МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА»

2021 год
Год науки и технологий в РФ

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



Материалы XXIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов

Бийск, 2021 г.
АГГПУ им. В.М. Шукшин

Об издании

ББК 74
Н 34
УДК: 303

Издается по решению оргкомитета XXIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Наука и образование: проблемы и перспективы»

Редакционная коллегия:
кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов (отв. ред.);
кандидат психологических наук, доцент О.А. Сычев;
кандидат философских наук, доцент А.М. Беспалов.

Н 34 **Наука и образование: проблемы и перспективы** [Электронный ресурс]: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся (Бийск, 30 апреля 2021 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2021. 351 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). ISBN 978-5-85127-960-7

В издании опубликованы материалы участников XXIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы», проходившей в г. Бийске в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В. М. Шукшина 30 апреля 2021 г.

Текстовое электронное издание.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

ISBN 978-5-85127-960-7

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2021
© Авторы, 2021

Содержание

Об издании **2**
Агафонова Т.Е. .....
Формирование гендерных представлений в рамках предмета обществознание .**8**
Ариунболор Баасандорж .....
Когнитивная интерпретация расширения значения слова с помощью метонимии **15**
Бартули Е.Н., Юношева И.В. .....
Особенности физического воспитания детей с ТНР **19**
Бачимова М.С. .....
Речевой жанр «прощание» в китайском, алтайском и русском языках **24**
Баяндурян А.К., Поклонова В.А. .....
Применения инфографики в современной системе коммуникации **27**
Баярсайхан М. .....
Подходы монгольского традиционного метода воспитания **32**
Бубнова Н.С., Соловьева И.Б., Соловьёва К.А. .....
Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в метапредметном кружке **35**
Бычкова Е.Ю. .....
Элективный курс «Вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел» **40**
Виницкая Н.В., Шевлякова И.А. .....
Традиционная культура народов Сибири в мире постмодерна **44**
Власов М.С., Торопчина О.В., Сиволоб Т.В. .....
Гендерные различия в распознавании молодежных жаргонизмов в задаче лексического решения **49**
Горячкина М.И. .....
Проблема развития кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения **53**
Гузь Н.А. .....
Актуальные проблемы преподавания литературы в электронно-цифровую эпоху **59**
Гузь Н.А., Ворончихина Е.А .....
Формирование читательской грамотности на уроках литературы **64**
Гэрэлтуяа Цэрэлжав, Арцунгэрэл Цэрэлжав .....
Сравнительный анализ программных обеспечений обработки электронных учебных материалов **71**
Данилова Д.В. .....
Художественно-творческая деятельность на уроках фортепиано в ДМШ и ДШИ **81**

Наука и образование: проблемы и перспективы

Денисенко Ю.П., Валинуров Р.Р., Яценко Л.Г., Гераськин А. А.,, Андрущишин И.Ф. .....
Миорелаксация как фактор сохранения здоровья спортсменов..... 86
Джикидзе Е.З. .....
Применение математических методов в анализе материальных ресурсов..... 90
Дмитриева Д.А. .....
К вопросу о формировании учебно-познавательных компетенций школьников при обучении иностранному языку 95
Доровик Ю.С. .....
Инклюзивное образование с ОВЗ в начальной школе 99
Дроздова Ю.С. .....
Инновационные коррекционно-логопедические технологии учителя - логопеда.....105
Дэлгэрзаяа Эрдэнэтост .....
Факторы, влияющие на музыкальное образование детей.....110
Жданова Е.В. .....
Повышение уровня грамотности речи обучающихся через изучение языковой нормы на уроках русского языка с привлечением интернет-ресурса «Национальный корпус русского языка» 114
Жигачев А.Н. .....
Элементы проблемного обучения на уроках информатики и ИКТ при изучении гипертекстовых технологий 119
Жукова Т.В., Коростелева С.В. .....
Внешние характеристики человека в зеркале сравнений в русском языке.....124
Иконникова А.В. .....
Графические приемы стилизации в портретах русских художников XX века ..129
Исаева И.П. .....
Некоторые аспекты оспаривания кадастровой стоимости земельных участков 133
Казаневская Д.Д. .....
Развитие театральной афиши в России XX века 137
Каньшина О.И., Щербак Н.И., Чистякова И.В. .....
Патриотическое воспитание дошкольников посредством использования музея «Русская изба» 142
Катаева А.С. .....
Применение робототехнического конструктора Pimnara при изучении движения маятника Максвелла на уроках физики.....146
Каюпова А.С. .....
Купеческая архитектура Астрахани как отражение политико-экономических отношений XIX века.....151
Квасова С.Ю. .....
Эмоциональный интеллект в структуре лидерства 158
Киреева Н.В., Щеглова Ю.И. .....

Психологический портрет работника социальной сферы 162
Киселев И.Н. **.....**
Имитационное моделирование фотоэлектрической системы в среде Matlab & Simulink 165
Когоякова К.П. **.....**
Некоторые вопросы обучения взрослых игре на фортепиано 170
Кононова И.А. **.....**
Нетрадиционные методы развития связной речи у старших дошкольников .. 177
Лебедева В.А. **.....**
Синестетические метафоры как средство воплощения концепта «Любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз» 181
Малявко А.Д., Пилипенко О.В., Попова О.В. **.....**
Цифровые платформы воспитательных взаимодействий 187
Матвеева В.Г. **.....**
Механизмы формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения 192
Громогласова Т.И., Мокрецова Л.А., Попова О.В. **.....**
Цифровизация управленческого процесса в университете 199
Мокрова К.А., Садовникова М.А. **.....**
Овладение иноязычной речевой культурой в результате понимания контекстуально-допустимой вариативности грамматических форм глагола .. 205
Мошкова Д.А., Пермикина П.В **.....**
Расширение словарного запаса обучающихся в процессе работы с паттернами суффиксального словообразования качественных прилагательных для построения синонимических рядов эпитетов. 209
Нагайцева К.Н. **.....**
Саморазвитие педагога через создание нужного образа, как этап формирования личного бренда 214
Нордод Б. **.....**
Современное состояние исследований повелительного наклонения в монгольском языке 218
Нурисламова А.А. **.....**
Влияние педагогических технологий на художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста 225
Ольховская М.Г. **.....**
Сравнительный семантический анализ слов с корнем един- в церковнославянском и современном русском литературном языках 231
Островая Ю.С. **.....**
Способы выражения феминности в наименованиях лиц по деятельности в русском, английском и французском языках 238
Папина А.С. **.....**

Наука и образование: проблемы и перспективы

Пунктуация молитвенного текста (на основе сопоставительного анализа текстов церковных и стихотворных молитв)....248
Плохова А.А.
Дети с задержкой психического развития в современной системе образования....262
Попов Д.В., Попова О.В.
Цифровая экология и роботизированные образовательные технологии....267
Попова О.В., Шабанов А.А
Персонифицированное обучение в образовательной среде исправительного учреждения....272
Пятова А.А., Гречишкина Т.П., Чертова О.И.
Инклюзивная образовательная среда как условие развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями....277
Родионов Г.Е.
Тверская Карелия в условиях коллективизации (по материалам экспедиции Московского областного бюро краеведения в Толмачевский район)....283
Сафронова С.А.
Технологии виртуальной и дополненной реальности как средство улучшения междисциплинарных связей....288
Селиверстова Н.Н., Парамонова Д.Б., Гильмутдинов И.Ф., Денисенко Ю.П.
Использование инновационных возможностей физического воспитания в профилактике заболеваемости девушек-студенток....293
Семёнов С.А., Ахметов А.М., Гумеров Р.А., Денисенко Ю.П., Гераськин А.А.
Повышение физической подготовленности студентов вузов с использованием социально значимых физических качеств....297
Середа О.В.
К проблеме развития кадрового потенциала в системе дошкольного образования....303
Сорокина Н.Л.
Профессиональная компетентность музыкального руководителя в вопросах взаимодействия ОУ с семьями воспитанников....311
Степанова Н.Р.
Веб-квест технология на уроках в начальной школе....314
Таркан Д.Ф.
Традиции книжной графики в творчестве художников Алтая....318
Торопчина О.В.
Специфика порождения устной речи: от теории к экспериментам и современным методам....323
Толмацкий М.А.
Прикладная педагогика на уроках русского языка как иностранного: из опыта преподавателей....329
Цэрэндаваа Багабанди

Наука и образование: проблемы и перспективы

К проблеме изучения фоносемантических особенностей монгольских личных имен 335
Шкарина М.С. .....
Лексика из «Русского словаря языкового расширения» в оригинале и переводе (на материале романа А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ») 342
Юров Н.Ю. .....
Управление инновационными процессами подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде: теоретические аспекты 346
Об издателе 351

Агафонова Т.Е.
НГПУ им.К.Минина, г.Нижний Новгород, Россия
Научный руководитель — доктор педагогических наук, доцент Е.Ю. Илалтдинова
НГПУ им.К.Минина, г.Нижний Новгород, Россия

Формирование гендерных представлений в рамках предмета обществознание

Аннотация. *В статье отражены результаты гендерного анализа УМК по обществознанию. В понимании гендера УМК А.И. Кравченко опирается на идеи биодетерминизма, эссенциализма и взаимодополнительности мужской инструментальной и женской экспрессивной гендерной роли. Авторы транслируют патриархальные гендерные идеалы. УМК Л.Н. Боголюбова опирается на концепцию социального конструирования гендера. Авторы обращают внимание учащихся на изменчивость гендерных представлений, устаревание гендерных стереотипов и стремятся формировать эгалитарные гендерные отношения как наиболее отвечающие потребностям современной личности и общества. Однако гендерные стереотипы неявно присутствуют в иллюстративном материале других тем курса.*

Ключевые слова: *гендер, гендерное воспитание, гендерные идеалы, преподавание обществознания, гуманизация образования.*

Гендер — категория социальная и психологическая. Как социальная категория, гендер — это те социальные роли, социальные ожидания и предписания в отношении облика, поведения, психологических особенностей, профессионального выбора и др., которые общество налагает на человека в зависимости от его биологического пола. Гендерные представления подвижны и изменчивы во времени и пространстве. Разные общества на разных исторических этапах предоставляли мужчинам и женщинам разный доступ к материальным и интеллектуальным ресурсам и власти. Как психологическая категория, гендер — это наше представление о собственной женственности-мужественности, которое формируется в ходе гендерной социализации при активном самосознании личности, которое постоянно соотносит индивидуальные личностные особенности с гендерными образцами, транслируемыми семьей, школой, СМИ, массовой культурой. Наше представление о собственном гендерном Я также подвижно и изменчиво.

С середины 20 века гендерное знание стало достоянием многих гуманитарных наук: социологии, антропологии, психологии, философии, лингвистики, педагогики и других. Несомненно, оно может и должно быть отражено в школьной программе, так как гендер — значимая социально-психологическая характеристика каждой личности, которую мы не можем игнорировать, осуществляя воспитательную функцию образования, и о которой мы не должны умалчивать, готовя учащихся к жизни. Современное общество развивается стремительно, и гендерные представления также претерпевают значительные изменения,

что приводит к возникновению межличностных и внутриличностных конфликтов. Осуществляя педагогическое сопровождение, мы должны помочь учащимся адаптироваться к динамичной современной многоукладной действительности.

