во время перелета:

Щӑӆта муӆты артємнайӧ *Щипэр йӧхӧ йӧхэӈ мӳвӧ,* *Щипэр йӧхӧ хӧйэӈ мӳвӧ* *Эви тӑйты щӳњэӈ мӳвӧ,* *Пухӧ тӑйты щӳњэӈ мӳвӧ* *Ма па нӧмӆатыйӧӆӆємӧ*	Затем в определенную пору О землях рода людей Щипар, О земле рода людей Щипар О счастливой земле для рождения дочерей, О счастливой земле для рождения сыновей Я тоже вспомнил
Морты мӳв хӧ шивэӈ щорэсӧ лухэв эвэӆт *Щипэр йохӧ йохэӈ мӳвӧ вэӆӆыӆэмаӆэ* *Эви тӑйты щӳњэӈ мӳвӧ вэӆӆыӆэмаӆэ,* *Пух тӑйты хэӆаӈ мӳвӧ вэӆӆыӆэмаӆэ*	Теплых земель мужчина из залива туманного моря, Земля людей рода Щипар вот она, вот, Для рождения дочерей счастливая земля, Для рождения сыновей, счастливая земля

Фольклорные эпитеты, представляющие холодные земли родной земли выглядят таким образом:

Ӆоњщаӈ пӳӈӆап ары вошӧ, *Йєӈкэӈ пӳӈӆап ары вошӧ* *Ма Най хӑйиийӧӆмємӧ*	Много заснеженных городов, Много ледяных городов Я богиня пролетела
Ӆоњщаӈ хурпийӧ ары мӳвємӧ *Ма хуӆтыйӧийӧӆмємӧ,* *Ма мӑныйӧийӧӆмємӧ*	Много земель, покрывающихся снегом, Я оставила позади, Я пролетела

В песнях мы встречаем фольклорные эпитеты, обозначающие конкретные места, с эпитетами рек и описанием мест, куда прилетают и садятся птицы для выведения своих птенцов. В песне кулика: *Хӧс хор пӧрмэм ӆантӧӈ Асӧ Ӆантаӈ Асы* (фольклорный эпитет реки Обь) *кӳтпємнайӧ Сэйэн тӳршап йӧхӧӆ панӧ, Кӳтпӧӈ паны кӳтпєма Ма Най ӆатыийӧӆмємӧ* ‘На обильной Оби, истоптанной двадцатью оленями, На среднем течении обильной Оби С сыпучими песками лукообразная коса На середину песчаной косы Я богиня приземлялась’. В песне златокрылой кряквы: *Йурнэн хӳщ хӧйӧ ӆопэӈ йуханӧ Ӆопэӈ йуханӧ тыйэӆ пєӆайӧ, Йурнэн хӳщ хӧйӧ ӆопэӈ йуханӧ* (фольклорный эпитет реки Казым, правого притока реки Обь[1]) *Тыйэӈ йуханӧ тыйєм вантӆэмӧ, Овэӈ йуханӧ овєм вантӆэмӧ. Кӳтпэӈ йуханӧ кӳтпємнайӧ Пӑӆ йӳхпийӧ йӳхэӈ вӧн њуӆэ, Пӑӆ йӳхпиӧ йӳхэӈ вӧн њуӆэ Йӳхэӈ вӧн њуӆэ илпємнайӧ* ‘Ненецкого странника весельная река К верховьям весельной реки, Ненецкого странника весельная река Верховья имеющая, верховья ее посмотрю, Устье имеющая, устье ее посмотрю. На среднем течении реки С высокими деревьями с деревьями большой мыс, С высокими деревьями с деревьями большой мыс На большом мысу под деревьями Маленькое озеро, поросшее листвой’. В песне журавля: *Йурнэн хӳщ хэ ӆэпэӈ йуханӧ* (фольклорный эпитет реки Казым) *овєм хущайӧ Вӳрты тӳӈкэп хэр њэрэмэ вэӆӆыӆэмаӆэ Тор, тори, тори, тори вой вэӆмєм пӑтайӧ Вӳрты тӳӈкэп хэр њэрэмэ ӆатыӆэӆэмӧ* ‘На устье весельной реки ненецкой странницы С красным мхом тундровое болото оказалось, Жур-, журавль, журавлем птицей я являюсь На тундровое болото с красным мхом приземляюсь я’.

На родные земли птицы прилетают, чтобы свить гнездо и вывести птенцов:

Эви тӑйты пӑӆ тыхэӆ, *Пух тӑйты пӑӆ тыхэӆ* *Ма Най вєриийэӆмємӧ*	Высокое гнездо для рождения дочерей, Высокое гнездо для рождения сыновей Я богиня сделала
Эви тӑйтыйӧ пӑӆ тыхэӆэ *Ма най вєрыйӧвийэӆтємӧ,* *Пух тӑйтыйӧ пӑӆ тыхэӆэ* *Ма вєрэнтӧийӧӆмємӧ* *Њӑӆ пушхапэ пушхап тыхэӆэ* *Сорњєӈ тухӆэпэ йємэӈ ай шошӧ* *Шош омсыйӧвийэӆмємӧ*	Высокое гнездо для рождения дочерей Я – богиня делаю, Высокое гнездо для выведения сыновей Я сделала, В гнезде с четырьмя птенчиками Маленькая священная златокрылая кряква Кряква я посиживаю
Эви тӑйты пӑӆ тыхэӆэ вєрэнтэмємӧ, *Пух тӑйты пӑӆ тыхэӆэ вєрэнтэмємӧ.* *Тор, тори, тори войӧ вэӆмєм пӑтайӧ*	Для выведения дочерей высокое гнездо делаю я, Для выведения сыновей высокое гнездо делаю я. Жур-, журавль, журавлем птицей я являюсь

Далее общие места заканчиваются и их истории расходятся. Гнездо кулика растаптывает Кменоглазая Пурнэ – отрицательный фольклорный персонаж, птица лишается всего выводка. Птенца златокрылой кряквы убивает из ружья русский человек, а к гнезду журавля подкрадывается медведь, они теряют по одному птенцу, остальных им удается спасти. Каждый из них просит Торума об отомщении:

Вӧнӆа Тӧрэм ащийэйӧ *Сурэх сєм ӆуват ай пӑӆэӈӧ* *Нӑӈ па хӳвтыиӆа пайӧ,* *Нӑӈ па єслыӆыӆа пайӧ.* *Сурэх сєм ӆуват ай пӑӆњємӧ* *Тєӆэӈ кӧрты ӆуваттыйайӧ,* *Тєӆэӈ воши ӆуваттыйайӧ* *Ӆӳв тӑм лунтатыйӧӆмаӆэ.* *Ӆапэт Пурнє ӆєӆэм хопӧ* *Йєртаӈ хурпи лай шӧхийӧ,* *Вотаӈ хурпи пит шӧхийӧ* *Щӳрэӈ хот ӆуват ар хӳмпэӆэ* *Ӆӳв па єлмиийӧӆмаӆэ.* *Ӆапэт Пурнє ӆєӆэм хопӧ* *Пӑтаӈ хопи пӑтыйэӆэ* *Нухӆы кєрӆиийӧӆмаӆэ,* *Овэӈ хопи овийэӆэ* *Илӆы мӑныйӧӆталэ*	Великий отец Торум, Величиной с глаза рыбы сырок маленькую тучку Ты направь тоже, Ты напусти тоже. Маленькая тучка величиной с глаз рыбы сырок В величину целого селения, В величину целого города Она вот вырастает. Лодка, с сидящими семью Пурнэ, Тёмной дождевой тучей, Тёмной тучей с ветром Волнами высотой с дом Вот она поднимается. У лодки с сидящими семью Пурнэ, Дно лодки, имеющей дно, К верху перевернулось, Борта лодки, имеющей борта, Вниз перевернулись

[1] Подробнее о фольклорных эпитетах рек в статье [Потпот, 2022, 8]

Вән Төрәмә ащийэйә, *Ӆәңх шәншаңә ӆавәрт мўӆыйэвә* *Ма ӆоӆыйәийәӆмємә.* *Вән Төрәмә ащийэйә,* *Хәӆәм сот хәйпийә хәйәң ӆаӆә* *Нәң єслыйэилэ пайә,* *Хәйәң рўщ хә пухийємә* *Тыхәӆ пәтыйә ай пушхємә* *Ӆай вўрийә йәм оӆәңә* *Ӆўв павтыйәийәӆмаӆә.* *Хәйәң рўщ хә пухийэйә* *Ӆай вўрийә йәм оӆңийэнә* *И щиты пайә ат павәттэнә*	Великий Торум, отец мой, На тяжелую молитву спины богов Я вставала. Великий Торум, отец мой, Войну с тремястами воинов Ты пошли, Русского мужчины сынок Со дна гнезда моего младшего птенчика Темной крови хорошее начало [дыхания] Он прервал. Русского мужчины сына Темной крови хорошее начало [дыхания] его Так же пусть прервется
Ньөрәм ики икэн пухә ӆўв тәм йитаӆә *Кањт войи ай ӆомєпә вєрәнтәмаӆә,* *Ӆєӆ хумәсә пәӆәттыйайә вєрәсәмаӆә,* *Пәӆ хумәсә пәӆәттыйайә вєрәсәмаӆә,* *Кањт войи ай ӆомєпә ӆомєсәмаӆә.* *Хәсңән кўт йәм оӆәңә нөхиӆәӆємә* *Тор, тори, тори вой вөӆмєм пәтайә* *Хәсңән кўт йәм оӆәңә нөхиӆәӆємә,* *Хәсңән кўт йәм оӆәңә нөхиӆәӆємә*	Тундрового мужчины сын вот идет он, Как зверь каньт подкрадывался, Под низкие кочки он прикидывался, Под высокие кочки он прикидывался, Как зверь каньт он подкрадывался. Между двумя его **звездами** я клевала, Жур-, журавль, журавлем птицей я являюсь, Между двумя его звездами я клевала, Между двумя его звездами я клевала

Ответственность заклинать, назначать имеют только боги, божества. Герои представленных песен – орнитоморфные образы божеств (кряква – *Касәм ими*, журавль – *Ас тый ики*, кулик – *Йєм вош ики*) делают заклинания каждый по своему статусу:

Вэтӆоов нє ай хәйәпә, *Хөтӆоов нє ай хәйәпә* *Шөкәң вөнтәр ӆапәт лухємә* *Ньөрәм вой омсәм кашәң хотө,* *Єңхәм сахи тыналӆ хөрө* *Тыв щи ӆөйәӆтыйәӆмємә.* *Мўӆәң хоты мўӆән эвәӆтө* *Вэтэн пўнпи ӆонаң йўхө* *Мәнєм вөӆты хун сов оӆәңө* *Нын сәр сўрәӆтыӆаӆәнө*	Я, маленькая женщина-кулик, Я, маленькая женщина-кулик, Горе свое заполняющее семь заливов В веселый дом, сотворенный для болотного зверя, Как дорогую цену снятого во время саха, Вам здесь излила. Из заповедной части дома С пятью струнами струнным деревом Для меня предназначенную мелодию Вы и впредь исполняйте
Шөкәң вөнтәрө ӆапәт ӆухємә *Ньөрәм вой омсәмө кашәң хотө* *Єңхәм сәхийө тыналӆ хөрө* *Нынан ӆөйәӆтөийәӆмємә,* *Нынан ӆөйәӆтөийәӆмємә.* *Мўӆәң хотыйө мўӆән эвәӆтө* *Вэт пунпийө ӆонаң йўхө* *Мәнєм вөӆтыйө пун сўв оӆәң*	Горе свое заполняющее семь заливов В веселом доме тундрового зверя Снятого саха дорогую цену Вам я поведала, Вам я рассказала. Из заповедной части дома С пятью струнами струнным деревом

Окончание

Йэӆ сўрәӆтөиныйәӆән, *Вөнт ӆөңхийө кәрәщ йакємө* *Нынан йакийөийәӆӆємө*	Мне причитающуюся мелодию И впредь исполняйте, Лесного божества высокий танец Для вас я станцую, Для вас оставлю

Этими фольклорными эпитетами герои оповестили нас о цели прихода на Игрища и заклинали, заповедовали будущее для хантыйского народа, поэтому эти песни можно отнести к *мўӆәтты ар* – песни-заклинания.

В данных песнопениях присутствуют повторы, часто повторяющиеся по тексту песни совершенно одинаковые (*Морты мўв сыраң ары войө, Морты мўв сыраң ары войө*) или с изменением 1–2 слов (*Ма пов-пов нє ай хәйәп, Ма вэтлов нє ай хәйәп*), способ по мнению Е. Шмидт, который «…приводит к изменению психического состояния и у исполнителя, и у слушателей» [Шмидт, 1995, 122], «…способ выхода из повседневности в более высокую сакральную реальность [Гриневич, 2016, 41].

Наибольшее количество тавтологических формул (*Пәтаң хопи пәтыйэӆө, Овәң хопи овийэӆө*) нами зафиксировано в песне кулика (из 118 строк 9), в песне кряквы 9 из 140 строк, в песне журавля 2 из 57 строк. Эвфемизмы (*Ньөрәм ики икэн пухө ӆўв тәм йитаӆө Кањт войи ай ӆомєпө вєрәнтәмаӆө, Ӆєӆ хумәсө пәӆәттыйайө вєрәсәмаӆө*), табуированная лексика (*Хәсңән кўт йәм оӆәңө нөхиӆәӆємө, Хөсңән кўт йәм оӆәңө нөхиӆәӆємө*) создают особый возвышенный стиль медвежьим песням, представляющим божества.

Для расшифровки и перевода фольклорных эпитетов медвежьих песен, необходимо глубокое знание культуры и языка, кроме этого «Мощное воздействие, вызываемое песнопениями, основано на том, что носителями культуры информация считывается не только с уровня формального содержания текста и мелодии, но и по другим, веками отработанным каналам» [Молданова, 2010: 5].

Литература

1. Austerlitz R. Ob-ugric Metrics. The metrical structure of ostyak and vogul folk-poetry. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia. Academia scientiarum fennica, 1958. – Folklore Fellow Communications, № 174. – 128 p. (In English)
2. Austerlitz R. Text and melodyin Mansi songs // Current musicology, spring.New-York, 1966. R. 37–57. (In English)
3. Munkacsi B. Vogul népköltési gyütemény. Budapest, 1892–1902. I. P. XXV–LVI. (In Hungarian)
4. Steinitz W. Ostjakische Volksdichtung und Erzählungen. Stockholm, 1941. S.1–61.(In German)
5. Väisänen A.O. Untersuchungen über die obugrischen Melodien. Helsinki, 1939. S. 159–163. (In German)
6. Гриневич А.А., Поэтика обрядовых песен медвежьего праздника казымских хантов: Дис. … канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2012. 166 с.

7. Гумбольдт В. фон О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества // В. фон Гумбольдт Избранные труды по языкознанию. М.: ИГ Прогресс, 1984. 166 с.
8. Каксина Е.Д. Мифологические образы птиц в фольклоре казымских хантов // «Актуальные вопросы современной науки и образования» (Часть 1): Материалы Междун. научно-практическая конференция (20 июня 2022 г. Г. Пенза РФ). – С. 232–235.
9. Кашлатова Л.В. Образ птиц в фольклоре обских уговов // Фундаментальные и практические научные исследования: инноватика в современном мире: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: НИЦ Вестник науки, 2021. – С. 116–123.
10. Молданов Т.А. Общая характеристика медвежьих игрищ // Молданов Тимофей, Молданова Татьяна. Очерки традиционной культуры хантов: избранное. – ООО «Типография «Печатное дело», Ханты-Мансийск, 2010. – С. 53–71.
11. Молданова Т.А. Пелымский Торум – устроитель медвежьих игрищ. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. – 224 с.
12. Молданова Т.А. Пелымский Торум – устроитель медвежьих игрищ. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. – 224 с.
13. Молданова Т.А. Болотные и водоплавающие птицы в фольклоре и верованиях хантов р. Казым // Молданов Тимофей, Молданова Татьяна. Очерки традиционной культуры хантов: избранное. – ООО «Типография «Печатное дело», Ханты-Мансийск, 2010. – С. 297–312.
14. Потпот Р.М. Проблемы перевода фольклорных текстов: на примере фольклора хантов // Образование 2022: основные проблемы и направления развития: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение. – 2022. – С. 7–10.
15. Соловар В.Н. Образ птицы в языковой картине обских угров // Этнокультурное пространство Югры: опыт реализации проектов и перспективы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции – Ханты-Мансийск, 2021. – С. 147–157.
16. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект): Более 9000 слов / В.Н. Соловар; под ред. А.А. Бурыкина. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2020. – 689 с.
17. Шмидт Е. Основы метрики в северохантыйском песенном творчестве внутристрочный уровень // История и культура хантов. Томск: изд-во Том. ун-та, 1995. С. 121–152.

ANALYSIS OF FOLKLORE EPITHETS (ON THE EXAMPLE OF ORNITHOMORPHIC IMAGES OF DEITIES IN THE TEXTS OF BEAR SONGS)

Potpot R.M.
Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article is devoted to the analysis of the language of bear songs representing ornithomorphic images of deities recorded by us during the bear festival in the rural settlement of Kazym in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug–Yugra in 2015. The analyzed songs, like other bear songs, consist of typical expressions called by researchers folklore epithets, typical expressions, formulas filled with repetitions, tautology, taboo vocabulary. The analysis of three bird songs showed that they are built according to the rules of bear songs. The songs have a different number of lines, but the main outline fits into them. The hero introduces himself, calls himself, his land, in our case these are migratory birds. The southern edges seem to be a warm foggy sea. Important for migratory birds are the flocks in which they fly and their wings, the nest and the chicks hatched by them, the types of nature, the lands over which they fly, the epithets of specific rivers and places where birds land to hatch chicks are also presented.

Keywords: folklore, bear songs, ornithomorphic appearance, birds, Khanty language, folklore epithet.

References

1. Austerlitz R. Ob-ugric Metrics. The metrical structure of ostyak and vogul folk-poetry. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia. Academia scientiarum fennica, 1958. – Folklore Fellow Communications, no. 174. – 128 p. (In English)
2. Austerlitz R. Text and melody in Mansi songs // Current musicology, spring. New-York, 1966. R. 37–57. (In English)
3. Munkacsi B. Vogul nepköltesi gyütemeny. Budapest, 1892–1902. I.P.XXV–LVI. (In Hungarian)
4. Steinitz W. Ostjakische Volksdichtung und Erzählungen. Stockholm, 1941. S.1–61.(In German)
5. Väisänen A.O. Untersuchungen über die ob-ugrischen Melodien. Helsinki, 1939. S. 159–163.(In German)
6. Grinevich A. A., Poetics of ritual songs of the bear holiday of the Kazym Khanty: Dis. … cand. philol. Sciences. Ulan-Ude, 2012. 166 p.
7. Humboldt V. von On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind // V. von Humboldt Selected works on linguistics. M.: IG Progress, 1984. 166 p.
8. Kaksina E.D. Mythological images of birds in the folklore of the Kazym Khanty // “Topical issues of modern science and education” (Part 1): Proceedings of the International. scientific and practical conference (June 20, 2022, Penza, RF). – S. 232–235.
9. Kashlatova L.V. The image of birds in the folklore of the Ob Ugovs // Fundamental and practical scientific research: innovation in the modern world: materials of the V Intern. scientific-practical. conf. – Ufa: Scientific Research Center Bulletin of Science, 2021. – P. 116–123.
10. Moldanov T.A. General characteristics of bear games // Moldanov Timofey, Moldanova Tatiana. Essays on the traditional culture of the Khanty: selected. – LLC “Printing House” Printing “, Khanty-Mansiysk, 2010. – P. 53–71.
11. Moldanova T.A. Pelymsky Torum – organizer of bear games. Khanty-Mansiysk: Polygraphist, 2010. – 224 p.
12. Moldanova T.A. Pelymsky Torum – the organizer of bear games. – Khanty-Mansiysk: Printer, 2010. – 224 p.
13. Moldanova T.A. Swamp and waterfowl in the folklore and beliefs of the Khanty r. Kazym // Moldanov Timofey, Moldanova Tatiana. Essays on the traditional culture of the Khanty: selected. – LLC “Printing House” Printing “, Khanty-Mansiysk, 2010. – P. 297–312.
14. Potpot R.M. Problems of translation of folklore texts: on the example of Khanty folklore // Education 2022: main problems and directions of development: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. – Penza: ICNS “Science and Education. – 2022. – S. 7–10.
15. Solovar V.N. The image of a bird in the linguistic picture of the Ob Ugrians // Ethnocultural space of Yugra: experience in implementing projects and development prospects: materials of the interregional scientific and practical conference – Khanty-Mansiysk, 2021. – P. 147–157.
16. Solovar V.N. Khanty-Russian dictionary (Kazym dialect): More than 9000 words / V.N. Solovar; ed. A.A. Burykina. – Novosibirsk: Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2020. – 689 p.
17. Schmidt E. Fundamentals of metrics in the North Khanty song art (intraline level) // History and culture of the Khanty. Tomsk: publishing house Vol. un-ta, 1995, pp. 121–152.

Японские национальные особенности женского речевого поведения

Розова Ольга Андреевна,
преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Статья описывает исторический статус и национальные особенности речевого поведения женщин в Японии. Важно отметить, что китайская иероглифика, которая была заимствована японцами в древности, возникла в период патриархального строя, поэтому древний рисунок женщины (яп. 女 –おんな *онна* – женщина) изображает её сидящей с покорно сложенными перед грудью руками. До сих пор существует уникальный пласт лексики, называемый (яп. 女言葉 – おんなことば *онна котоба* – «женские слова»), который формируется у японских девочек уже к трём годам. Такая речь наиболее явно отличается от мужской в области грамматики и использовании своеобразных «женских» конструкций. Известно, что система японских этикетных форм отличается особой сложностью и отражает социальную структуру общества, в котором до сих пор присутствуют пережитки бытовавших некогда феодально-патриархальных отношений. Грамматические различия в женской разновидности языка проявляются в употреблении «сверхвежливых» оборотов при построении фразы. Некоторые слова не используются без специальных вежливых аффиксов. На фонетическом уровне женская речь отличается от мужской интонационно. Для неё характерна мягкость произношения, сдержанность и спокойный тон повествования.