ФГОС отмечает особую роль общественно-научных дисциплин в воспитании: «При изучении общественно-научных предметов задача развития и воспитания личности обучающихся является приоритетной». Изучение области «Общественно-научные предметы» должно обеспечить «приобретение теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире, выработки способов адаптации в нем, формирования собственной активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений».

Мы поставили перед собой задачу выяснить, насколько УМК по обществознанию отражают современное гендерное знание. Федеральный перечень учебников (ФПУ) постоянно меняется. На момент 2018-2019 года он включал только три УМК: 1) под ред. Боголюбова Л.Н., 2) Котовой О.А., Лисковой Т.Е., 3) под ред. Никонова В.А. В 2020-2021 гг. в него вошли УМК под редакцией Тишкова В.А., УМК Сорвина К.В., УМК Кравченко А.И. Изменился и объем курса: обществознание исключено из учебного плана 5 класса.

Наиболее полно информация о гендере представлена в УМК Л.Н. Боголюбова. В рабочей программе понятие «гендер» обнаруживаем в разделе «Социальная сущность личности», в блоке «Человек в социальном измерении»: «Гендер как социальный пол. Различия в поведении мальчиков и девочек» [7;11]. Но с гендерной проблематикой могут быть связаны и другие тематические разделы, и блоки: «Интересы и потребности. Самооценка. Деятельность и поведение. Мотивы деятельности. Как усваиваются социальные нормы. Положение личности в обществе. Статус. Типичные социальные роли», «Ближайшее социальное окружение», «Социальные нормы»: «Основы российского законодательства» (семейные правоотношения), «Человек в экономических отношениях» (экономика семьи, семейное потребление), «Профессионализм и профессиональная успешность, трудовая этика, заработная плата», «Социальные нормы», «Регулирование поведения людей в обществе» (социальные нормы и правила общественной жизни, общественные традиции и обычаи), «Человек в меняющемся обществе» [7;10-14].

Понятие «гендер» вводится в 8 классе в параграфе «Социальные статусы и роли» при изучении главы «Социальная сфера». Гендер рассматривается как набор социальных ролей, определяемый приписываемым (прирожденным) статусом — полом. Даются разъяснения следующего порядка: пол — прирожденный статус, социальная роль — поведение, ожидаемое от человека данного статуса, гендерные роли — определяемые сложившимися традициями и нормами модели полового поведения, которые осваиваются в том числе в ходе общения мальчиков и девочек. Общество различными санкциями поддерживает поведение, предписываемое социальной ролью. Гендерное воспитание начинается с младенчества: разные стили общения, игрушки и одежда. Называются агенты гендерной социализации: семья, ближайшее окружение, телепередачи, «закрепляет модели

гендерного поведения школа. Например, различны для девочек и мальчиков занятиях на уроках технологии». Отмечаются различия в проявлении гендерных ролей в ведении домашнего хозяйства: «мужчины занимаются ремонтом автомобиля, бытовой техники, а в сельской местности — работают во дворе», в профессиональной самореализации: есть профессии преимущественно женские и мужские, что, поясняют авторы, связано как с особенностями полов, так и с предрассудками. Затрагиваются проблемы гендерного неравенства: «женщины реже занимают руководящие посты, за равную работу получают меньшую оплату». Авторы отмечают, что «сложившиеся в обществе представления о месте, роли, предназначении мужчины и женщины, о том, в чем выражается мужественность и женственность, зависят во многом от культуры этого общества, его традиций и меняются со временем. В одних культурах половые различия могут быть очень значимы, в других им придается меньшее значение». «Для современного постиндустриального общества характерно изменение гендерных ролевых установок. Расширение ролевого диапазона мужчин и женщин». Вводится понятие «гендерный конфликт» — конфликт различных ролевых установок: как на уровне межличностного общения (разное понимание содержания гендерных ролей), так и внутри личности (например, роль жены и матери может конфликтовать с профессиональной ролью).

Таким образом, можно говорить о преимущественно полоролевом подходе в интерпретации гендера: с одной стороны, признается социальное конструирование гендера, с другой — конструирование детерминируется биологическим фактором. Такое понимание гендера соответствует идеям социологов середины 20 века (Т. Парсонс). Тем не менее, авторы отмечают многообразие и изменчивость гендерных представлений.

В курсе 11 класса гендеру посвящен целый параграф — «Гендер — социальный пол», состоящий из разделов «Гендерные стереотипы и роли», «Гендер и социализация», «Гендерные отношения в современном обществе». Авторы отмечают, что «с развитием наук обществе и человеке становилось очевидным — различие в моделях поведения, основных занятиях, наборах социальных ролей между мужчиной и женщиной имеют общественную природу» [9;184], «стереотип упрощает реальность» [9;185], «гендерные стереотипы меняются, хотя и не так быстро, как реальные общественные отношения» [9;191], «Гендерное закрепление ролей утрачивает свою жесткую закрепленность за полом. Трудовая деятельность и семейные отношения постепенно становятся одинаково значимыми для мужчин и женщин» [9;189], «В современном мире место человека в обществе, его социальные роли все больше определяются не полом человека, а его личными качествами» [9;191]. После параграфа авторы формулируют следующие практические выводы: «1. В современном обществе диапазон социальных ролей мужчин и женщин расширяется. Психологическая готовность принять эту ситуацию важно дополнить стремлением использовать новые возможности, которые она открывает. 2. Ценности семьи, материнства и отцовства охраняют свое значение и сегодня. 3. Избегать гендерных

конфликтов нам поможет отказ от насилия в любой форме, учет интересов другого, установка на поддержку и доверие» [9;191].

В УМК Боголюбова уделяется внимание рефлексии над гендерными стереотипами и формированию эгалитарных установок в ведении домашнего хозяйства. Параграф о гендере предваряется вопросом «Готовы ли мужчины осваивать новые социальные роли?», упоминается «ответственное отцовство». В параграфе «Семья и быт» приводится статистика, согласно которой «каждый третий из молодых мужей и каждый пятый среди супругов среднего возраста не занимается домашними делами» [9;179]. Хотя и отмечается, что современные мужчины больше включены в те домашние дела, которые ранее являлись прерогативой женщин (уход за детьми, приготовление пищи, стирка), «продолжительность домашнего труда женщин в среднем несравненно выше, чем мужчин». «Справедливое распределение домашних обязанностей между супругами, взаимная помощь в быту — одна из важнейших нравственных основ существования современной семьи», — заключают авторы.

До сокращения курса обществознания значительная работа по формированию эгалитарных бытовых отношений проводилась в 5 классе. В «Тестовых заданиях» А.Ю. Лабезниковой, Е.Л. Рутковской на странице 19 находим вопрос: «Как распределялись обязанности в семье в прошлом и как они распределяются в наше время?» [5;19], на странице 26 — «Что ты понимаешь под справедливым распределением домашних обязанностей?», на странице 22 использовано стихотворение поэта О. Бундур «Папу с мамой берегу», где встречается строчка «Я беру у папы веник...» На иллюстрациях изображен папа не только с дрелью, но и вынимающий белье из стиральной машины. Работая с параграфом «Семейное хозяйство», предлагают заполнить таблицу: кто в семье ребенка выполняет разные домашние дела (уборка, стирка, покупка продуктов, мелкий ремонт, уход за растениями и животными) — и сделать вывод. Также предлагают поразмышлять, что фотограф хотел сказать о роли женщины в семье: на фото мать с ребенком на кухне сидит перед чайником и ноутбуком, говорит по телефону и режет хлеб. В рабочей тетради Л.Ф. Ивановой предлагается задание: «Составь список мужских и женских домашних дел. Почему каждое из них попало в тот или иной список?» [2;20] — понятия «мужские» и «женские домашние дела» далеки от эгалитарной установки, но в поурочных разработках Иванова отмечает, что необходимо обсудить, «целесообразно ли деление обязанностей на мужские и женские. Важно обратить внимание на изменение отношения к традиционному делению обязанностей по половому признаку», что в современном обществе существует тенденция следовать принципу: ту или иную работу выполняет тот, у кого есть время и умения [1]. Установку на эгалитарность можно было обнаружить и после параграфа «Отрочество — особая пора»: «Как ты считаешь, нужно ли обучать мальчиков стирать, готовить еду, ухаживать за младенцами?»

Однако гендерные стереотипы сильны и безотчетно транслируются при изучении других тем курса. Например, в параграфе «Образование» (8 класс) на иллюстрации

ступеней школьного образования [8;82] изображены только мальчики, для иллюстрации ступеней профессионального образования [8;83] использованы женские образы для низших ступеней (среднее и бакалавриат), мужские для высших — специалитет/магистратура и подготовка кадров высшей квалификации. В параграфе «Социальная структура общества» для иллюстрации вертикальной социальной мобильности посредством брака использован образ Золушки [8;106], причем весьма иронично: «Чтобы из Золушки превратиться в принцессу, нужно выйти замуж за принца... Но, как известно, на всех принцев не хватает». Наравне с Золушкой стоило упомянуть образ крестьянского сына, который добывает царевну и полцарства в придачу — сюжет более распространенный в русских сказках. Вероятно, сюжет с Золушкой используется авторами как более типичный для жизни, но он соответствует не современным, а традиционным обществам с гегемонной маскулинностью, в которых мужчины гарантированно имеют более высокий уровень дохода и доступ к ресурсам и власти. Далее авторы продолжают воспроизводить стереотипы: «Даже чтобы выйти замуж за принца, нужно ему по меньшей мере понравиться. Из сказки Перро мы знаем, какие качества, помимо внешне привлекательности, ценили принцы в простых девушках: трудолюбие, доброту. А что ценят современные «принцы» и «принцессы»? Обсудите в классе проблему брака как социального лифта». За ироничными комментариями авторов учебника скрывается трансляция нормативности образа скромной женщины-домохозяйки, чей удел — семейный очаг.

В иллюстративном материале также чаще используются образы женщин в частной, домашней сфере и мужчин в широкой социальной сфере. Например, в заданиях к параграфу «Мастерство работника» (7 класс) предоставлены для анализа два резюме — оба от лица мужчин: менеджера по работе с персоналом и водителя, хотя в одном задании все же использован образ женщины как экономического субъекта: безработная Н решила заработать на своем хобби, продавая полотенца и вязанные свитера — нужно оценить потенциальную рентабельность её предприятия [3;9]. В заданиях к параграфу «Экономика семьи» при работе с темой бюджет семьи использованы словосочетания «зарплата главы семьи», «продукты, купленные мамой в магазине...». В задании на определение вида семейных доходов использованы в основном мужские литературные персонажи: играющий на шарманке папа Карло; живущие урожаем Дядя Федор, Шарик и Матроскин; сказочник; Шахерезада и её отец. При освещении проблемы семейной экономии использован текст, содержащий фразу «неумелая хозяйка тем в первую очередь отличается от опытной...», хотя вполне можно было использовать «неумелые хозяева».

В качестве участников правовых отношений снова изображены мужчины: 15-летний Антон, систематически отбирающий деньги и вещи у младшеклассников; гражданин в нетрезвом виде; водитель, ехавший с большой скоростью; Буратино, продавший азбуку и отправившийся на представление вместо школы; Дядя Федор с Матроскиным, без ведома родителей уехавшие в деревню; Балда, нанявшийся к попу за три щелчка по лбу (глава

«Виновен — отвечай»). Таким образом, субъектами экономических и правовых отношений выступают в основном мужчины.

В параграфе «Семья и быт» (11 класс) обращают на себя внимание такие высказывания: «Увеличивается профессиональная и общественная занятость женщин. Растет их образованность, расширяются интересы» [9;177] — российские и советские женщины всегда отличались высоким уровнем образования и социальной активностью (вспомним героинь фольклора и русской литературы, революционерок, курсисток: среди студенток Цюрихского университета, первого предоставившего женщинам обучаться наравне с мужчинами, 40% были подданные Российской империи, в феврале 1917 года российские женщины первыми добились права участвовать в выборах — в Учредительное собрание — и т. п.); «Экономическая и социальная самостоятельность женщин несовместима с авторитарными отношениями семьи старого типа — патриархальной семьи» и в противовес приводится пример семьи партнерского типа, в которой «возрастает авторитет женщины как личности, матери, жены» [9;177], однако эмансипация женщин вполне совместима с авторитарными отношениями в матриархальной семье, а партнерская семья возникает не только в связи с ростом авторитета женщины, но в результате отказа от любых форм доминирования и насилия, авторитарные же отношения в семье несовместимы не с самостоятельностью женщин, а с принципами гуманизма.

В отличие от УМК Л.Н. Боголюбова, УМК А.И. Кравченко, вернувшееся в ФПУ, транслирует скорее традиционные, нежели эгалитарные установки. Информация о гендере была включена в переработанный согласно новому ФГОСу учебник 5 класса в 2012 году (с 2020, после сокращения курса, размещена в учебнике 6 класса). Авторы дают следующее определение гендеру — это «социальный пол (мужской или женский), который связан с особенностями жизнедеятельности мужчины и женщины в обществе» [6;94]. При этом транслируется биодетерминисткая концепция гендера — социальные различия являются прямым следствием биологических и строго дифференцированы: «Мужчина и женщина в обществе — это да разных образа жизни и две модели поведения. Традиционно мужчина — это глава семейства, отец, кормилец и защитник. Женщина — мать, домохозяйка, работница» [6;93]. «Основная роль женщины — это рождение и воспитание детей и постоянная забота о них» [6;95]. Авторы утверждают, «если воспитывать детей на необитаемом острове в отрыве от общества и от родителей … девочки все равно будут нянчить, одевать и воспитывать кукол, а мальчики соревноваться друг с другом физически и интеллектуально [6;100], а виноваты во всем этом гормоны. «Младенца мужского пола, как ни старайся, невозможно превратить в «психологическую женщину», ведь он уже рожден мужчиной, у него мужской мозг» [6;99].

Авторы придерживаются полоролевого подхода в понимании гендерной социализации: «Гендерная социализация — воспитание девочек и мальчиков для выполнения предписанных им мужских и женских социальных ролей». «Различия двух социальных полов начинаются в детстве, но эти различия надо обязательно воспитывать, причем

правильно» [6;102]. Возникают понятия «настоящий мужчина», «настоящая женщина» [6; 96,102].

Авторам близка предложенная Т. Парсонсом концепция взаимодополнительности инструментальной мужской и экспрессивной женской роли (таблица «Две половинки человеческого общества»): «мужское начало связано с инициативой, волей, мужеством, стремлением к лидерству, четкостью в мыслях и действиях», «женское поведение связано с мягкостью, милосердием, заботой, ответственностью, добротой, терпимостью, эмоциональностью, стремлением к согласию» [6;94]. Концепция Т. Парсонса формировалась на основе идей функционализма Э. Дюркгейма и на материале социальной действительности Америки 50-х. Но традиционно «мужские» добродетели суть добродетели публичной жизни: социальные и профессиональные, а без традиционно «женских» поведенческих моделей невозможно гармоничное существование в приватной сфере.

Давая определение гендерной роли: «Гендерные роли — модели поведения, характерные для мужчин и женщин, а также те ожидания, которые предъявляют окружающие к людям, выполняющим эти роли» [6;96], стоило уточнить: «характерные для мужчин и женщин в данном обществе на данном историческом этапе». Но авторы игнорируют социальные изменения и продолжают формировать патриархальные установки: «гендерные роли определяют, например, что женщинам подобает вести домашнее хозяйство, а мужчинам — быть главой семьи и зарабатывать деньги» [6;96]. Женская эмансипация изображена исторически недостоверно и даже комически: «В начале 20 века женщины, стремившиеся к всеобщему равенству, стали подражать мужчинам в политическом и повседневном поведении. Они, в частности, начали носить брюки» [6;95].

Текст изобилует гендерными стереотипами: «В мужчине преобладает сильное, волевое, мужественное, военное начало. Он более подвижен и созидателен: он — охотник, мореплаватель, сталевар, космонавт. … В женщине преобладает мирное начало. … Женщина — медсестра, воспитательница, учительница, врач и т.д.» [6;94]. Утверждение о большей созидательности мужчин спорно. Профессии «социального материнства» стереотипно приписываются женщине, но сама идея о материнстве как главной женской роли появляется лишь в 19 веке.

Таким образом, можно сделать вывод, что в понимании гендера учебник А.И. Кравченко опирается на идеи биодетерминизма, эссенциализма, взаимодополнительности маскулинности-инструментальности и феминности-экспрессивности. Учебник формирует традиционные, патриархальные гендерные установки. В УМК Л.Н. Боголюбова не игнорируется динамичность и изменчивость гендерных представлений. Авторы стремятся формировать эгалитарные гендерные отношения, которые в большей степени соответствуют потребностям современной личности и общества.

Литература

1. Иванова Л.Ф. Обществознание. Поурочные разработки. 5 класс. 3-е издание. — М.: «Просвещение», 2017.
2. Иванова Л.Ф., Хотеенкова Я.В. Обществознание. Рабочая тетрадь. — М.: «Просвещение», 2012.
3. Котова О.А., Лискова Т.Е. Обществознание. Рабочая тетрадь. 7 класс. 5-е издание. — М.: «Просвещение», 2017.
4. Котова О.А., Лискова Т.Е. Обществознание. Рабочая тетрадь. 8 класс, 4-е издание. — М.: «Просвещение», 2017.
5. Лабезникова А.Ю., Рутковская Е.Л., Тестовые задания. 5 класс. — М.: «Просвещение», 2016.
6. Обществознание: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений/ А.И. Кравченко. - М.: ООО Русское слово — учебник», 2012.
7. Обществознание. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Л.Н. Боголюбова. 5-9 классы. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. 3-е издание. — М.: «Просвещение», 2014.
8. Обществознание. 8 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. Под редакцией Л.Н. Боголюбова. А.Ю. Лазебниковой, Н.И. Городецкой. — М.: «Просвещение», 2014.
9. Обществознание. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень/ [Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова [и др.]. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2017.

Ариунболор Баасандорж

Ховдский государственный университет, г. Ховд, Монголия

Когнитивная интерпретация расширения значения слова с помощью метонимии

Abstract. *Although the study of metonymy has a history of 2,000 years, different meanings of scholars have been hindered to come up with a common definition. Metonymy research can be broadly divided into traditional and new approaches. Traditional approach studies metonymy as a form, style, and the literary-artistic expression, while new approaches view it as a form of metaphor and as a way of perception and thinking about the human world. Through the development of cognitive linguistics, a new version of metonymy has been studied as a completely new approach of being one of human thinking, that is different from metaphor. As a type of thinking, metonymy will affect the development of certain languages, especially vocabularies.*

The article is devoted to the problem of cognitive bases for metonymy, which changes the word meaning.

Key words: *metonymy, working mechanism, word meaning.*

История изучения метонимии или её репрезентативные исследования, восходят к периоду Аристотеля. Несмотря на 2000-летнюю историю, различные подходы ученых в данной отрасли препятствуют четкому определению о метонимии. Хотя Аристотель назвал метонимию как разновидность метафоры, но данное представление не привлекло внимания ученых.

В целом, метоническое исследование можно разделить на традиционные и новые направления. В исследованиях традиционного подхода метонимия рассматривается только как единственный поэтический их художественный инструмент в языке, но новый подход, рассматривает её как один из типов мышления и понимания человеческого мира.

В связи с развитием когнитивной лингвистики формируется новое направление о метонимии, что она различается от метафоры и предстваляется как одним видом мышления.

Метонимия – это замена номинации явления и понятия другими словами, связанными с ними по смыслу. (Ц.Сүхбаатар, 2004:259):

1. The coach is going to put some fresh legs in the game.
2. She married money.

В первом предложений “fresh legs” представляет “члены команды”, во втором предложении “money” - “богатый человек”.

Считают, что произведение “Metaphos We Live by” Лакоффа, Жонсона стал началом развития когнитивной лингвистики. В данной книге они рассмотрели метонимию как концепт и объяснили, что метонимия дает нам возможность переименования одного предмета другими словами по его сходству. По их мнению, метаномия как метафора является одной из неотъемлемых частей человеческой жизни и видом мышления, также базируется на его опыте.

Комплексная концепция когнитивного развития постоянно расширяется. Это связано с тем, что когнитивная деятельность человеческого мозга всегда осуществляется наиболее избыточным способом, основываясь на предыдущих знаниях, уже сохраненных в памяти. Поэтому, когда мы узнаем новое явление, мы ищем старые понятия из нашей памяти и определяем, что такое новые явления, их свойства и задачи, и что они будут применять. Таким образом, сложные концепции, которые были созданы в прошлом, постоянно расширяются и формируют еще широкую семантическую категорию слова (Zhao Yanfang, 2011:83).

Метафора и метонимия оба имеют главную роль в прототипической теории. По Лакоффу метафора переходит из одной идеализированной когнитивной модели ICM (Idealized Cognitive Model1) на другую ICM и связывает данные 2 модели, а метонимия

[1] ICM нь “Idealized Cognitive Model” “когнитивная идеализированная модель”. Лакофф (1982, 1987) впервые выдвигал данный термин, через который он объясняет проблематику категоризации, особенно семантической категории. ICM –единое абстрактное и идеализированное понятие о знании и об опыте

отражает отношения части и целого внутри одной модели ICM. Другими словами, метонимия является отношением части к целому или целого к части (Wangyin, 2011:232).

Метонимия играет особую роль в разпознавании и восприятии категории языка: Слово “pill” предстваляет “birth control pill”, вкючающие в данную категорию, а также “aspirin” представляет все, связанные с “pain relieving tablets”. Человек воспринимает и понимает целую категорию через её самый распространенный представитель. В данный момент происходит когнитивный процесс части к целому метонимии и полностью распознает категорию через наиболее очевидную, наиболее легко понимаемую или наиболее репрезентативную часть познания. Когнитивный процесс обобщения и выражения всего целого или целой категории через его классические и отличительные элементы основан на единой абстрактной модели идентификации (ICM).

Влияние метонимии на семантику слова: Как особые виды познания, метафора и метонимия влияют на восприятие и познание явления, функционирование понятия и развитие языка человека. Семантическое развитие и изменение происходят в основном на уровне словарного запаса. Основное значение слова раскрывается и расширяется с помощью метафоры и метонимии.