Ключевые слова: образование, поведение, японский язык, женская речь, этикет, вежливость.

Известно, что язык – важнейшее средство человеческого общения и культуры любого народа. Без языка человеческое общение невозможно, а без общения не может быть и общества [1]. Любой язык развивается, функционирует и отражает национальные особенности конкретного общества. Чтобы правильно и хорошо говорить на языке, надо ясно мыслить. Точность слова является не только требованием стиля, но прежде всего – требованием смысла [10]. Речь является использованием возможностей языка в различных ситуациях и отражением характера нации. В конечном счёте, в каждом отдельном слове возможно найти нить словесного образа, который как и в любой культуре всегда самобытно национальный.

С нашей точки зрения, три ипостаси японского слова: эмоция, образ, понятие – нерасторжимо слиты и воспринимаются в обычном разговоре всегда вместе. В целом, для японцев характерно выражаться расплывчато, недоговаривать, опираясь на коннотации и искать смысл за пределами высказываний. Отсутствие категоричности, прямых выражений и оборотов позволяет превращать речь в полунамёк, где связь обозначается лишь лёгким штрихом или только подразумевается. Этот язык недомолвок очень удобен для того, чтобы скрывать свои мысли и не говорить чётко. Речевое поведение японской женщины отличает сдержанность, недосказанность, мягкость произношения и большая вежливость. Для того, чтобы понять национальные особенности женского варианта языка, необходимо уделить внимание историческим, морфологическим, лексическим и другим его сторонам, так как на этих уровнях различия наиболее заметны. Основные правила женского речевого поведения сформировались в Японии ещё при феодализме, однако до сих пор они остаются достаточно устойчивыми.

Исторические предпосылки женского речевого поведения

Развитие культуры Японии тесно связано с культурой предшествующих эпох: родоплеменным, семейным воспитанием и педагогикой древних цивилизаций. Процесс формирования японского народа происходил тогда, когда разведение риса стало основой японского хозяйства. Низшей ячейкой общества являлась семья, сочетавшая в себе элементы отживающей родовой организации и появляющихся новых отношений. Социальные связи базировались непосредственно на подчинённости младшего старшему, т.е. члена коллектива его главе, и в социально-политической подчинённости «низших» «большим людям». Неравенство, возникавшее в отношениях

между кланами, подготавливало почву для создания государственности [2, с. 94].

Национальная религия японцев синтоизм (яп. 神道 – しんと*синто* «Путь богов») не имел основателя, развитой богословской системы или канонов. В его основе лежал культ предков, эстетическое восприятие и обожествление природы, в которой человеку не отводилось никакой значительной роли. Например, с древности японцы боготворили плакучую иву (яп. 柳 – やなぎ *янаги*). Её изящные тонкие ветки, колышущиеся под малейшим дуновением ветра, вызывали у них высокие чувства прекрасного. Многие художники изображали иву на гравюрах и свитках, сравнивая всё грациозное с её ветвями. Впрочем, на синтоизм оказал воздействие буддизм после его проникновения в страну в VI в.н.э. К концу VI века, став жизнеутверждающей религией, буддизм проникает во все сферы жизни. Он служит сильнейшим средством идеологического воздействия, стремительно ведя страну к материальному и духовному росту. Буддизм учил, что духовная сущность проходит через ряд земных воплощений. Карма, т.е. высший закон возмездия, за прошлые деяния предопределяет, в каком образе возродится душа. А единство культа и абсолютное значение верховного божества (Будды) способствовали преодолению представлений, связанных с остатками прежней родоплеменной разобщённости [2]. Будда – букв. просветлённый истиной, существо, достигшее полного совершенства. При этом японский буддизм, сосредотачивая внимание на внутренних проблемах человека, рекомендовал национальный подход к переживаниям действительности. В отличие от классического буддизма, проповедующего отказ от желаний, японский пропагандировал, что только нереальные желания являются причиной тревог, а «просветление» (яп. 悟り – さとり *сатори*) никак не связано с отказом от прелестей жизни.

Буддизм привносит в Японию достижения культуры древнейших цивилизаций мира – Китая, Индии, стран Центральной Азии. Главным принципом искусства того времени становится сдержанность чувств, намёк и стремление выразить определённое содержание при помощи минимума художественных средств и предельной внешней простоты. Природа служила надёжным источником жизни, вдохновением, началом всему. Стремление к лаконичности изображения ярко демонстрировал японский стиль «одного угла». Для того, чтобы заставить человека обратиться к внутреннему Я, ощутить величие мира и свою незначительную роль в нём, достаточно было изобразить на картине одинокую птицу на голом сучке старой сосны или лёгкую лодку в открытом море. Японцы полагали, что одна ветка сакуры (яп. さくらの枝 – さくらのえだ *сакура-но эда*) лучше, чем целое дерево может передать нежность и великолепие цветов. Подобный взгляд имеет отношение не только к изображению природы, но характеризует тонкую национально-психологическую особенность – видеть в личности отдельного человека группу или даже всю нацию и в то же время отождествлять группу или нацию с конкретным её представителем. Так происходило становление хрупкого и возвышенного японского стиля – в живописи, театре, музыке, литературе [3].

Японская литература (яп.日本文学 – にほんぶんがく *нихон бунгаку*) того времени – аристократическая, а её представители – члены высшего придворного круга. Различия между мужской и женской речью уже становятся очевидны:

«Случается, что люди называют одно и то же разными именами. Слова несхожи, а смысл один. Речь буддийского монаха. Речь мужчины. Речь женщины. Простолюдины любят прибавлять к словам лишние слоги. Немногословие прекрасно» [7, с. 12].

Вместе с тем, широкое образование для женщин по-прежнему оставалось недоступно. В основу воспитания и становления японских девочек была положена концепция подготовки хороших жен, которая развивала в них лишь послушание и хозяйственные навыки. Специально для этого был разработан кодекс морали «Великое поучение женщине» (яп. 女大学 – おんなだいがく *онна дайгаку*), основанный на постулате о «трёх типах покорности»: в молодости – отцу, после замужества – мужу, в старости – детям (сыну) [11]. Эти правила были одинаковы для всех женщин вне зависимости от их происхождения, ранга или положения. В основе мировоззрения женщин того периода лежал буддизм: яп. 真 – しん *син* – истина, 善 – ぜん *дзэн* – доброта, 忍耐 – にんたい *нинтай* – терпение. Особенно то его направление, в котором основное место занимало учение о карме, предопределении и судьбе. Кроме того, религиозность, покорность, служение и почитание власти оставались характерными чертами японского общества. Женщина обладала полноценным правом распоряжаться только внутренними делами дома. Существовала чёткая граница между пространством вне дома (яп. 外 – そと *сото*) и внутри его (яп. 内 – うち *ути*) [11]. Семейная жизнь была строго регламентирована и предполагала широкий круг ограничений, среди которых всестороннее образование женщин не было предусмотрено. Традиционно браки заключались по сговору родителей, поэтому брачная жизнь того времени напоминала скорее службу [4].

До начала XX века большинство женщин проводило всё время дома, воспитывая детей, а также испытывая большие трудности с выражением своих идей и взглядов. Часто замужнюю женщину называли супругой того или иного лица, не сообщая её имени (яп. 山田夫人 – やまだふじん *ямада-фудзин* – «супруга господина Ямады», яп. 小林夫人 – こばやしふじん *кобаясифудзин* – «супруга господина Кобаяси») и т.д. Гендерная роль всё ещё была очерчена рамками дома – ведение хозяйства, воспитание и обучение детей. Впрочем, даже ощущая смутное недовольство, она была обязана сохранять кротость, уступчивость, повиновение

и спокойный тон повествования. Её добродетели включали: сдержанность, мудрость, милосердие, скромность, верность, доброту, женственность и сострадание.

Японский язык имеет богатую идиоматику, множество пословиц и поговорок. Здесь приводятся некоторые, в которых, как нам кажется, отражены мировоззрение, национальный характер и чувства японских женщин:

яп. 言わぬが花 (いわぬがはな) *ивану-га хана* – «Молчание – цветок»

яп. 柳に雪折れなし (やなぎにゆきおれなし) *янаги-ни юки орэнаси* – «Гибкую иву снег не сломает»

яп. 出る杭は打たれる (でるくいはうたれる) *дэру куй-ва утарэру* – «Выступающий кол обязательно вобьют»

яп. 怒りは敵と思え (いかりはてきとおもえ) *икари-ва тэки-то омоэ* – «Гнев твой – враг твой»

яп. 深い川は静かに流れる (ふかいかわはしずかにながれる) *фукай кава-ва сидзука-ни нагарэру* – «Глубокая река неслышно течёт»

яп. 猫の手も借りたい (ねこのてもかりたい) *нэко-но тэ мо каритай* – «Занят так, что и помощь кошки пригодится»

яп.氏より育ち (うじよりそだち) *удзи ёри содати* – «Воспитание важнее происхождения»

яп. 高嶺の花 (たかねのはな) *наканэ-но хана* – «Цветок на вершине горы»

яп. 身の程を知れ (みのほどをしれ) *ми-но ходо-о сирэ* – «Знай свои пределы»

яп. 負けるが勝ち (まけるがかち) *макэру-га кати* – «Тот, кто проигрывает – выигрывает»

яп. 七転び八起き (ななころびやおき) *нана короби я оки* – «Семь раз упади, восемь раз поднимись» и т.д.

Сегодня отношения между людьми в Японии также обставлены многочисленными условностями и общепринятыми предписаниями. Несмотря на формальное равенство с мужчинами, социальное неравенство и приниженное положение женщин в общественной иерархии сохраняются. В широком смысле долг современной женщины объединяет сумму моральных обязательств, которые она принимает на себя добровольно. В связи с этим верность в смысле покорности и безоговорочного следования авторитету отца, а затем мужа должна быть незыблемой. Почтительность распространяется и на государственную иерархию, означая подчинение существующему порядку.

Читатель, несомненно обратил внимание на то, что в тексте статьи многие японские слова в русской транскрипции сопровождаются присоединёнными через дефис показателями «ва», «га», «но» «ни» и т.д. Это падежные показатели, присоединением которых осуществляется склонение существительных. Их следует произносить слитно с предшествующим словом. Долгота гласных в транскрипции обозначается знаком двоеточие [:].

Каждая японская фраза дана не только иероглифами, но и в японской письменности. Слова в предложениях пишутся без пробелов. Они переносятся, прерываясь в любом месте. На строке может оставаться один знак от целого слова. В языке отсутствуют правила деления знаков на «заглавные» и «строчные».