Тэйлор (Taylor, 1989) предлагает, что метонимия чаще применяется в функции расширения основной семантики чем метафора. Это объясняется тем, что в первую очередь люди замечаем близость, родственную природу, через которые мы узнаем взаимосвязь между вещами (Panther8 Radden, 1999). Традиционная лексикология фокусируется на исторических и социальных факторах при рассмотрении изменений значения слов и их причин. Это, конечно становятся основные факторы, влияющие на изменение значения слова, но они только внешние факторы. С другой стороны, внутренние факторы проистекают из когнитивного мышления пользователя языка. Исторические и социальные факторы являются необходимыми признаками изменения, но только когнитивные факторы могут объяснить внутренние механизмы и возможности изменения значения слов. Когда в результате исторического развития и социального прогресса появляются новые вещи, люди не всегда изобретают новые слова, но по принципу избыточности они называют новые вещи словами, кодифициованными в языке. В данный момент категория значения слова расширяется. Оно происходит не произвольно, а в когнитивной форме метонимии и метафорического признака: Слово “pen” английского языка, происходящего из латинского языка сначала называл “перо”. В то время его использовали как инструмент для письма, поэтому оно и стало названием ручки. Сегодня разнообразие материалов, форм, цветов, форм и способов использования этого инструмента расширило категорию значения «pen». Слово “paper” происходит от греческого слова, обозначающего вид растения. Позднее так называлась бумага, изготовленная из этого растения. Эти явления - результат метонимического мышления. В настоящее время бумагу производят из разнообразного

определенного круга говорящего в той или иной культурной среде. ICM - сложная, единосутруктурная и когнитивная гештальт-модель. (Wangyin, 2011:63-64).

сырья, но ее все еще называют “paper”. Это объясняется тем, что, во-первых, форма, в которой воспринимаются вещи, является внутренним фактором изменения смысла, во-вторых, это показывает, что нет абсолютной границы между «прямым значением» и «переносным значением» (Zhao Yanfang, 2011:120-121).

В монгольском языке «баатар» относится к человеку, который доблестно и отважно сражался на войне, но теперь это также относится к важному ролю в художественной литературе (Ж.Төмөрцэрэн, 1973:31).

В китайском языке “河he-река” только называл “желтую реку”, а “江Jiang-море” называл только “синее море”, но сегодня называют все реки и моря. Китайский исследователь Ван Ин (Wang yin) отметил о расширении значения слова, что это фактически феномен, в котором значение слова сместилось от понятия низкого уровня к понятию высокого уровня. По его словам, вначале часть представляет концепцию, а потом всю концепцию. Это означает, что объем человеческого познания реальных вещей расширяется, а перспектива познания смещается вверх (Wang yin, 2011:251).

Развитие или расширение значения обычно означает добавление нового значения к существующему слову, а изменение значения означает изменение существующего значения. На самом деле развитие и изменение смысла тесно связаны. Вновь созданное значение может позже стать неактивным или опущенным и стать предельным значением, в то время как вновь созданное значение может быть изменено на основное значение или исходное символьное значение. Новое значение слова, созданное методом метонимии, часто применяется в течение длительного периода времени, теряет свои стилистические особенности и функции, перестает быть заметным для непонятных и включается в список словарного запаса языка в результате процесса переноса прямого значения слова или лексикализации. По этим принципам она похожа на метафору.

ICM “Idealized Cognitive Model” значения слова ам /рот/монгольского языка



Метафорические и метафорические значения слова «рот» уже поблекли и превратились в словарный запас языка. Такое значение не производит на людей особого

впечатления, и люди сразу его понимают, когда его слышат. Такие устоявшиеся метонимические значения слов являются одним из основных способов категоризации людьми явлений и играют важную роль в создании сложной сети категорий.

Согласно теории Остина (J.L.Austin), существует неизбежная связь между многозначениями слов, и эта связь лежит в основе внутреннего познания образования многих значений одного слова. Когда люди изучают язык, им не нужно изучать все значения, перечисленные в словаре, и у них нет возможности. Однако, как только человек усвоил основное значение, он или она может легко понять, использовать и усвоить значение слова в другой языковой среде с помощью когнитивных паттернов (метонимии, метафоры). Все это связано с человеческим познанием.

Отметим, что метонимия, как и метафора является формой человеческого мышления и познания, которая оказывает такое же важное влияние на развитие языка, особенно словарного запаса, как метафора, и является важным способом обогащения словарного запаса языка.

Литература

1. Д.Бадамдорж. Монгол хэлний үгийн сангийн утгазүй. Улаанбаатар, 2006.
2. Н.Нансалмаа, С.Долгор. танихуйн хэлшинжлэл. Улаанбаатар, 2014.
3. Ж.Төмөрцэрэн. Монгол хэлний үгийн сангийн судлал. Улаанбаатар, 1973.
4. Ц.Сүхбаатар. Монгол хэлний найруулгазүй. Улаанбаатар, 2004.
5. Я.Цэвэл. Монгол хэлний товч тайлбар толь. Улаанбаатар, 1966в
6. Fu Huaiqing. 现代汉语词汇. **北京大学出版社**. **北京**，2010**年**。
7. Jiang Yunlei. A Metonymic Approach to Chinese Horse Idioms. Xi’an, China, 2014.
8. Wang yin. Cognitive Linguistics. Shanghai Forein Language Education Press, Shanghai, China. 2011.
9. Wang yin. **什么是**认知语言学. **上海外**语教育出版社. **上海**，2011**年**。
10. Zhao Yanfang. An Introdauction to Cognitive Linguistics. Shanghai Forein Language Education Press, Shanghai, China. 2011.

Бартули Е.Н., Юношева И.В.

МБОУ «Гимназия №1» корпус 2, г. Бийск, Россия

Особенности физического воспитания детей с ТНР

Аннотация. *В данной статье изложена характеристика физического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и отражена специфика их физического воспитания в тесном взаимодействии инструктора по физической культуре и воспитателя. А также представлены формы работы с данной категорией детей.*

Ключевые слова: *дети с ТНР, ОРУ, физкультурное занятие, физические упражнения, утренняя гимнастика.*

К группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, дизартрией, с общим недоразвитием речи всех уровней, ринолалией, алалией - у которых имеются нарушения всех компонентов языка.

Детям дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи свойственно отставание в развитии двигательной сферы. Оно характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения упражнений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ТНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Затруднения вызывают такие задания, как, например, перекатывание мяча с руки в руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается недостаточная координация движений пальцев, кисти рук, обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В связи с этим физическое воспитание детей с речевой патологией должно учитывать характерные особенности детей с данным диагнозом. Физические упражнения для детей с ТНР должны способствовать коррекции не только психомоторного, но речевого, эмоционального и общего психического развития.

Работа по физическому развитию в группе компенсирующей направленности нашего образовательного учреждения строится на основе «Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с ТНР с 3 до 7 лет» по ред. Нищевой Н.В. и «Парциальной программы физического образования и воспитания детей логопедических групп с ОНР с 3 до 7 лет» под ред. Кирилловой Ю.А.

Первоочередными задачами физического воспитания в детском саду является охрана и укрепление здоровья ребенка, улучшение физического развития, функциональное совершенствование организма, повышение умственной и физической работоспособности.

Наряду с решением основных задач физического воспитания в процессе организованной образовательной деятельности по физической культуре уделяем особое внимание решению следующих специальных задач:

1. Развитие речевого дыхания.
2. Развитие речевого и фонематического слуха.
3. Развитие звукопроизношения.
4. Развитие выразительных движений.
5. Развитие общей и мелкой моторики.
6. Развитие ориентировки в пространстве.
7. Развитие коммуникативных функций.
8. Развитие музыкально-двигательных способностей.

При организации физкультурных занятий большое внимание уделяем развитию речевого дыхания, которое положительно влияет на развитие речи у детей. Для этого, при

переходе с водной части на комплекс общеразвивающих упражнений (ОРУ) и на основные виды движений (ОВД), используем дыхательные гимнастики («Дуем на снежинку», «Листочек», «Перышко», «Нюхаем цветочек», «Насос», «Качели», «Бегемотики», «Ныряльщики») и фонетической гимнастики («Лесная азбука», «Комар», «Рычалка», «Эхо», «Погреем руки»). Дыхательную гимнастику выполняем в медленном темпе, спокойно, без напряжения, с паузами отдыха, не вызывая дыхательного дискомфорта.

Обучение навыкам правильного дыхания проводим под контролем и по показу. Дыхательные упражнения предлагаем в образном оформлении, так детям более понятны их действия при вдохе и выдохе.

Большую роль в развитии речевого и фонематического слуха отводим подвижным играм с речевым сопровождением, ребенок учится согласовывать слова с движениями, усваивает основные движения под звуковые сигналы («Облака», «Бабочки», «Ветер, ветерок», «Мышеловка», «Паучок»). Подвижные игры подбираем на каждую неделю учебного года и в соответствии с лексической темой в группе.

Реализуя задачу развитие звукопроизношения, закрепляем дежурные звук в ОРУ и в малоподвижных играх («Придумай слово на звук [Р]», «Эхо», «Стирка», «Что хотите, то купите», «Угадай-ка, подскажи», «Попугай», «Подарки»).

Работая над развитием выразительных движений используем в вводной части занятия игровые упражнения с приемами имитации и подражания («Зайки», «Лисичка», «Медвежата», «Лягушата», «Петушок») или с упражнениями артикуляционной гимнастики («Лошадка», «Улыбка-трубочка-заборчик», «Надуй щечки»). В процессе подражательных упражнений у детей легче формируются разнообразные двигательные навыки и умения.

Для развития общей и мелкой моторики рук применяем упражнения с предметами: мячами разного диаметра, веревочками с узлами, гимнастическими палками, обручами, кольцами, флажками, кубиками. Упражнения с предметами, в отличие от упражнений без предметов, не только благотворно влияют на развитие общей и мелкой моторики, но и повышают мотивацию к занятию.

Для формирования у детей пространственных представлений, чтобы они уверенно ориентировались не только в частях своего тела, но и в пределах физкультурного зала, применяем схемы-карточки с нарисованными двигательными действиями и включаем в физкультурные занятия игры на ориентировку в пространстве («Соберитесь у флажков», «По местам», «Найди свой цвет», «Муравьи», «Чайки», «Поезд»). Через игровые приемы закрепляем предлоги (встаньте за линию, перешагните через кубик, прыжки из обруча в обруч) и направления (повернитесь направо, налево, кругом).

В совместных двигательных действиях развиваем коммуникативные функции, воспитываем культуру поведения и положительные взаимоотношения в коллективе. С этой

целью включаем в занятия командные игры-эстафеты, коммуникативные игры, выполнение движений в парах.

При развитии музыкально-двигательных способностей выполняем упражнения под музыку с элементами ритмики, а также музыкальные подвижные игры («Солнышко и дождик», «Лиса и зайцы», «Кот Васька», «Козочки и волки»).

Особое значение в коррекции детей с речевыми расстройствами отводим ритмической гимнастике. Поскольку дети с нарушениями речи, в силу своих психофизиологических особенностей, не справляются с сериями ритмических упражнений в аудиозаписи, разучиваем комплексы под пение или с фортепиано, где музыкальный руководитель играет «под детей». Только после свободного овладения движениями приступаем к исполнению под аудиозапись.

Постоянно контролируем физическое состояние детей, не допускаем переутомления. У многих детей в группе есть противопоказания по состоянию здоровья, которые обязательно учитываем при дозировке физической нагрузки.

Утренняя гимнастика проводится в группе ежедневно. В процессе проведения гимнастики используем различные виды ходьбы и бега, игровые подражательные движения, общеразвивающие упражнения, как с предметами, так и без предметов, подвижные игры, игры с речевым сопровождением, а также потешки, небольшие стихотворения и считалки. Для создания положительного эмоционального фона, хорошего, бодрого настроения у детей используем мультимедиа технологии - «Мульзарядка». Это мультипликационная запись утренний гимнастики, где в качестве ведущего выступает герой мультфильма.

В результате регулярного проведения утренней зарядки у детей повысился общий тонус, улучшился обмен веществ, усовершенствовалось правильное дыхание. Применение «мультзарядки» в детском саду положительно повлияло на нервно-психическую деятельность. Дети стали более уравновешенными, спокойными, веселыми и бодрыми, а также снизилась заболеваемость.

Основной формой работы по физическому воспитанию детей с ТНР является физкультурные занятия, которые проводятся 3 раза в неделю. В физкультурные занятия включаем разнообразные виды основных движений и упражнений, различные подвижные игры и игры с элементами спорта. Исходя из специфики работы с детьми с ТНР, также используем игровые подражательные движения, дыхательная и фонетическая гимнастики, комплекс на развитие общей и мелкой моторики, ритмическая гимнастика, физкультминутки, игры на ориентировку в пространстве, подвижные игры с речевым сопровождением и малоподвижные игры на закрепление звукопроизношения. Все части физкультурного занятия связываем одной лексической темой. Например, лексическая тема «Домашние птицы»: подражательное движение «Петушок», ритмическая игра «Цыпленок», ОРУ «Мы пушистые комочки», подвижная игра «Наседка и цыплята», подвижная игра с речевым сопровождением «Цыплята по полянке», малоподвижная игра на звукопроизношение «Где цыпленок?».

Один раз в неделю проводим физкультурное занятие на улице в форме игровых упражнений для закрепления двигательных навыков и развития физических качеств. Во

время физкультурных занятий на улице чередуем более интенсивные упражнения с менее интенсивными, что позволяет удерживать работоспособность детей на протяжения всего занятия.

Работу по развитию физических качеств проводим на прогулках. Во время утренней и вечерней прогулок используем игровые упражнения и подвижные игры с речевым сопровождением изученные ранее, где обязательно принимает участие каждый ребенок.

С целью повышения двигательной активности детей в течение дня поощряем самостоятельную двигательную деятельность. Для этого в группах организован физкультурный уголок с разнообразным и достаточным по количеству оборудованием и атрибутами для спортивных игр в групповом помещении, а также выносной материал для организации двигательной активности на прогулочной площадке (маски-шапочки для подвижных игр; массажные коврики; веревки разной длинны; скакалки; обручи; ленты; дуги; бросовый материал: шишки, каштаны, желуди; моталочки; текстурные варежки; носочки с пуговицами; кегли; бильбокия, ветродуи, султанчики). Данный материал мы также используем в утренней зарядке и гимнастике после сна.

Для того, чтобы создать детям хорошее настроение и доставить радость, дать каждому ребенку возможность проявить свои способности и умения дружно взаимодействовать со сверстниками, приобщить детей к соревновательной деятельности, закрепить пройденный материал по лексической теме проводим физкультурные досуги и праздники. Физкультурные досуги проводятся раз в месяц («Делай с нами, делай, как мы, делай лучше нас!», «Полезные витамины», «Будь здоров!», «Веселые старты»), физкультурные праздники два раза в год на улице («Зимняя олимпиада», «Летняя спартакиада»).

Преодоление речевого нарушения реализуем в условии тесной преемственности, систематичности, планомерности и согласованности в работе инструктора по физической культуре и воспитателя. При этом инструктор по физической культуре направляет свое внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в физическом развитии ребенка, обогащение его представлений об окружающем мире, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. А воспитатель помогает инструктору по физической культуре, осуществляет страховку воспитанников, следит за качеством выполнения упражнений и дисциплиной, проговаривает речевой материал, сопровождающий упражнение, а также проводит индивидуальную работу с ослабленными детьми.

В результате проведенной работы создается основа благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью, физическими качествами и подготовку таких детей к успешному обучению к школе.

Литература

1. Кириллова Ю.А. Примерная программа физического образования и воспитания детей логопедических групп с общим недоразвитием речи с 3 до 7 лет. – СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. С. 128

2. Кириллова Ю.А., Лебедева М.Е., Жидкова Н.Ю. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет: Методическое пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. С. 224

3. Кириллова Ю. А. Комплексы общеразвивающих упражнений в спортивном зале и на прогулке для детей с ТНР. – СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019.С. 160
4. Кириллова Ю. А. Комплексы упражнений (ОРУ) и подвижных игр на свежем воздухе для детей логопедических групп (ОНР) с 3 до 7 лет. – СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. С. 128
5. Нищева Н.В. Подвижные и дидактические игры на прогулке. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. С. 176

Бачимова М.С.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – кандидат филологических наук, профессор, Е.Б. Трофимова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Речевой жанр «прощание» в китайском, алтайском и русском языках

Аннотация. *В данной статье рассматривается формулы прощания в китайском, алтайском и русском языках. В завершении коммуникативного процесса с представителями как своего, так и другого этноса высоко ценится умение корректно попрощаться, учитывая его культуру.*

Ключевые слова: *прощание, китайский, алтайский, русский языки, культурно-зависимые формулы вежливости.*

Неотъемлемой частью вежливой коммуникации является прощание. Этот речевой жанр завершает беседу и непосредственно влияет на дальнейший контакт. В данной статье рассмотрим постулаты вежливого прощания в китайском, алтайском и русском языках.

Для начала разберем концепт слова «прощание», затем проанализируем формулы прощания в трех разно -структурных языках (в китайском, алтайском и русском). В своей работе Шемарова В.А. пишет: «В семантике существительного прощание (момент расставания; слова приветствия в этот момент) концепт ПРОЩАНИЕ мыслится как ситуация, занимающая определенный временной отрезок и допускающая комплекс приветствий конкретизирующего вида» [7].

Приведенная цитата сразу заставляет задуматься о соотношении семантики слова и концепта, который «мыслится в этой семантике». Авторы приведенной цитаты рассматривают концепт «прощание» как составляющую единой концептосферы «встреча — приветствие — расставание — прощание», анализируя лексикофразеологические поля, паремии, речевые клише, используемые в обозначенных этими словами ситуациях. При этом если у встречи и расставания выделяется несколько прототипов (видимо, описываемых словом типичных ситуаций), то в прощании выделяется один, и сам концепт анализируется как составляющий антонимическое единство с концептом «приветствие».

В китайской языковой культуре «прощание» как и «обращение», «приветствие» и «извинение» является важным речевым жанром. Китайцы заканчивают беседу, используют такие формы:

-**«再见”** zaijian (до свидания);

-**«慢走** « man zou! (идите медленно);

-«**小心»** xiao xin **(**осторожно).

-**«拜拜”** baibai (пока);

Первые три фразы используют как в деловой сфере, так и в бытовой. Можно так попрощаться с взрослым человеком или же младшим по возрасту собеседником.

Выражение прощания **«拜拜»** baibai **(пока)** заимствовано из английского языка. Такая форма прощания употребима среди населения среднего возраста. Сейчас почти все молодые люди Китая прощаются именно так. С иностранцами, возможно для того чтобы быть понятыми, взрослые китайцы прощаются, используя эту же фразу.

Необычными же при прощании в китайском языке являются выражения **«慢走»** man zou (иди медленно) и «**小心»** xiao xin (осторожно). Носители языка выражают через них заботу о собеседнике, желая ему счастливой дороги без происшествий. Эти формулы прощания будут считаться культурно зависимыми.

В алтайской языковой культуре церемония прощания, как и церемония встречи, является очень важным. Алтайцы уделяют особое внимание прощанию, так как она создает благоприятную почву для дальнейшей коммуникации. Алтайцы прощаются следующим образом:

- **«Јакшы болзын»** (до свидания);

У алтайцев принято провожать гостя, при этом гость прощается следующим образом:

- «**Јакшы отурыгар»** (всего хорошего);

-**«Јакшы јадыгар»** (пусть все у вас будет хорошо);

- «**Јакшы коныгар»** (спокойной ночи);

- «**Эзен-амыр болзын», «эзен-амыр, суу-кадык отурыгар**» (будьте здоровы).

Провожаемый же в конце диалога говорит:

- **«Јакшы болзын, айлы јуртыгарга јакшы једип барыгар» (**до свиданья, счастливо доехать до дома**);**

- **«Айлыгарда улуска эзен айдып барыгар»** (передавайте привет своим);

В официальной обстановке, при завершении конференции или концерта принято прощаться:

- **«Келер туштажуга јетире јакшы болзын»** (всего хорошего, до новых встреч);

-**«Коружийерис»** (увидимся);

-**«Телефон сок»** (созвонимся);

- **«Айылда», «айлыдап кел база»** (приходи в гости);

В алтайском языке очень много заимствований из русского языка, это связано с тем что Республика Алтай входит в состав Российской Федерации, алтайцы очень часто

контактируют с русским населением. В процессе прощания алтайцы, это относится к более молодому поколению, используют фразы прощания на русском языке:

- «**До свиданья»;**

-«Пока»;

-«Ладно».

Вы видим, что практически во всех постулатах прощания присутствует лексическая единица **«јакшы»** (хорошо), это говорит о пожелании говорящего слушателю всего наилучшего.

Рассмотрим формулы прощания в русском языке. Русские, как и все представители разных культур, высоко ценят вежливость. К одной из этих категорий является умение вежливо прощаться со своим собеседником. К наиболее часто в отношении незнакомых или же близких используются такие постулаты прощания как:

- «**До свидания»;**

-«До встречи»;

-«Всего хорошего»;

-«Счастливо добраться»;

Если же собеседник является хорошо знакомым или близким человеком для говорящего, употребляются такие формы:

-«Увидимся»;

-«Пока»;

-«Давай», «Давайте» если собеседников больше двух человек. Турчаненко В.А. исследовал контекст использования данных слов в качестве прощания и получил такие результаты: «возможно, этот вид прощания более органичен для делового контакта, чем, например, до свидания», «прощание с использованием форм давай/давайте более органично среди близких людей, нежели среди коллег, с которыми у участников опроса установлены деловые отношения» [5].

- **«Ладно»;**

- **«Целую»;**

-«Созвонимся»;

-«Позже наберу»;

Нередко встречаются и такие фразы:

- **«Ангела Хранителя»;**

- **«Пусть хранит тебя Господь».**

Такие формулы связаны с религией русского народа.

Анализ материала показал следующее: между языками наблюдаются как общие формулы вежливости, так и специфические, повреждающиеся разными когнитивыными и языковыми представлениями о вежливости.