Для японского существуют практические транскрипции, построенные на базе как латинского, так и русского алфавита. Латинскими транскрипциями пользуются в странах, употребляющих латинский алфавит, и в самой Японии (в японо-иностранных словарях, составленных по фонетическому принципу). В нашей статье применяется система кириллической транслитерации японского языка, предложенная в 1917 г. известным лингвистом-востоковедом Е.Д. Поливановым. Основанная на токийском произношении, она, с нашей точки зрения, довольно точно передаёт звучание японских слогов.

Национальные особенности женского речевого поведения

В целом, система этикетных форм в женской речи отличается сложностью и отражает социальную структуру японского общества, в котором до сих пор присутствуют пережитки бытовавших некогда феодально-патриархальных отношений: 1) Старший по возрасту всегда является вышестоящим для младшего; 2) Учитель всегда вышестоящее лицо, независимо от его возраста или иных обстоятельств; 3) Мужчина – по отношению к женщине, отец – в сравнении с матерью. Женщина может быть влиятельна в семье или на работе, но социально она остаётся на более низкой ступеньке; 4) В больнице пациент проявляет уважение к врачу, в университете преподаватель – к профессору, в магазине продавцы – к покупателям и т.д. Помимо социальных отношений по рангам существуют и другие взаимоотношения между людьми, основанные на моральных, этических, родственных и прочих критериях [9, с. 11].

Исторически сложилось, что в восточной культуре, в отличие от западной, вежливость не является произвольным актом, а отражает социальную иерархию [5]. Речевое поведение японских женщин всегда подчинено задаче оказания внимания собеседнику и проявлению максимальной учтивости:

1) Женщины проявляют большую избирательность в отношениях с людьми. В Японии до сих пор человек оценивается не как индивидуальность, а с точки зрения его общественного статуса. Без конкретных знаний о положении собеседника начать общение бывает затруднительно. Если случайно человек был причислен к другой иерархии, то следует как-то исправить эту оплошность.

2) Обычно женщины не начинают разговор первыми. Беглая речь им не свойственна. Говорят мягко, осторожно, неконкретно, тихо, немногословно. Не управляя ходом беседы и не пытаясь её поддержать, они лишь делают короткие замечания, поддакивая собеседнику. Согласно японскому этикету, просто слушать без какой-либо реакции – неприлично:

яп. はい *хай; ええ э:* – Да (Утвердительное словоええ*э:* отличается отはい*хай* несколько меньшим оттенком вежливости); はい 、そうです *хай, со: дэс* – Да, это так; そうですか *со: дэс ка* – Да что вы говорите!; そうなんです *со: нан дэс* – Это точно; 大丈夫です – だいじょぶで す *дайдзёбу дэс* – Всё в порядке; 時に – ときに *токи-ни* – Бывает и так; おや *оя* – Неужели!?

Часто в разговоре употребляют конечную частицу *нэ* (яп.ね), которая служит цели привлечь внимание собеседника, вызвать его ответную реакцию или же выразить эмоциональное отношение говорящего к высказыванию:

яп. それは 良かったですね – それはよかったですね *сорэ-ва ёкатта дэс нэ* – Хорошо, что так получилось; 素敵ですね – すてきですね *сутэки дэс нэ* – Замечательно; とても美しいですね – とてもうつくしいですね *тотэмо уцукусий дэс нэ* – Очень красиво; これは美味しいですね – これはおいしいですね *корэва ойсий дэс нэ* – Вкусно (в мужской речи используется вариант яп. 旨い – うまい *умай* – вкусный); いいですね *и: дэс нэ* – Хорошо; 大変難しいね – たいへんむずかしいね *тайхэн мудзукасий нэ* – Ужасно трудно!

Зачастую замечания о погоде заменяют в японской речи приветствия:

яп. 今日はいいお天気ですね – きょうはいいおてんきですね *кё: ва ий о-тэнки дэс нэ* – Сегодня хорошая погода, не так ли?; 暑いですね – あついですね *ацуй дэс нэ* – Какая жара!; 雨..ですね – あめですね *амэ дэс нэ* – Идёт дождь.

Таких частиц в языке достаточно много. Для того, чтобы понимать оттенки вежливости в речи японских женщин, необходимо иметь представление о данных языковых явлениях.

3) Для речевого поведения женщин не характерны прямые выражения, обороты или отрицательные конструкции. Богатейшая синонимика разговорного языка позволяет по-особому строить беседу, даёт возможность тактично касаться деликатных тем. Почти в любом высказывании присутствует умеренность. Иногда весь смысл фразы можно почувствовать только в контексте. Обычно если женщина деликатно переводит разговор на другую тему, то она отказывается. При этом она *особенно* вежлива. Национальной японской особенностью является нежелание чем-то выделиться, быть исключением, испортить настроение собеседнику, поставить его в неловкое положение. Главный принцип поведения – не вмешиваться в чужие дела. Перекладывать свои переживания на других считается не очень приличным. Хвастаться неэтично поэтому избегают и этого. В разговоре женщины, как правило, стараются во всём соглашаться и «поддакивать» говорящему:

яп. そうですね *со: дэс нэ* – Да, действительно так; はい 、どうぞ *хай до: дзо* – Да, пожалуйста; いただきます *итадакимас* – С удовольствием; 良く分かります – よくわかります *ёку вакаримас* – Хорошо понимаю; はいはい *хай-хай* – Да-да, сейчас (В речи женщин показывает готовность немедленно оказать какую-то услугу).

4) В Японии молчание означает *нет.* Женщины стараются вводить в речь некатегоричные формы высказывания, чтобы не навязывать своего мнения, а также «мягкие» обороты-отрицания. Говорить *да* или *нет* напрямую – невежливо и уместно лишь дома и среди близкий друзей:

яп. ままですね *ма-ма дэс нэ* – Так себе; そんなところですね *сонна токоро дэс нэ* – Примерно так; 考えてみましょう – かんがえてみましょ う *кангаэтэ мимасё:* – Давайте подумаем.

5) По правилам этикета женщины часто должны за всё извиняться, даже если они ни в чём не виноваты. Мысль о том, чтобы в речи «принизить» себя, а собеседника «возвысить», не покидает их и всегда отражается в построении фразы. По японскому образу мышления это толкуется так: я была невнимательна и из-за меня случилась оплошность (например, вовремя не подвинулась, прошла мимо, не заметила что-либо и т.д.). Форм и степеней выражения извинений очень много. Среди них самыми распространёнными являются:

яп. すみません *сумимасэн* – Извините; どうもすみません *до: мо сумимасэн* – Мне очень неловко перед вами; 御免なさい – ごめんなさい *гоммэннасай* – Прошу прощения; 失礼します – しっれいします *сицурэй симас* – Извините.

6) Вместе с тем, японский речевой этикет предусматривает благодарить людей за самое незначительное проявление внимания. Слово *«спасибо»* имеет различные оттенки в зависимости от служебного положения собеседника и от характера услуги, за которую выражается благодарность. Наиболее распространённые формы:

яп. ありがとう *аригато:* – Спасибо; ありがとうございます *аригато: годзаимас* – Большое спасибо; どうもありがとう *до: мо аригато:* – Большое спасибо; どうも *до: мо* – Спасибо [9].

На фонетическом уровне женская речь отличается от мужской мягкостью произношения, сдержанностью, ровным тоном повествования. В то же время мы видим, что характерными, исторически сложившимися особенностями речевого поведения женщин являются скромность, уважительное отношение к «чужой группе» и умеренность во всём. Незнание некоторых условностей, предложенных в статье, может привести к нежелательной ситуации. Есть основания предполагать, что иностранцу, говорящему на японском языке, многое прощается, но тем не менее всё вышеизложенное полезно иметь в виду.

Оттенки вежливости в женской речи

Одной из особенностей японского языка является категория вежливости в системе местоимений, имён существительных и глаголов. Женская речь наиболее явно отличается от мужской специальной лексикой, специальными аффиксами и сложными формами для выражения степени вежливости и отношения к тому, что высказывается. Понятие вежливости включает в себя выражение почтительности по отношению ко 2-му или 3-му лицу, скромности

по отношению к самому себе – говорящему, а также обычной вежливости речи независимо от того, о каком лице говорится.

Местоимения

Так, женская речь особенно отличается в области личных местоимений первого и второго лица. Для местоимений третьего лица расхождений почти нет. Например, личное местоимение «я» для женщин (яп. 私 – わたし*ватаси*). Произношение (яп. わたくし*ватакуси*) употребляется в более официальной речи.

Для мужчин «я» (яп. 僕 – ぼく*боку*). Среди местоимений второго лица (яп. 君 – きみ*кими*) – самое частое местоимение в мужской речи, не допустимое для женщин, а также грубое мужское местоимение (яп. お前 – おまえ*омаэ*). В женской речи чаще встречается местоимение «ты» (яп. 貴方– あなた *аната*).

При разговоре в деловой обстановке не принято говорить (яп. 貴方*аната*) в отношении к вышестоящему лицу, преподавателю или начальнику. Этот запрет распространяется на всё, что имеет к ним отношение: яп. 先生の奥様はお元気ですか？ – せんせいのおくさまはおげんきですか *сэнсэй-но оку-сама ва о-гэнки дэс ка* – Ваша супруга здорова? (При обращении, например, к преподавателю). Нельзя сказать ему: (яп. あなたの奥さん *аната-но окусан*).

В современном японском языке сфера употребления личных местоимений значительно уже, чем в русском. Говорящие при обращении друг к другу могут употреблять слова, обозначающие родственное или общественное положение или род занятий. Собеседник часто может быть назван в третьем лице и тогда, когда речь идёт о его действиях или принадлежащих ему предметах: яп. 先生のお話は良く分かりません – せんせいのおはなしはよくわかりません*сэнсэй-но о-ханаси ва ёку вакаримасэн* – Я плохо понимаю, что Вы говорите (студент в разговоре с преподавателем).

Существительное «учитель», «преподаватель» (яп. 先生– せんせい *сэнсэй*), кроме обозначения профессии, например: (яп. フロロワさんは日本語の先生です – フロロワさんはにほんごのせんせいです *фуророва-сан ва нихонго-но сэнсэй дэс* – Фролова-сан – преподаватель японского языка), употребляется также и как вежливое обращение к преподавателю, врачу и другим представителям интеллигентного труда: яп. 先生、お早うございます– せんせい、おはようございます*сэнсэй, о-хаё: годзаимас* – Доброе утро, уважаемый преподаватель. Оно может быть употреблено и суффиксально – после фамилии лица, к которому обращается говорящий или о котором идёт речь: яп. 田中先生は日本人ですか？ – たなかせんせいはにほんじんですか*танака-сэнсэй ва нихондзин дэс ка* – Господин Танака японец? [6, с. 60].

Аффиксы вежливости

Система социальных отношений закреплена в языке в виде разнообразных способов выражения вежливости, гораздо более сложных, чем в большинстве европейских языков. Так, специальные аффиксы вежливости, использующиеся в современном японском, всегда указывают на социальную дистанцию, разницу в должности, статус собеседников и на их степень близости. С их помощью можно придать разговору интимность и учтивость. Отметим, что обращение без таких форм считается фамильярным, грубым и даже оскорбительным. Кроме того, вежливость не может быть направлена на себя.