Литература

1. Вежбицкая Анна. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики [Текст] / Анна Вежбицкая //. М.: Аспект-пресс, 2001. - 60 с.
2. Глушкова С.Ю. Некоторые лингвокультурологические аспекты категории вежливости на примере английского и китайского языков [Текст]
3. Ларина, Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах[Текст] /Т.В.Ларина. М.: Академия, 2003. - С. 23-29.
4. Баина Лариса. В помощь изучающим алтайский язык словарь –справочник А-У[Текст] /Л.Баина. РА «Литературно-издательский дом «Алтын –Туу ».-Горно-Алтайск, 2018.
5. Турчаненко В.А. ФОРМЫ ДАВАЙ/ДАВАЙТЕ В РУССКОЙ УСТНОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ («КОНТЕКСТЫ ПРОЩАНИЯ»\\ Социо-психологические исследования, выпуск 2. Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2015, № 3
6. Сарбашева С. Б. Алтайский речевой этикет: учебное пособие / Сост. С. Б. Сарбашева, М.П.Чочкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.
7. Шемарова В.А., Гайсина Р.М. ВСТРЕЧА, ПРИВЕТСТВИЕ, ПРОЩАНИЕ, РАССТАВАНИЕ // Антология концептов. Том 2. Волгоград: Парадигма, 2005. URL: http://uchebilka.ru/kultura/5517/index.html?page=4.

Баяндурян А.К., Поклонова В.А.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент Т.П. Алексеева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Применения инфографики в современной системе коммуникации

Аннотация. *Статья представляет собой совокупность суждений об актуальности инфографики в нашем мире на сегодняшний день и что она из себя представляет. В результате выполненного анализа, касающегося общих принципов визуализации данных современности, была выявлена значимость инфографики в системе коммуникации. Результаты исследования и выводы данной статьи могут быть использованы в учебном процессе и научной деятельности студентов, магистрантов и аспирантов медианаправлений.*

Ключевые слова: *инфографика, современная система коммуникации, визуальный поворот.*

Инфографика - это графический способ подачи сложной информации для облегчения восприятия и публикации. В зависимости от задач, используемых приемов и каналов

коммуникации инфографика делится на разные виды. Но, как правило, во всех них используют общие инструменты для наглядного представления: изображения, иконки, графики, диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, заголовки, списки и т. п. Она состоит из элементов, каждый из которых необычайно информационно ёмок. Это достигается благодаря вовлечённости адресата в активный процесс создания материала: он вынужден сознательно выбирать одну из нескольких связей между фрагментами, при этом многократно ассоциируя и дополняя своими воспоминаниями, опытом и знаниями эти фрагменты. Адресат вовлечён в игру, в которой нет однозначного плана действий, зато выбор должен делаться сознательно. В игру, в которой он не только созерцает и потребляет материал, но и добавляет значительную его часть от себя [1, с. 25]. Инфографика не является новым изобретением, но это свежее и интересное явление, которое может оказать большое влияние на современную коммуникацию. Области применения информационного дизайна достаточно широки. Проанализировав современное медиапространство, мы находим примеры инфографики не только в печатных изданиях, но и в различных ресурсах сети Интернет, визуализация данных всё чаще встречается в рекламе, а также используется коммерческими и некоммерческими организациями для презентации собственной деятельности. Инфографика давно перестала быть просто диаграммой или графиком, как дополнения к статье в газете, она всё чаще заменяет саму статью. Кроме того, усложнились сами способы визуализации данных, но вместе с тем, это упростило само восприятие.

Основная цель инфографики– информирование. Объект инфографики, как правило, состоит из информационно емких фрагментов, каждый из которых изначально имеет связи с множеством других фрагментов. При этом чаще всего пользователю предоставляется возможность самостоятельного выбора способа анализа визуальной информации ИГ, группирования графических элементов различным образом, что вовлекает его в коммуникацию с автором ИГ (или посредником – информационным ресурсом) – дискуссию или сотрудничество по развитию и обработке представляемых материалов. Инфографика фактически апеллирует не только к ассоциативному мышлению, но и воспоминаниям, опыту и имеющимся знаниям потребителя информации. Именно эти принципы в свое время были заложены Леонардо да Винчи (соединившего изобразительное искусство с руководством к действию), затем развивались и эволюционировали долгие годы, пока не попали в СМИ и далее в гипермедиа среду, опосредованную электронными носителями, а впоследствии Всемирной паутиной. Итак, среди актуальных принципов инфографики можно выделить:

а) высокую степень сжатия (архивирования) представляемой информации, при которой коэффициент потерь напрямую зависит от степени детализации объекта инфографики. Исключение составляет поясняющая инфографика (карта, алгоритм, наглядное пособие), которая призвана предоставлять информацию наиболее полно и наглядно;

б) предварительную обработку информации по структурированию количественных или качественных данных;

в) наличие элементов развития, связывания или соподчинения информационных блоков;

г) выраженную направленность на активизацию когнитивных процессов потребителя информации;

д) наличие одного или нескольких критериев (или метаданных), объединяющих фрагменты инфографики в конкретном объекте.

Пользователь сам выбирает фрагмент, с которого он начнет восприятие и анализ информации, и сам формирует дальнейшую последовательность обработки данных. В случае, если при этом будет пропущен какой-либо из фрагментов, не происходит искажения информации, поскольку каждый из них является логически завершѐнным, при этом последовательность восприятия всегда является нелинейной. Этот же процесс активно используется при создании инфографики в клиповом блоке информации – на подсознательном уровне создаются неявные звенья смысловых цепочек, результатом чего является, с одной стороны, интуитивный выбор оптимальной последовательности обработки информации, с другой стороны — 377 интеграция части собственных знаний, образов и эмоций в пропущенные звенья смысловых цепочек внутри фрагментов информации. Заметим, что при использовании ИГ для обучения, разработчик все же обозначает необходимые пункты и направления следования посредством выделения необходимых и значимых объектов (элементы метадизайна) или вводит элементы указательной инфографики, т.е. закладывает возможности дополнительной, ориентирующей коммуникации. Идейной основой инфографики является схематизация – графическая организация данных, связанная с облечением идей и мыслеформ разной степени сложности в форму рисунка, схемы, таблицы или диаграммы. Реальные исходные данные – результаты наблюдений, измерений, размышлений – превращаются в инфографики после «редуцированного представления» с помощью графиков, цифр, диаграмм, слов в «отчеты» и конспективные образы, т.е. презентации-визуализации, после многоступенчатой обработки информации [4, 146]. Теоретически к инфографике можно отнести любое сочетание текста и графики, созданное с намерением наглядно изложить ту или иную историю, донести тот или иной факт. Именно схематизация является одной из стратегий обучения при конструктивистском подходе.

Графики, диаграммы, таблицы, справочники, инструкции, каталоги и карты включают в себя огромное количество материала. Триллионы образов, создаются и умножаются во всем мире с каждым годом. Чтобы представить себе информацию в ярком и понятном виде, её необходимо создать на стыке изображения, слова и числа. Мы представляем информацию для того, чтобы общаться, рассуждать о прочитанномили увиденном и сохранить эти знания. Попытка донести информацию визуально, почти всегда, осуществляется на двумерной бумаге или экране компьютера. Пытаясь спастись от плоскостного формата, мы обогащаем нашу информацию в соответствии с основными принципами дизайна [3, с. 18].

Вся история информационных дисплеев и статистических графиков, в действительности любого коммуникационного устройства, представляет собой прогресс методов, через которые повышается качество, сложность, вместительность, а иногда и красота. Уделяя основное внимание данным, а не их «контейнерам», инфографполучает разработку с прозрачным и скромным характером дизайна. Дизайн настолько хорош, что он невидим.

Люди в наше время отличаются высокой занятостью и, зачастую, не расположены много читать. Они хотят быстро получить ответы на все свои вопросы, бегло просматривая страницы журналов и газет, изучая их и выбирая самое интересное на их взгляд. Более того, обладая «клиповым сознанием» они, в большинстве своем, неспособны сосредоточиться на идеях, проанализировать их и сделать выводы. Они фокусируются исключительно на отдельных вспышках и образах. В настоящее время наиболее распространены пограничные виды подачи материала, которые существовали и раньше, но которые также понятны и клиповому сознанию. Это материалы, которые не обременены достаточно сложным смыслом, не объёмны, но и не собраны из малых информационно ёмких фрагментов.

Сегодня журналисты буквально завалены различными опросами и исследованиями. Найти способ получить ответ на какой-либо опрос становится все труднее и труднее. Необходимо создание идеи, которая бы привлекала внимание и находила отклик. Идеи, которая бы выглядела лучше, чем хорошо выполненный опрос, с четкими и продуманными заголовками. Пресс-релизы должны быть понятны и написаны в привлекательном стиле. Инфографикаявляется тем визуальным устройством, которое осуществит подобные задачи наиболее успешно.

Благодаря новому цифровому формату публикаций в сети Интернет и появлению планшетных компьютеров, в качестве альтернативного канала публикаций, инфографикаполучает все более широкое применение. Конечно, инфографикатакже используется в традиционных печатных СМИ и в СМИ, существующих в интерактивном режиме, в цифровых форматах.

Интересен вопрос использования инфографики в пресс-релизах. На данный момент, большинство пресс-релизов, обобщающих результаты исследований, появляются в традиционных формах – в тексте. Но всё больше пресс-релизов стремятся использовать интересные графики для поддержки истории, яркого её предоставления. Проблема большинства авторов таких пресс-релизов в том, что они знают как написать отличный пресс-релиз, но, скорее всего, они не очень хорошие дизайнеры. Вторая проблема состоит в том, что для создания инфографики необходимо чётко понимать и анализировать массивные объемы данных, и выуживая ключевые темы повествования.

Лучшая инфографика, это такие визуальные образы, которые красочно презентуют общую историю, при этом выдвигая на первый план важные данные таким образом, что это становится понятнее, чем одна или две строки текста.

За последние несколько десятилетий интерес к инфографикивозрос не только среди периодических изданий, но и среди коммерческих организаций, нацеленных на продвижение своих идей и товаров. Сегодняшняя реклама повсеместно использует визуализацию информации. Различные маркетинговые исследования, посвящённые использованию информационного дизайна в бизнесе, продемонстрировали актуальность данного инструмента. Информационная графика в рекламе позволяет грамотно, без лишних слов, показать достоинства того или иного товара, описать его основные преимущества перед другими товарами этого же вида. Особо выигрышноинфографикаработает в рекламе, если мы используем способ сравнения. Благодаря простым приёмам дизайна и применению пиктограмм, на выходе мы получаем

качественный продукт в виде баннера или видеоролика, содержащий в себе не только сообщение о сущностных характеристиках товара, но и эстетичный образ, который привлекает внимание и заставляет изучить представленную нам рекламу.