К числу аффиксов вежливости относятся суффиксы *-сан* (яп. さん*сан*) и *-сама* (яп. 様 – さま *сама*). Последний демонстрирует максимально возможное уважение и почтение, например, (яп. お母様 либоお母さま – おかあさま *ока: сама* – мать (чужая). Употребляется при обращении лиц низшего социального положения к высшим, младших к старшим, девушки к возлюбленному и т.д. Оба суффикса – показатели вежливого обращения к собеседнику или вежливого обозначения лица. Они присоединяются к фамилии или имени или же к другому слову, служащему наименованием второго или третьего лица: яп. あなたは山本さんですか？ – あなたはやまもとさんですか*аната ва ямамото-сан дэс ка* – Вы Ямамото?

В отношении 1-го лица суффиксы *-сан* и *-сама* не употребляются.

Обращение не является членом предложения, т.к. его задача – только побудить собеседника слушать речь. В устной речи оно отделяется от последующего предложения паузой, а на письме – запятой или восклицательным знаком: яп. 山口さん、あなたは学生ですか？ – やまぐちさん, あなたはがくせいですか *ямагути-сан, аната ва гакусэй дэс ка* – Ямагути-сан, Вы студент? [6].

К числу вежливых суффиксов обращения, кроме *-сан* и *-сама*, относится также суффикс *-кун* (яп. 君 – くん), присоединяемый к фамилии или имени лиц мужского пола: (яп. 山中君 – やまなかくん *яманака-кун*– Яманака).

Часто в японском языке часто используется суффикс *-тян* (яп. ちゃん *тян*) – аналог уменьшительно-ласкательных суффиксов в русском. Он указывает на близость и неофициальность отношений людей равного социального положения. Употребляется маленькими детьми, близкими подругами, взрослыми по отношению к детям и т.д.: яп. お祖母ちゃん – おばあちゃん *о-ба: тян* – бабушка, бабулечка, бабуля (своя); お祖父ちゃん – おじいちゃん *о-дзи: тян* – дедушка, дедуля (свой); 犬ちゃん – いぬちゃん *ину-тян* – собачка; 猫ちゃん – ねこ ちゃん *нэко-тян* – кошечка. Имя + *-тян*: яп. オリガちゃん *орига-тян* – Олечка, マリーナちゃん *мари: на-тян* – Мариночка.

Ещё к числу аффиксов вежливости относятся префиксы *о-* (яп. お) и *го-* (яп. ご), которые присоединяются к имени существительному. В японском языке существует специальный термин (яп. 美化語 – びかご*бикаго* – «Украшенная речь»). Трудно найти эквивалентный перевод на русский язык для этого лингвистического термина: т.е. украшение речи с целью сделать её более красивой и утончённой: яп. お茶 – おちゃ *о-тя* – чай, お冷や – おひ

や *о-хия* – холодная вода, お菓子 – おかし *о-каси* – сладости, お皿 – おさら *о-сара* – тарелка, お腹 – おなか*о-нака* – живот, お着物 – おきもの *о-кимоно* – кимоно, お花 – おはな *о-хана* – цветок, お誕生日– おたんじょうび *о-тандзё: би* – день рождения.

Вежливые префиксы обычно не переводятся, а лишь передают общий вежливый тон речи. Подобная лексика, как правило, является *женской* разновидностью языка, данью традициям, идеализацией. Исторически она связана с домашней жизнью, бытом, питанием, общением с детьми: яп. 日本のお茶はいかがですか？ – にほんのおちゃはいかがですか *нихон-но о-тя ва ика-га дэс ка* – Не хотите ли японского чаю? яп. お誕生日おめでとうございます – おたんじょうびおめでとうございます *о-тандзё: би о-мэдэто: годзаимас* – С днём рождения!

Употребление этих же слов в *мужской* речи: яп. 茶 – ちゃ *тя* – чай, 冷や – ひや *хия* – холодная вода, 菓子 – かし *каси* – сладости, 皿 – さら *сара* – тарелка, 腹 – はら *хара* – живот (такое произношение употребляется исключительно в мужской речи), 着物 – きもの *кимоно* – кимоно, 花 – はな *хана* – цветок, 誕生日– たんじょうび *тандзё: би* – день рождения.

Префиксами *о-* и *го-* можно обозначить принадлежность предмета 2-му и 3-му лицу, не прибегая к специальным местоимениям: яп. 家 –うち *ути* – дом, お家 – おうち *о-ути* – ваш (его) дом; 親切 – しんせつ *синсэцу* – любезность, ご親切– ごしんせつ *го-синсэцу* – ваша (его) любезность.

Модально-экспрессивные единицы

Вместе с тем, среди грамматических различий выделяются расхождения в употреблении специфических мужских и женских модально-экспрессивных единиц, которые ставятся в конце предложения. Известно, что слова, не несущие информации, но выражающие заинтересованность, в европейских языках не являются обязательными в диалоге. Однако в японском языке эти частицы используются почти всегда. Они придают предложению вежливый тон, передают эмоции говорящего, но переводятся всегда в зависимости от контекста. Женщины склонны употреблять в своей речи следующие:

1) яп. わ*ва* (выражает восклицание и имеет схожие функции с частицей *нэ* (яп. ね):

яп. 嬉しいわ！ – うれしいわ *урэсий ва* – Как я рада!

яп. 今日は本当に面白かったわ！ – きょうはほんとうにおもしろかったわ *кё: ва хонто:-ни омосироката ва* – Сегодня было так интересно!

яп. 知らないわ – しらないわ *сиранай ва* – Я не знаю!

яп. あなたの髪は長いわね！ – あなたのかみはながいわね *аната-но ками ва нагай ва нэ* – Какие же у тебя длинные волосы!

2) яп.*のно* (употребляется, когда нужно мягко обратить внимание собеседника на предмет разговора. Может выражать вопрос или удивление в зависимости от интонации высказывания):

яп. 聞いてんの？ – きいてんの *кийтэн но* – Ты слушаешь?

яп. 行くの？ – いくの *ику но* – Ты идёшь?

яп. あなたはどう思ってるの？ – あなたはどうおもってるの *аната-ва до: омоттэру но* – Как ты думаешь?

3) яп. よ *ё* (побудительная или усилительная частица; довольно вежлива для женской речи, но не для мужской):

яп. 行こうよ – いこうよ *ико: ё* – Пойдём же!

яп. いいですよ *и: дэс ё* – Всё в порядке.

яп. 少し冷たいですよ – すこしつめたいですよ*сукоси цумэтай дэс ё* – Немного прохладно

4) яп. かしら*касира* (вопросительная частица, выражающая удивление и недоумение):

яп. 本当かしら – ほんとうかしら *хонто: касира* – Неужели правда?

яп. 明日は雪が降るかしら – あしたはゆきがふるかしら *асита ва юки-га фуру касира* – Интересно, будет ли завтра снег?

яп. どうしたらいいかしら *до: ситарай касира* – Как же мне быть (поступить)?

5) яп. あら *ара* (выражает удивление, сомнение, испуг; ставится в начале предложения):

яп. あら、鍵 がない – あら 、かぎがない *ара каги-га най* – Ой, (у меня) нет ключа!

яп. あら、申し訳ございませんん – あら 、もうしわけございませんん *ара мо: сивакэ годзаимасэн* – Ой, извините, пожалуйста!

яп. あら、 そうですか？ *ара со: дэс ка* – Как, неужели?

6) яп. まあ *ма:* («ах», «вот это да», «пожалуй», «как вам угодно» и т.д.; ставится в начале предложения):

яп. まあ、 美味しい – まあおいしい *ма: ойсий* – Ах, как вкусно!

яп. まあ、 よろしい *ма: ёросий* – Ну, ладно!; ну, хорошо!

Ономатопоэтические наречия

В японском языке существует обширная группа так называемых ономатопоэтических наречий. Очевидно, что женщины склонны использовать в разговоре большое количество таких ономатопоэтических слов. От (лат. *onomatopoeia)* – словосочетания непосредственно передающие звуки живой и неживой природы, физические и эмоциональные ощущения. Они не передают информацию, однако придают речи образный и естественный характер. Многие из них употребляются только в устойчивых словосочетаниях и на русский язык переводятся или соответствующими словосочетаниями или путём подбора более выразительного однословного синонима. Отметим, что ономатопоэтические наречия выражают лексическое значение лишь в грамматическом окружении и всегда пишутся хираганой. Например:

яп. ぶらぶら *бурабура* – «бродить», «прогуливаться» (без цели): яп. 公園をぶらぶら歩く(こうえんをぶらぶらあるく) *ко: эн-о бурабура аруку* – прогуливаться по парку, (второе значение – «бездельничать»): яп. 家でぶらぶらする (うちでぶらぶらする) *ути-дэ бурабура суру* – ходить из угла в угол, бездельничать дома;

яп. すたすた *сутасута* – «торопливо», «поспешно»: яп.すたすた歩く (すたすたあるく) *сутасута аруку* – быстро идти;

яп. しとしと *ситосито* – «моросить» (о дожде): яп. 雨がしとしと 降っている (あめがしとしとふっている) *амэ-га ситосито футтэ-иру* – моросит дождь;

яп. ここ *коко* – «сверкать», «блестеть»: яп. 月がここと光ってい る (つきがこことひかってい る) *цуки-га коко-то хикаттэ-иру* – луна ярко блестит.

Часто ономатопоэтические слова используются для характеристики человека:

яп. おどおどした人 (おどおどしたひと) *одооодо-сита хито* – робкий человек; ぼそぼそ話す人 (ぼそぼそはなすひと) *бособосо ханасу хито* – человек, который разговаривает шёпотом; もりもり食べる人 (もりもりたべるひと) *моримори табэру хито* – человек с хорошим аппетитом; はきはきした人 (はきはきしたひと) *хакихаки-сита хито* – сообразительный человек [8].

Итак, современный японский язык содержит сложнейшую систему построения вежливой речи. Отмечается стремление женщин употреблять вежливые формы там, где без них можно обойтись, для того, чтобы подчеркнуть свою воспитанность. В сущности, в их языке всегда выражается социальная позиция, а важнейшим в речевом поведении остаются: главенство старшего, противопоставление «вышестоящий – нижестоящий» и признак «свой – чужой». По умению употреблять вежливые обороты можно легко определить образованность и культурный уровень собеседника. Такая речь всегда образуется только путём подбора специальных слов и выражений с особыми морфологическими образованиями [9].

Литература

1. Багдасарьян Н.Г. Культурология: учебник для вузов. – М.: Высшее образование, 2008. 495 с.
2. Бадак А. Н., Войнич Н.М. и др. Всемирная история: В 24 т. Т. 7. Раннее средневековье. – Мн.: Современный литератор, 1999. 592 с.
3. Бадак А. Н., Войнич Н.М. и др. Всемирная история: В 24 т. Т. 8. Крестоносцы и монголы. – Мн.: Современный литератор, 2000. 528 с.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб пособие для студентов пед ин-тов/ Сост. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. 528 с.
5. Реформатский А.А. Введение в языковедение/ Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1999. 536 с.
6. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка./ Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1973. 224 с.
7. Сёнагон С. Записки у изголовья. / Предисловие Марковой В. – М.: ЭКСМО, 2007. 328 с.
8. Фролова О.П. Ономатопоэтические слова в современном японском языке. / Методические рекомендации. – Новосибирск НГУ, 1996. 32 с.
9. Фролова О.П. Японский речевой этикет. Лингвистический аспект. / Методическое пособие. – Новосибирск НГУ, 1997. 44 с.
10. Язовицкий Е.В. Говорите правильно. Эстетика речи. Л.: Просвещение, 1969. 302 с.
11. 女大学Режим доступа: http://www.tanken.com/onnadaigaku.html (дата обращения 6.08.2022).

POLITENESS OF JAPANESE WOMEN'S LANGUAGE

Rozova O.A.
Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

As Japanese culture has often been male-dominated, it is no surprise that there are differences in the way that men and women speak. The language reflects the historical positions that they have generally held. A refined manner or politeness is very important in Japanese culture. ''Japanese women's language'' is a cultural knowledge of a feminine speech style constructed throughout Japanese history. The article examines some specific linguistic elements of female speaking and shows characteristic differences between men's and women's social expressions. It explains why the words and speech patterns associated with women are more deferential and polite. Everything that can be said using feminine words can also be said in a non-feminine way.

Keywords: education, behaviour, the Japanese language, women's language, etiquette, politeness.

References

1. Bagdasaryan N.G. Cultural science: textbook for universities. – M.: Higher education, 2008. 495 p.
2. Badak A. N., Voynich N.M., etc. World History: In 24 vols. 7. The Early Middle Ages. – Mn.: Sovrem. Liter. Publ, 1999. 592 p.
3. Badak A. N., Voynich N.M., etc. World History: In 24 vols. 8. Crusaders and mongols. – Mn.: Sovrem. Liter. Publ, 2000. 528 p.
4. Piskunov A.I. Chrestomathy on the history of foreign pedagogy: Study guide for students of pedagogical institutes/ Composed by A.I. Piskunov. – 2nd ed., reprint – M.: Prosveshcheniye, 1981. 528 p.
5. Reformatskij A.A. Introduction to Linguistics/ Edited by V.A. Vinogradov. – M.: Aspekt Press Publ, 1999. 536 p
6. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language. / Edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1973. 224 p.
7. Shōnagon S. The pillow book. / Foreword by Markova V. –M.: EKSMO, 2007. 328 p.
8. Frolova O.P. Onomatopoetic words in modern Japanese. / Methodological recommendations. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1996. 32 p.
9. Frolova O.P. Japanese speech etiquette. Linguistic aspect. / Methodical manual. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1997. 44 p.
10. Yazovitsky E.V. Speak correctly. The art of speech. L.: Prosveshcheniye, 1969. 302 p.
11. 女大学URL: http://www.tanken.com/onnadaigaku.html (accessed: 6.08.2022).

Особенности словообразования туристических терминов китайского языка

Федорова Светлана Юрьевна,
доцент, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: fedlana@yandex.ru

Бирюков Денис Русланович,
независимый исследователь

В эпоху глобализации язык не стоит на месте, а продолжает развиваться. В китайском языке происходят различные изменения на всех языковых уровнях, в том числе и в словообразовании. Словообразование в китайском языке осуществляется по разнообразным моделям и схемам, в свою очередь подразделяющимися по различным признакам. Эта сложная разветвлённая система позволяет разобраться в этимологии слова и подобрать необходимый переводческий эквивалент. Хорошее ориентирование в способах словообразования значительно облегчает процесс перевода.
В данной статье рассматриваются традиционные и новые способы образования слов в китайском языке на примере туристической сферы, представлены примеры на каждый способ образования. Анализируются семантические и структурные особенности данной терминологии и основы ее образования. Важность туристической терминологии обусловлена значимостью туризма в нашей жизни. Современный уровень развития туристской сферы позволяет данной отрасли сформировать самодостаточную языковую систему. Выявлено, что активные словообразовательные процессы, происходящие в современной терминологии международного туризма, соответствуют общим тенденциям развития китайского языка в новейший период его истории и подтверждают положение о том, что исследуемая сфера находится в состоянии динамического развития.

Ключевые слова: словообразование, туристическая терминология, термины китайского языка, аффиксация.

Основными путями пополнения лексики являются словообразования и иностранные заимствования. Выделяется три основных способа образования туристической терминологии в китайском языке – терминологизация, иностранные заимствования и образование сложных терминов, которое включает словосложение, сокращение и аффиксацию.

Сложение является самым распространенным и самым древним способом словообразования в китайском языке. Как указывает А.А. Хаматова «Корневые морфемы повторяются в составе всех родственных слов, образующих терминологическое гнездо» [1], в терминологической системе сферы туризма четко прослеживается употребление зависимых по своему характеру корневых морфем. В терминологической системе отчетливо вырисовывается употребление синонимичных морфем. Как указывает А.А. Хаматова, «морфемная синонимия определяется как семантическое сходство или тождество морфем при различии их звуковой оболочки» [2]. Например, в рамках терминологической системы из сферы туризма синонимичными можем считать корневые морфемы, реализующих значение «путешествовать» 旅lǚ и 游yóu.

Данные морфемы повторяются в большинстве слов корпуса туристических терминов. Например, в составе двусложных единиц: 旅游lǚyóu путешествовать, 游人yóurén – турист, 游子yóuzi – путешественник и т.д. Сочетаясь, данные морфемы образуют двусложное слово, которое демонстрирует продуктивность в образовании многосложных лексических единиц, семантическая принадлежность которых к сфере туризма не вызывает сомнения. Например, 旅游交通lǚyóu jiāotōng – туристическое движение, 生产型旅游shēngchǎnxìng lǚyóu – производственный туризм, 旅游局lǚyóujú – туристическое бюро и т.д.

Особенностью двусложных образований туристической терминосистемы – сочетаний однослогов являлось то, что их значение выводится из значения их составных частей, а при переводе такие комплексы могут рассматриваться как единое смысловое целое. Большинство двуслогов туристических терминов – термины-глаголы и сформированные на их основе термины-существительные и термины-прилагательные, способные образовывать с другими элементами новые слова и словосочетания.

Известный американский лингвист Дж. Паккард в своих исследованиях предлагает при изучении способов словообразования опираться на семантический критерий, согласно которому значение целого (сочетания слогоморфем) опре-

деляется полностью либо одним, либо другим компонентом или если сочетание определяет иной семантический компонент, то данное сочетание слогоморфем следует признать сложным словом «compound» [4]. Приведенный критерий вполне соответствует реалиям современного языка. Среди наиболее характерных особенностей современного словообразования, по мнению О.П. Фроловой[3], является образование сложных терминов посредством сложения, аффиксации, сокращения, а также образования устойчивых словосочетаний.

Анализ многосложной лексики, функционирующей в сфере туризма китайского языка, показывает, что основным способом образования терминов в этой сфере является словосложение. Такая тенденция характерна как для двусложных, так и для многосложных слов. Существуют пять видов грамматических связей между элементами лексических комплексов китайского языка: атрибутивный (первый элемент определяет второй, между ними существуют видо-родовые отношения), копулятивный (элементы равноправны), глагольно-объектный (первый элемент обозначает действие, обращенное на второй именной элемент), глагольно-результативный (второй элемент называет результат действия, выраженного первым элементом), субъективно-предикативный (первый элемент называет субъект, а второй – его действие или состояние). По своей грамматической структуре элементы словосложения могут быть субстантивными (существительными), вербальными (глаголами), адъективными (прилагательными).

Многосложные лексические образования в сфере туризма демонстрируют разные грамматические модели словосложения. Однако, наиболее характерным типом связи между элементами лексических комплексов, относящихся к туристическим терминам, является атрибутивный тип. Например, большинство лексических единиц, номинирующих многочисленные виды туризма: 商务旅游shāngwù lǚyóu – деловой туризм, 会议旅游 huìyì lǚyóu – конференц-туризм, 太空旅游tàikōng lǚyóu – космический туризм, 蜜月旅游mìyuè lǚyóu – свадебное путешествие, 瑜伽旅行yújiā lǚxíng – йога-тур и т.д. Все приведенные примеры представляют собой четырехсложные сочетания, в которых первый двуслог выступает в качестве атрибутивного компонента лексического комплекса, по отношению к определяемому им второму (со значением «тур», «путешествие»).

Атрибутивными комплексами являются и другие единицы исследуемой терминосистемы, например, 旅游领队lǚyóu lǐngduì – (туристический+-лидер) лидер на рынке туристических услуг, 旅游资源 – lǚyóu zīyuán – туристические ресурсы, 旅游警察lǚyóu jǐngchá – туристическая полиция, 旅游票 lǚyóu piào – туристический билет, 旅游景点lǚyóu jǐngdiǎn – туристические достопримечательности и др. В указанных сочетаниях в качестве атрибутивного компонента выступает термин со значением «туризм», функционирующий в данном случае как качественный элемент.

К числу других атрибутивных комплексов, в состав которых не входят корневые морфемы 旅 или 游, можно рассмотреть следующие примеры: 散客sǎnkè – независимый туризм, и производное 散客拼团 sǎnkè pīntuán – группа, сформированная из независимых туристов и т.д.

Таким образом, анализ словообразовательной структуры терминов из сферы туризма подтверждает широкое развитие способов образования слов путем складывания знаменательных элементов. Кроме того, как показывает анализ лексических единиц, составляющих корпус туристических терминов, морфологическое словообразование по модели корень (основа) плюс суффикс является второй по результативности моделью современного словообразования (в частности туристических терминов).

Аффиксальное словообразование китайского языка предполагает образование многосложного слова путем прибавления к корню словообразовательного суффикса. Например: суффикс者 в словах 旅游者lǚyóuzhě, 观光者guānguāngzhě – экскурсант, посетитель, 旅行者 lǚxíngzhě – путешественник, 游者 yóuzhě – турист; суффикс客kè в словах游客yóukè – туристы, посетители, 过客guòkè – проезжий, путешественник; префикс 自zì в атрибутивном компоненте 自助zìzhù -自助旅游 zìzhù lǚyóu – самостоятельный туризм (на основе продуманного бюджета); префикс无wú в атрибутивном словосочетании无景点游wújǐngdiǎnyóu – туризм, не предусматривающий посещения туристических достопримечательностей и др. Рассмотренные аффиксы демонстрируют разную протяженность словообразовательного ряда.

В китайском языке морфемы, используемые в словообразовании, принято делить на два типа: морфемы, обозначающие основной смысл (корневые морфемы) и морфемы, способные выражать исключительно аффиксальное, добавочное значение. В современном языке в роли компонентов сложных слов преимущественно используются односложные слова, утратившие или ограничившие способность к самостоятельному употреблению. Такие слова вне сложных слов имеют качество слов, поскольку обладают грамматической законченностью, и в некоторых контекстах они способны употребляться как слова. Они обладают разной степенью самостоятельности. Те из них, которые почти исключительно используются в роли компонентов сложных слов, сближаются с морфемами, специфика которых заключается в том, что они являются словами, утратившими или утрачивающие свою самостоятельность в употреблении вследствие изменения характера бытия в языке.