Для современных коммерческих и некоммерческих организаций инфографика стала важным помощником в жизни самих компаний. Ежегодные отчёты, результаты маркетинговых исследований, основные тенденции и направления развития компаний – всё это и многое другое начинают демонстрировать путём использования презентаций, насыщенных инфографикой. Небольшой видеоролик, рассказывающий об успехах компании, за прошедший год, будет лучше, чем двухчасовой доклад одного из маркетологов. Почти все совещания в компаниях проводятся с использованием презентаций, выполненных в программахPower Pointили Star Office Impress. Использование инфографики в социально-культурном сервисе гарантирует успех, организуемого мероприятия. Оформление помещения различными постерами и баннерами, содержащими визуализацию данных, поможет создать определенный настрой у аудиторий, оживить её. Так как любую тему и любое сообщение можно осветить путём использования инфографики, в руки организаторов попадет серьезный инструмент и незаменимый помощник на мероприятии, посвященному презентации какого-либо проекта. Короткие видеоклипы, основанные на донесении статистических данных, при этом представленные в живой и яркой форме, заинтересуют даже самую предвзятую публику. Организуя какую-либо акцию, выставку или же праздник возможно использованиеинфографикипри составлении программы мероприятия – раздаточного материала. Подобный способ подачи информации откладывается в голове человека за счёт подкрепления яркими символами и зрительными образами сухого текста.

Из этого следует, что при применении данного метода визуализации данных следует чётко понимать, что инфографика– это наука, и не стоит пытаться создавать её на пустом месте, без определённого набора знаний, умений и навыков. Несмотря на то, что зачастую люди любят яркие представления, они достаточно скептично к ним относятся, они хотят факты и цифры, при этом требуют, чтобы это было понятно и доступно. Лучший выход в такой ситуации – визуализация данных [2, с. 9].

Литература

1. УоллэйсР. Мир Леонардо. 1452-1519 / Пер. с англ. М. Карасевой. – М.: ТЕРРА, 1997. – 192 с.
2. Carliner, S. Information and Document Design / S. Carliner// JohnBenjaminsPublishing Company. – 2006. – P. 266.
3. Tufte, E. Envisioning Information / E. Tufte// Graphics Press. – 1990. – P. 122.
4. TufteE.R. Beautiful Evidence. – Cheshire, CT: Graphics Press, 2006. – 213 p.

Баярсайхан М.
Ховдский государственный университет, г. Ховд, Монголия

Подходы монгольского традиционного метода воспитания

Аннотация. *Монгольский народ накапливал богатый опыт педагогических методов как формировать и воспитывать молодое поколение, как владеть хорошими чертами и избегать плохих. В ходе исследования стало ясно, что в народной педагогике широко распространен метод воспитания и формирования через произведения народного фольклора как пословицы, сказки и мифы. [5,124]*

Ключевые слова: *традиционный метод, идея, формирование, развитие, воспитание.*

Огромный фонд знаний, накопленных нашими предками в течение многих тысячилетий, является богатым сокровищем методов воспитания для нашего народа. При создании этого фонда наш народ процедировал плохие и выбрали самые лучшие.

Употребление следующих фразеологизмов более распространено как педагогическая оценкавоспитания детей: Его ребёнок стал человеком; Он \она\ не стал \а\ человеком; Из него\нее\ не выходитхорошегочеловека; Он \она\ же человек;Он \она\ не человек; Совестлив\а\ ли он\она\? и т.п.. Это считается нестандартнойоценкойс точки зрения педагогики. И отсюда выходит необходимость изучать в чем состоит сутьвышеизложенных нестандартных оценок в традиционной педагогике, где оценивают человека черезкачества человека, которыми должен владеть каждый достойный гражданин.

Понятие о настоящей личности, т.е. как оформляется в традиционной педагогике понятие о “человеке”,можно считать первой идеей, через которую предложена мысль о равномерном \комплексном\ развитии человека.

В понятии монголов “человеком” считается тот, который

1. имеет хорошее потомство
2. здоров
3. перспективен
4. чувствителен
5. мудр
6. щедр
7. смел
8. крепок
9. шустр
10. малословен
11. строго следует обычаям
12. коллективен.

В монгольской традиционной педагогике человека оценивают не с физической стороны, а с точки зрения социологии. [1,13]

Основным критерием традиционной педагогики является уровень формирования у человека качеств социальной личности и точно рассматриваются данные показатели при

оценке воспитания и формирования того человека. В традиционной педагогике указано какими способностями и знаниями должны владеть лица, относящиеся к определенному социальному слою \слово “знание” в данной работе использовано в синономичном значении со словами*умение, способность, черты характера*\ Например:

хан \царь\ должен владеть 35 “знаниями”,

супруга хана \царица\ -15 “знаниями”,

князь- 9“знаниями”,

простой народ- 5 “знаниями”.

В зависимости от социального статусадля каждого лица выделяются самые важные для него“знания”. Например,в литературных источниках написали, что самое важное для хана “знание”из 35- любить других , для супруги хана - приветливость, для князя- душевное спокойствие и т.д. Это яркое отражение развитой культуры традиционного педагогического мышления, где предпочитают качества нравственности и души человека. Наряду с точным перечислением \выделением\ знаний и способностей, которыми должен владеть человек, ярко подчеркивают то,чем люди должныукрашать себя.Об этом пишут: украшение долголетия- это здоровье, украшение мудрости – это знание.Отсюда видно, что понятие о формированной личности в народной педагогике сложилось на основании такого подхода, что настоящим человеком считают равномерно развитой личности, у которой сочетаются ум и знание.

В традиционной педагогике разных народов существует множество определений о настоящем человеке. В них мысль о равномерном формировании человека оформлена несколькими словами. [6,46]

Понятие “мужчина” широко употребляется в речи монголов. Здесь речь идет не о биологическом поле, а говорится о“настоящем человеке”, который владеет всеми положительными чертами мужчины.

Монголы считают, что настоящий мужчина должен владеть “10 знаниями мужчины”:

- мудр в знании
- бдителен при сне
- отважен в действии
- умён в словах
- справедлив перед законом
- шустр при свадьбе
- герой в бою
- плаватель в море
- не льстец перед знатью
- друг для бедных

Данное учение, включающее совершенный мысль о равномерном развитии человека, можно считать законом формирования и воспитания.

К трем лучшим чертам для народов Средней Азии относится 1. Доброта 2. Ласковые словаот всего сердца 3.Святые поступки.

Среди чувашского народа говорят о 7 хороших чертах: труд, здоровье, ум, дружба, высокая нравственность, справедливость, у буриатов 9 умений и знаний, у монголов-10.

Здесь наблюдается различия в педагогическом мышлении народов. Согласно понятию монголов человек, который уже владеет этими десятью умениями и знаниями считается “настоящим человеком”. Имеется возможность выявить специфические особенности педагогического мышления монгольского народа.

Понятия “человек” и “воспитание” в монгольском педагогическом мышлении подразумывает нетолько то, как стать человеком, но в них скрывается двойной смысл. В наше время всем станет ясно, если привести в пример всем известную пословицу: “Хун болох багаасаа, хүлэг болох унаганаасаа \ дословный перевод: формирование человека известно с детства, рост - коня с жеребенка”.Лишениесказуемого в монгольской пословице делает ее более абстрактной, глубокомысленной. Можно делать вывод, что в формированиичеловека наследие, генетика, происхождение и окружающая среда играют большую роль. [4,23]

Для того, чтобы быть настоящим монголом нужно

- ✓ постоянно следить за справедливостью
- ✓ всегда следить учениям предков
- ✓ отвечать помощи другим
- ✓ стремиться узнавать мир
- ✓ стараться учиться знаниям
- ✓ поддерживать бедных

Также более ярко отражены принципы и аспекты для развития человека. Основные 2 аспекта традиционной монгольской педагогики заключается во первых, “Учиться не взбалованию, а учиться трудному”, во вторых, “любить, но внешно проявлять строгость”.

Утверждавший опытом жизни и опознавший следствие своих ошибок монгольский народ считает, что сильно взбалованный ребенок становится трудным, и для того, чтобы ребенок стал хорошим гражданином строго следует вышеназванным принципам. Монголы стараются познакомить своих детей с людьми при жизни отца иобеспечить возможностями путешествовать по разным местам и познавать жизнь человечества. Родители хотят, чтобы их дети стали способными различать хорошое от плохого, чтобы дети подружились с хорошими и были подальше от плохих людей. Монгольский народ разрабатывал особые методы как на всю жизнь запоминать хорошие черты, которыми должен владеть человек и которых должен избегать.И хорошие черты, которыми должен владеть человек, выражают несколькими словами, т.е. через пословицы. Следствия не владения этими качествами отражаются в легендах, сказках, мифах, например,“Будь мудр в знании”. Через данную пословицу передает молодому поколению какое значение имеет знание в жизни человека, как овладеть им, чему приводит незнание и многими другими пословицами развертывает ее значение. Например,

Не славиться происхождением,
А славится умом.
Океан берет начало от родника,
Океан знаний -это книги.
Лучшее богатство- знание.
Не накапаливай имущества, а накапливай знания.
Не украшайся богатством, а украшайся знанием.

В результате поиска находишь нужное,
В результате старания учишься знаниям.

В качестве совета из книги выдающегося писателя древнемонгольской литературы Инжинаша можем привести следующие строки: “Я силен, когда переуспеваю почитать хоть одну страницу, что считаю совсем маленькой заслугойжизни моей”. [2,140]

Не ученье отражено в следующих выражениях: “Отличается от коров верхними зубами”, “у необразованного мальчика-тьма в груди”, “Не образованный- позор в мире знаний”. В сказках “Мальчик-шахматист”, “3 предсказывающего” отражено, что знание являетсякомпасом, указывающим направление жизни.

В сказках “Старуха одинокая” отражена мысль учения “В реке, где много водорослей, собирается много рыб, а в семье доброй собирается много народу”, в сказке “Богатый и бродяга”: у жадного человека приятелей реже, для дикого коня земля кажется далекой.Содержаниесказки “Лиса, бухандай и медвежонок” соответствует смыслу, что легче разлучить дураков, труднее их помирить, сложнее разлучить мудрых, а легче помирить. Возможно, богатейший фонд монгольского народного фольклора существует за эти долгие годы из-за того, что имеет огромное педагогико-воспитательное значение.

Литература

1. Б.Бор., Н.Нямаа. Некоторые вопросы педагогики. УБ.,1996
2. Ч.Тумжндэлгэр. Педагогические умения. УБ., 1998
3. “Педагог” 1965. С.188, С.19-21
4. Г. Эрдэнэ-Очир. Источники монгольского “ума” из человека получить человека. УБ.1991
5. Общая основа педагогики. С.Батхуяг и др., УБ., 1997, 1999
6. Основа педагогики. С.Батхуяг., УБ.,2000

Бубнова Н.С., Соловьева И.Б., Соловьёва К.А.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в метапредметном кружке

Аннотация. *Приоритетной задачей современного образования является формирование компетенций, в том числе метапредметных, навыков XXI века. К ним относятся проектные и исследовательские. В работе представлена технология организации проектно-исследовательской деятельности в кружке, работа которого построена на метапредметности – интеграции знаний и умений из различных сфер науки, технологии, техники. Раскрыты понятия метода проектов, проектной и исследовательской деятельности.*

Ключевые слова: *проектная деятельность, исследовательская деятельность, кружок, метапредметность, Алтай.*

Приоритетными задачами, стоящими перед современной школой, является формирование у обучающихся активного отношения к получению знаний; самостоятельности, критичности мышления, оперативности принятия решений в различных проблемных ситуациях. Выполнению этих задач может содействовать привлечение учеников к исследовательской деятельности, которая, будучи системой различных практических действий личности (группы, коллектива), углубляет учебную мотивацию учащихся, способствует самоорганизации, развитию индивидуальности, формированию универсальных учебных действий.