В «Большом китайско-русском словаре» отмечено употребление морфемы游yóu только в составе сложных слов. Следовательно, можно говорить о том, что в составе трехсложных терминов данная морфема реализует аффиксальное значение и может быть причислена к «новым аффиксам», например, 境外游jìngwàiyóu – путешествие за границу, 换房游huànfángyóu туристическая поездка

по обмену; 家庭游jiātíngyóu – семейный туризм, 自驾游zìjiàyóu – путешествие на собственном авто, 周末游zhōumòyóu- путешествие выходного дня, 购物游gòuwùyóu – шоп-тур, 共享旅gòngxiǎngyóu – совместное путешествие, 团队游tuánduìyóu – путешествие в составе группы и т.д.

Аффиксы могут относить туристические термины к определенной категории – исполнителя действия, свойства, процесса, предметности, характера, качества. Рассмотрим в качестве аффиксального значение «место», «пункт», реализуемое морфемами 地dì в словах旅游地lǚyóudì – туристический район, туристическая база, 游胜地yóu shèngdì – благодатное место для туризма, 旅游圣地lǚyóu shèngdì – туристическая мекка; 站zhàn в словах 旅游站lǚyóu zhàn – турбаза, 信息站xìnxīzhàn информационный пункт, 服务站fúwùzhàn – пункт обслуживания, 观光站guānguāngzhàn – экскурсионный пункт; а также 点diǎn в словах旅游点lǚyóu diǎn, 景点jǐng diǎn – живописное место, достопримечательность.

Рассмотренные примеры позволяют говорить о том, что аффиксы в сфере туристической терминологии китайского языка обладают семантическими и структурно-образовательными характеристиками, которые сводятся к отсутствию узкого значения и регулярности употребления аффикса с одним и тем же значением в терминологическом ряду. Среди отобранных в ходе словообразовательного анализа терминов терминологический ряд с полусуффиксом 游yóu демонстрирует наиболее высокую частотность употребления.

Рассматривая существующую в китайском языке на современном этапе развития тенденцию к образованию многосложных слов логично предположить, что одним из словообразовательных способов в терминологических системах является морфемная контракция.

Морфемная контракция – это проявление тенденции к экономии языковых средств.

Возникшее на рубеже веков новое направление туризма в России и Китае, подразумевающее посещение памятных мест, связанных с историей коммунистической партии, жизнью коммунистических лидеров и революционным прошлым, в силу символических особенностей получило название红色旅游hóngsè lǚyóu – досл. «туризм красного цвета», в результате морфемной контракции в туристической сфере активно функционирует двусложная единица红游hóngyóu – красный туризм. Отдых в сельской местности, особенно привлекательный для жителей небольших городов и мегаполисов называется «зеленый туризм» – 绿游lǜyóu (от 绿色旅游lǜsè lǚyóu). Заимствование黑游hēiyóu (от 黑色旅游hēisè lǚyóu) – чёрный туризм (англ. black tourism), –посещение мест и достопримечательностей, исторически связанных со смертью и трагедией.

Другие примеры: 通票tōngpiào – единый входной билет для посещения нескольких пунктов туристических маршрутов 通入门票tōngrù ménpiào; 旅费lǚfèi – путевые расходы 旅行费用lǚxíngfèiyòng, 旅保lǚbǎo – туристическое страхование 旅行保险lǚxíng bǎoxiǎn и т.д. Данный вид морфемной контракции четырехсложных сочетаний – сжатие – встречается в китайском языке чаще всех остальных и имеет целый ряд разновидностей в зависимости от положения опускаемых и соединяемых морфем. Соединение морфем при этом осуществляется по различным моделям словосложения, но чаще всего атрибутивной и копулятивной.

Механизмы словообразования терминов туристической отрасли разнообразны. Семантические заимствования оказываются востребованными в случаях популяризации иностранных понятий. Многосложность слов достигается, главным образом, путем сложения значимых компонентов, а также развитием аффиксального словообразования. Также можно сделать вывод и о постепенном развитии аффиксации и росте роли аффиксов в процессе словообразования. Вместе с тем наблюдается и обратная тенденция – морфемная контракция многосложных слов.

Литература

1. Хаматова, А.А. Словообразование современного китайского языка. М.: Изд. «Муравей», 2003. – С. 21
2. Хаматова, А.А. Словообразование современного китайского языка. М.: Изд. «Муравей», 2003. -С.37
3. Фролова, О.П. Словообразование в терминологической лексике современного китайского языка. М., 2011. – С. 40
4. Jerome L. Packard, – New approaches to Chinese word formation: morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese / edited by Jerome L. Packard, C. 255

PECULIARITIES OF WORD-FORMATION OF TOURIST TERMS IN THE CHINESE LANGUAGE

Fedorova S. Yu., Biriukov D.R.
Far Eastern Federal University

In the era of globalization, the language does not stand still, but continues to develop. The Chinese language undergoes various changes at all language levels, including word formation. Word formation in Chinese is carried out according to various models and schemes, which in turn are subdivided according to various criteria. This complex branched system allows you to understand the etymology of the word and select the necessary translation equivalent. Good orientation in the ways of word formation greatly facilitates the process of translation.

This article discusses the traditional and new ways of forming words in Chinese on the example of the tourism sector, provides examples for each method of formation. The semantic and structural features of this terminology and the basis of its formation are analyzed. The importance of tourism terminology is due to the importance of tourism in our lives. The current level of development of the tourism sector allows this industry to form a self-sufficient language system. It has been revealed that the active word-formation processes taking place in the modern terminology of international tourism correspond to the general trends in the development of the Chinese language in the latest period of its history and confirm the position that the sphere under study is in a state of dynamic development.

Keywords: word formation, tourist terminology, Chinese language terms, affixation.

References

1. Khamatova, A.A. Word formation of the modern Chinese language. M.: Ed. «Muravei», 2003. – P. 21
2. Khamatova, A.A. Word formation of the modern Chinese language. M.: Ed. «Muravei», 2003. – P. 37
3. Frolova, O.P. Word formation in the terminological vocabulary of the modern Chinese language. M., 2011. – P. 40
4. Jerome L. Packard, – New approaches to Chinese word formation: morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese / edited by Jerome L. Packard, P. 255

Смысловое значение идиом, в которых представлены колоративы со значением «зеленый»

Цзюй Цюнь,
аспирант, Минский государственный лингвистический университет
E-mail: 1170534447@qq.com

Культурная коннотация – интерпретация образного значения идиомы в категориях культуры, предполагающая выявление связи образа, лежащего в основе номинативной единицы фразеологизма), со стереотипами, символами, эталонами, мифологемами и другими знаками национальной и общечеловеческой культуры, освоенной народом – носителем языка.
В современной лингвистике смысловое значение идиом со значением «зеленый» активно изучаются с точки зрения лингвокультурологии, основная задача которой – раскрытие ментальности народа и его культуры через язык. Сопоставительный анализ фразеологии двух языков позволяет выявить не только те или иные соответствия, совпадения, но и найти то специфическое, национальное, что имеется в ЛЕФТ каждого из языков. В статье рассматривается проблема семантики фразеологических единиц с колоративным компонентом “зеленый” в русском и китайском языках. Для этого важно учитывать лексико-семантические особенности русских и китайских фразеологизмов с цветом “зеленый”. Исследование проводилось на материале 10 русских и 30 китайских фразеологических единиц. Анализ показал, что в русской и китайской культурах фразеологизмы с колоративным компонентом “зеленый” имеют разную семантику, и их значения не идентичны.

Ключевые слова: фразеологические единицы, окраска, цветообозначение, семантика, коннотация.

В русском языке зеленый – цвет весны, созревания, нового роста, плодородия, природы, свободы, радости, надежды. «Словарь русского языка» А.П. Евгеньевой обозначает *зеленый* как ‘имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между желтым и голубым; цвета травы, зелени’ [6, с. 73]. Согласно толковому словарю Ожегова *зеленый* – ‘цвета травы, листвы’ [4, с. 94].

Более развернутое толкование дает в своем словаре Д.Н. Ушаков, согласно которому прилагательное *зеленый* имеет следующее значение: ‘цвета зелени, травы, листвы (обозначение одного из семи цветов солнечного спектра)’ [8, с. 63].

Лексема *зеленый*, кроме прямых значений, имеет и переносные значения, которые и определяют семантику ЛЕФТ с одноименным колоративом. Приведем примеры.

1. Свободный:

зеленая улица – свободный путь, без препятствий и задержек, обычно для движения железнодорожного транспорта [10, с. 492]; такое состояние трассы, когда все светофоры или семафоры открыты; также перен.: о беспрепятственном прохождении чего-н. [4, с. 229];

давать зеленую улицу – содействовать осуществлению чего-либо [9, с. 183].

2. Слабость, плохое самочувствие:

в глазах зеленеет – у кого-либо, кому-либо становиться дурно, плохо, обычно от усталости, слабости, волнения [9, с. 202];

3. Неопытный:

молодо-зелено – неопытен, неискушен, несведущ в чем-л.; легкомыслен по молодости лет. Употребляется обычно, когда старшие или более опытные хотят подчеркнуть неопытность, оценить или объяснить поступки молодых и менее опытных; часто произносится вместе с междометиями «эх» или «ох» со вздохом или с укоризненным, сожалеющим покачиванием головы [9, с. 382]; неопытен, неискушен, легкомыслен по молодости лет [10, с. 252)];

сопля зеленая – кто-либо слишком молод, чтобы разбираться в чём-либо, понимать что-либо. Обычно употребляется как бранное выражение [9, с. 648]; Молокосос, сопляк [4, с. 747].

4. Очень сильное опьянение:

до зеленого змия – О сильной степени опьянения (до галлюцинаций, нервного расстройства и т.п.) [9, с. 312]; мертвецки, до галлюцинаций, нервного расстройства и т.п. (напиваться, быть пьяным) [10, с. 174].

5. Выражение эмоционального состояния человека:

ёлки-зелёные – выражение досады, восхищения, недоумения и т.п. Ср. елки-палки [10, с. 154]; выражение, изумления, восхищения, раздражения и т.п. [2, с. 157].

тоска зеленая – ужасная тоска [4, с. 806]; Скука смертная, мухи мрут. О томительной, невыносимой скуке [7, с. 275].

Таким образом, во фразеологизмах русского языка *зеленый* нашел отражение как выражение какого-то неблагополучия, душевного смятения и вызывающего поведения человека, в то время как с точки зрения психологии зеленый трактуется как состояние душевного равновесия.

6. Выделен нами пример фразеологизма с колоративом зеленый, обозначающий напиток, к примеру, *зеленое (зелено) вино* – водка [9, с. 98]; хлебное вино [1, с. 1032]; белое вино, огненная вода. Эвфем. Водка, хлебное вино [7, с. 35].

7. Предметы интерьера:

зеленый стол – сукно, карточный, картежный даль [1, с. 1032].

В устойчивых сочетаниях прилагательное зеленый часто употребляется для сравнения с травой (*зелёный как трава*).

Китайская культура – это культура цвета, которая сильно отличается от цветовой традиции европейских культур. В Китае на цветовую символику оказало сильное влияние конфуцианство. По канону пурпурный цвет обозначал добродетель, зеленый – гуманность, красный – церемониал и порядок, желтый – веру, белый – истину, долг, самопожертвование, черный – мудрость и знание [5].

В китайском языке, согласно словарю, иероглиф 绿 lu – зеленый обозначает цвет, свежесть зелени, а также недозрелость (фруктов, офощей) [3].

Однако фразеологизмы с колоративом *зеленый* в китайском языке имеют широкую семантику. Приведем примеры.

1. В китайских фразеологизмах прилагательное зелёный绿 lu в основном несёт прямое своё (цветовое) значение и часто обозначает реалии окружающей природы: листья, траву, деревья и т.д.:

水绿青山 *той люй чин шан* (букв. «глубокие реки и зелёные горы») – «покрытые растительностью горы и глубокие реки, прекрасная земля» [11, с. 1072];

青枝绿叶*чин джи люй ие* – «зелёные ветви и листья» [11, с. 95];

(букв. «беспорядочно мечется красное и пугливо трепещет зелёное») – трепещущие на ветру листья [11, с. 757];

碧海青天 *Би Хай Цин Тянь* (букв. «синее море, зеленое небо») – бескрайний простор; небо сливается с морем [11, с. 958];

绿肥红瘦 *люй фей хун шоу* (букв. «зелёные листья толстые, красные цветы увяли») – «зелёные листья густые, красные цветы осыпаются» [11, с. 900].

2. Обозначение смены времени года:

柳绿花红 (букв. «зеленые ивы и красные цветы») – весенние краски [11, с. 496];

回黄转绿 *Хуй Хуан Чжуань Люй* – («букв. листья меняют цвет с зеленого на желтый, с желтого на зеленый») – окружающий мир непостоянен [11, с. 1248].

3. Обозначение профессий, социального статуса:

金紫银青 *Цзинь Цзы инь Цин* (букв. «золотая печать, фиолетовая лента и серебряная печать, зеленая лента») – сановники, крупные чиновники и знатные люди [11, с. 779];

绿蓑青笠 *Люй Суо Цин Ли* (букв. «тканая одежда из зеленой травы, зеленая бамбуковая шляпа») – старик-рыболов; рыбак [11, с. 405];

青裙缟袂 *Цин Цюнь Гао Мэй* (букв. «зеленая юбка и белая рубашка») – крестьянка [11, с. 805];

小家碧玉 *Сяо Цзя Би Юй* (букв. «зеленый нефрит у небольшой семьи») – красивая девушка из бедной семьи [11, с. 768];

绿衣使者 *люй и ши джер* (букв. «человек в зелёной одежде») – «почтальон» [11, с. 155].

4. Внешний вид человека:

披罗戴翠 *Пи Ло Дай Цуй* (букв. «одет в атлас и зеленые ювелирные изделия») – роскошно одет, сверкает драгоценностями [11, с. 84];

红男绿女 *(hóng nán lǜ nǚ)* (букв. «красные парни и зеленые девушки») – ярко и броско одетые молодые люди, пестрая толпа нарядных людей [11, с. 1316].

5. Финал работы, сделанное дело:

绿叶成荫(букв. «зеленые листья дают тень») – указывает на свершившийся факт [11, с. 447];

6. Возраст:

万古长青 *Ван Гу Чан Цин* (букв. «сосна всегда зеленая») – вечно молодой, вечно цветущий [11, с. 317];

惨绿年华 *Цань Люй Нянь Хуа* (букв. «светло-зеленый возраст») – в расцвете молодости [11, с. 868];

绿叶成阴 *Люй Е Чэн Инь* (букв. «относится к пышным зеленым листьям») – молодая многодетная мать [11, с. 974];

白发青衫 *Бай Фа Цин Шань* (букв. «белые волосы и зеленые одежды») – неудачный до старости [11, с. 331].

7. Влюбленная пара:

青梅竹马 *Цин Мэй Чжу Ма* (букв. «зеленые сливы и лошади из бамбука») – о влюбленных, которые дружили с детства [11, с. 1292].

8. Заниматься общественно порицаемыми занятиями:

说白道绿 *Шо Бай Дао Люй* (букв. «сказал белый и сказал зеленый») – судачить, сплетничать [11, с. 323];

灯红酒绿(букв. «светиться красным зеленое вино») – вести разгульный, развратный образ жизни [11, с. 43].

9. Фразеологизмы с колоративом зеленый могут обозначать и взаимоотношения между людьми:

白饭青刍 *Бай Фан Цин Чу* (букв. «белый рис и зеленая трава») – быть внимательным к гостям [11, с. 510];

戴绿帽子 *(dài lǜ mào zi)* (букв. «носить зеленую шапку») – быть обманутым мужем, которому изменяет жена [11, с. 877].

В таблице 1 представлена семантика фразеологизмов с колоративом «зеленый» в русском и китайском языках.

Таблица 1. Значения ЛЕФТ с колоративом зеленый/绿в русском и китайском языках

Семантика ЛЕФТ	Зеленый	绿
Свободный	+	
Слабость, плохое самочувствие	+	
Неопытный	+	
Очень сильное опьянение	+	
Досада	+	
Тоска	+	
Водка	+	
Предметы интерьера	+	
Окружающая природа		+
Смена времен года		+
Профессия, социальный статус		+
Внешний вид человека		+
Финал работы		+
Возраст		+
Влюбленная пара		+
Сплетничать		+
Разгульный		+
Взаимоотношения между людьми		+

Результаты исследования демонстрируют, что зеленый цвет в китайской культуре символизирует мир, надежду и новизну, ассоциируется с молодостью, миром и энергией. С другой стороны, зеленый цвет имеет и негативное значение.

В русской культуре зеленый цвет – это цвет «живой», «умиротворяющий». Действительно, чаще всего зеленый ассоциируется у нас с природой. Однако в русской фразеологии зеленый чаще имеет отрицательное значение – печаль, переживания; опьянение; неопытность.

Можно сказать, что посредством зеленого цвета, в русском и китайском языках передается крайняя степень негативного свойства. Например, китайский фразеологизм *светится красным зеленое вино* и русский *допиться до зелёного змия* имеют приближенное значение, т.е. и тот, и другой выражают разгульный образ жизни. Интересно, что фразеологизм *тоска зеленая* имеет частичное совпадение с китайским фразеологизмом *красная печаль, зеленая тоска*.

Примечательно, что в китайском языке зеленый цвет получает меньше негативных смыслов по сравнению с русским. Русские фразеологизмы *зеленая скука, зеленая зависть, в глазах зеленеет* не имеют в китайском языке соответствий.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Цитадель, 1998. – 4098 с.
2. Жуков, В.П. Словарь фразеологических синонимов русского языка: ок. 730 синоним. рядов / Под ред. В.П. Жукова. – М.: Рус. яз., 1987. – 440 с.
3. Китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.chinese-russian.com/zd/zizi/. – Дата доступа: 05.02.2021.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «Темп», 2006. – 944 с.
5. Символика цвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.symbolizm.ru/index.php/simvolizm-tsveta/237-colorsymbolizm. – Дата доступа: 30.03.2021.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1999.
7. Словарь фразеологических синонимов русского языка / [А.К. Бирих и др.]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 352 с.
8. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Атлант, 2013. – 800 с.
9. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А.И. Фёдоров. – М: Астрель: АСТ, 2008. – 828 с.
10. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – 543 с.
11. Chinese Dictionary. Chinese Dictionary Editing Committee. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.chinese-dictionary.org/. – Дата доступа: 22.01.2021.
12. 成语大词典 (双色缩印版) (Большой словарь китайских фразеологизмов) / 商务印书馆国际有限公司, 2011. – 1431 с.

THE SEMANTIC MEANING OF IDIOMS IN WHICH COLORATIVES WITH THE MEANING "GREEN" ARE PRESENTED

Ju Qun
Minsk State Linguistic University

Cultural connotation is an interpretation of the figurative meaning of an idiom in terms of culture, which involves identifying the connection between the image underlying the nominative phraseological unit) with stereotypes, symbols, standards, mythologems and other signs of national and universal culture mastered by the people – a native speaker.

In modern linguistics, the semantic meaning of idioms with the meaning "green" is actively studied from the point of view of linguoculturology, the main task of which is to reveal the mentality of the people and their culture through language. A comparative analysis of the phraseology of two languages allows us to identify not only certain correspondences, coincidences, but also to find the specific, national that is available in the LEFT of each of the languages.

The article deals with the problem of the semantics of phraseological units with the color component "green" in Russian and Chinese. For this, it is important to take into account the lexical and semantic features of Russian and Chinese phraseological units with the color "green". The study was conducted on the material of 10 Russian and 30 Chinese phraseological units. The analysis showed that in

Russian and Chinese cultures phraseological units with the color component “green” have different semantics, and their meanings are not identical.

Keywords: phraseological units, coloring, color designation, semantics, connotation.

References

1. Dal, V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language / V.I. Dal. – M.: Citadel, 1998. – 4098 p.
2. Zhukov, V.P. Dictionary of phraseological synonyms of the Russian language: approx. 730 synonym. rows / Ed. V.P. Zhukov. – M.: Rus. yaz., 1987. – 440 p.
3. Chinese-Russian Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://www.chinese-russian.com/zd/zizi/. – Access date: 02/05/2021.
4. Ozhegov, S.I. Explanatory dictionary / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. – M .: LLC “Temp”, 2006. – 944 p.
5. Symbolism of color [Electronic resource]. – Access mode: http://www.symbolizm.ru/index.php/simvolizm-tsveta/237-colorsymbolizm. – Access date: 03/30/2021.
6. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / Ed. A.P. Evgenieva. – M.: Russian language, 1999.
7. Dictionary of phraseological synonyms of the Russian language / [A.K. Birich and others]. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1996. – 352 p.
8. Ushakov, D.N. Explanatory dictionary of the modern Russian language / D.N. Ushakov. – M.: Atlant, 2013. – 800 p.
9. Fedorov, A.I. Phraseological dictionary of the Russian literary language / A.I. Fedorov. – M: Astrel: AST, 2008. – 828 p.
10. Phraseological Dictionary of the Russian Language: Over 4000 Dictionary Entries / Ed. A.I. Molotkov. – M.: Sov. Encyclopedia, 1968. – 543 p.
11. Chinese Dictionary. Chinese Dictionary Editing Committee. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.chinese-dictionary.org/. – Access date: 01/22/2021.
12. 成语大词典 (双色缩印版) (Great dictionary of Chinese phraseological units) / 商务印书馆国际有限公司, 2011. – 1431 p.