Исследовательскую деятельность обучающихся целесообразно организовать в рамках выполнения ими проектов.

Некоторые взгляды известного философа и педагога Америки Д. Дьюи легли в свое время в основу метода проектов. В российской педагогике в 1905г. С.Т. Шацкий с группой единомышленников в работе с детьми стали применять различные виды проектирования.

Перед тем как метод проектов приобрёл свое действующее название, педагоги применяли такие понятия метода как «опытно-показательный», «практический», «опытно-испытательный», «исследовательский», «естественно-научный», «метод лабораторных уроков».

За годы своего существования метод проектов претерпел много изменений и дополнений: в связи с развитием идей стандартизации образования; внедрения гуманистических подходов к проектированию; с появлением и интенсивным развитием сетевых информационно-коммуникационных технологий.

Метод проектов предусматривает наличие и решение какой-то проблемы, что предполагает четкое планирование действий: от замысла или гипотезы до конечного результата.

Учебное проектирование представляет собой некий эксперимент (по характеру деятельности) в производственной деятельности (по направленности) в целях обучения и воспитания (по задачам деятельности).

В учебном проектировании перед учащимися ставятся задачи поиска нерешенных проблем в окружающем нас мире и формулировки требований к объекту проектирования.

Но не следует смешивать понятия «метод проектов» и «проектная деятельность».

Решение проблемы требует интеграции знаний и умений из различных сфер науки, техники и технологий; актуализации знаний, приобретения новых. Для выполнения проектов учащимся необходима определенная теоретическая подготовка в области конструирования, решения творческих изобретательских задач. Результаты выполнения проектов – конкретные решения теоретических проблем или конкретные результаты, готовые к внедрению, если проблема практическая.

Таким образом «проектная деятельность является процессом, формирующим систему общих интеллектуальных, проектных, конструкторских, технологических знаний и умений учащихся при создании ими изделий или услуг» [1, с. 100], «проектная учебная деятельность – «сторона, компонент проектного обучения, связанный с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта» [2, с. 7].

Конечный продукт может иметь как объективную новизну и общественную значимость, так и субъективную.

Проектное обучение на конструктивном уровне способствует развитию исследовательской деятельности. Достижение высокого уровня проектной деятельности (творческого) создает необходимость в освоении новых специальных знаний и провоцирует дополнительную предметную подготовку.

Успешно дополняя образовательную программу школьные кружки являются особой частью системы образования и воспитания обучающихся, соединяя в целое развитие личности и реализацию функций обучения и воспитания.

Принципы организации кружковой работы позволяют эффективно вовлечь обучающихся в проектную исследовательскую деятельность (от предметной до метапредметной).

Проблема межпредметных связей в образовательном процессе не является нечто новым в педагогике. Требования системности, целостности знаний у обучающихся высказывали многие выдающиеся педагоги прошлого. В современном обществе проблема межпредметных связей стала особенно актуальной. Следует шире применять методы, связанные с поисковым, исследовательским характером приобретения знаний, знакомить обучающихся с методами научного познания, с путями и средствами использования научных достижений в современном производстве.

Исходя из этого, проблема связи технологического образования с основами наук является важной педагогической проблемой.

Разработанный метапредметный кружок «Исследуем Алтай» предусматривает тематическое пересечение таких предметов как технология, математика, биология, краеведение, основы безопасности жизнедеятельности, ботаника, химия, информатика. При создании художественных образов используются те же средства художественной выразительности, которые дети осваивают на уроках изобразительного искусства.

Учебная проектная деятельность предусматривает сочетание различных видов деятельности, связанных с реализацией соответствующих профессиональных ролей (исследователя, менеджера, дизайнера, конструктора, технолога и т.д.).

В метапредметном кружке предусмотрена широкая проблематика проектов, охватывающая различные сферы деятельности в соответствии с типологией предмета труда: техника, природа, человек, знаковая система, художественный образ.

Рассмотрим организацию проектно-исследовательской деятельности обучающихся в кружке на примере выполнения интегрированного проекта «Саше с лекарственными травами Алтая».

Опираясь на определенную логическую последовательность, деятельность в учебном проекте реализуется по определенному алгоритму: от потребности через выявление проблемы, продуцирования идей и их оценки до воплощения лучшей идеи, её апробации и оценки.

На первом этапе преподаватель должен пробудить у обучающихся интерес к теме, обсуждая её значимость. Тема проекта должна быть преподнесена понятным для обучающихся языком, с учетом уже имеющегося у них опыта, возрастных особенностей и предпочтений.

Учитель должен заинтриговать предстоящей работай, эмоционально показать значимость проблемы проекта, показать насколько она важна и требует внимания, рассмотрения и поиска ее решения. При неправильной подаче можно не достичь желаемого результата. Есть риск, что обучающиеся будут участвовать в деятельности проекта без заинтересованности, это может повлиять на идею самого метода проектов.

Затем организуется деятельность учащихся по выполнению проекта – спроектировать саше для лекарственных трав Алтая. Обучающиеся делятся на группы и определяются цели и задачи для каждого члена группы; знакомятся с общей информацией по теме проекта.

Осуществляют поиск информации о лекарственных растениях Алтая, их строении, химическом составе, фармакологических свойствах, лечебных свойствах, изучая научную литературу. Анализируют существующие модели-аналоги саше, выделяя их «плюсы» и «минусы» в отношении конструкции, материалов; осуществляют поиск схем вязания крючком для передачи внешнего вида выбранного объекта (растения).

Обучающимся предоставляется возможность использовать цифровые ресурсы (инструменты, источники, сервисы) в своей работе, так как они используются сегодня повсеместно в любой профессиональной деятельности.

На основе полученной информации обучающиеся выполняют зарисовки, эскизы, расчеты, разрабатывают схемы будущих изделий, составляют технологическую карту, согласно которой изготавливают изделие.

Большое внимание уделяется дизайну изделия. В ходе организации «мозгового штурма» кружковцы предлагают оригинальные сочетания различных форм саше (от простых форм до форм в виде сердца и фигуры человека и т.д.), оформление вышивкой и вязанием крючком с точным воспроизведением внешнего вида лекарственного растения или места его произрастания.

Самостоятельность ученика зависит от эффективной подготовки на предыдущих этапах. Овладение методами, техникой и новыми знаниями позволят обучающемуся без особого труда справиться с поставленными целями.

Еще до начала работы над проектом учитель должен обеспечить обучающихся знаниями, умениями и техникой, которые могут потребоваться в процессе проектной деятельности. Если обучающиеся в процессе работы сталкиваются со сложностями, то учитель напоминает, или дает новую информацию.

В процессе выполнения проекта учитель продолжает обучать, побуждает к поиску нужной информации в процессе дополнительного образования. Новоприобретённое знание сразу усваивается и применяется на практике.

Все задания соответствуют по сложности для определенного возраста, что обеспечивает успех каждого обучающегося и впоследствии воспитывает уверенность в себе.

Этап презентации - обязательный этап, это главная цель учебной проектной деятельности как для ученика так для учителя. Он необходим для придания ощущения завершённости, для анализа проведенной работы, самоанализа и оценки окружающими демонстратора.

Подводить итоги, анализировать для учащегося - это плановая ситуация. О том, что нужно презентовать свою работу учащиеся знают еще на начальном этапе и включают это в план работы над проектом.

Обычно кажется, что главной целью работы над учебным проектом является изготовление некого продукта, но это не так, на самом деле ею является сама работа учащегося, реализация самого себя, самостоятельность в процессе деятельности и приобретение новых умений и знаний.

Результатом работы над проектом является найденный способ решения проблемы. Ученик должен рассказать о нем, но не просто донести, а пояснить о проблеме проекта, какие у нее были цели и задачи, охарактеризовать; рассказать какие идеи его посещали, какие из них были отвергнуты и какие были приняты способы решения поставленной задачи, доказать преимущество выбранного способа; рассказать с какими трудностями пришлось ему столкнуться. Делая выводы по проекту, обучающиеся предлагают новые проблемы для исследования.

Результат работы над проектом — это мыслительная деятельность учащегося во время проектной деятельности, усвоенные новые знания, принятые и отвергнутые варианты решения проблемы и приобретённый конструктивный навык.

Во время презентации своей работы учащийся должен уметь сжато делиться своими мыслями, как можно логичней выстраивать сообщение и структурно излагать материал. На этом этапе обучающиеся не всегда могут самостоятельно сделать обобщение о проделанной работе, о том, что узнали и исследовали, перейти к неожиданным выводам и умозаключениям. Учитель на этом этапе обобщает и дает оценку, и роль учителя значительно возрастает.

Психология творчества говорит о его нелогичности. Поэтому при выполнении своих проектов обучающиеся могли не соблюдать внутреннюю очередность этапов проектирования.

Осуществление комплексной проектной деятельности и дополнительной предметной подготовки вносит существенный вклад в процесс самообразования и предпрофильной подготовки обучающихся.

Разработанный кружок обеспечивает возможность учащимся овладеть инвариантными способами и средствами преобразования окружающей действительности, применить в практической деятельности научные знания, полученные при изучении других предметов.

Изучение технологий преобразования материалов, информации в метапредметном кружке позволяет овладеть учащимся практическими навыками этих преобразований, способствует выбору профессии и направления дальнейшей трудовой деятельности. Тем самым обеспечивается преемственность перехода учащихся от общего к профессиональному образованию.

Благодаря разработанной и представленной методике организации проектно-исследовательской деятельности в метапредметном кружке естественным образом происходит соединение теории и практики, делая теорию интереснее и реальнее; развивается активность и самостоятельность обучающихся; укрепляет чувство социальной ответственности; формирует способность объединения и применения знаний из одной или нескольких областей в различные сферы деятельности, расширяет кругозор и развивает

гибкость мышления, формирует метазнание – знание о том, как приобрести знания, формирует навыки поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, которые могут быть успешно перенесены на другие сферы деятельности, то есть способствует формированию у обучающихся навыков проектно-исследовательской деятельности – навыков XXI века.

Литература

1. Горшенин С.В. Спецкурс «Проектная деятельность» в проектно-технологической подготовке студентов // Технолого-экономическое образование в XXI веке: материалы международной научно-практической конференции (Бийск, 26-27 сентября 2003г.) – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003. С. 100-105.

2. Предпрофильная подготовка: проектная деятельность учащихся: учебно-методическое пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.

Бычкова Е.Ю.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Научный руководитель – кандидат физико-математических наук, доцент. А.М. Ерёмин

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Элективный курс «Вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел»

Аннотация. *В рамках данной работы описывается возможность создания элективного курса для старших классов общеобразовательной школы по теме: «Вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел». Актуальность, необходимость и проблематика изучения выбранной темы описана в достаточной мере. Рассматриваются вопросы, связанные с различными приёмами решения задач по данной тематике. В статье представлена структура курса и его особенности. Одной из которых, например, является использование пакетов программ по 3D-моделированию. Данный учебно-дидактический курс направлен на успешную подготовку к итоговому выпускному экзамену.*

Ключевые слова: *геометрия, площадь, объём, элективный курс*.

В настоящее время ОГЭ и ЕГЭ прочно закрепились в учебном процессе и в образовании, в целом. Одним из основных экзаменов, который пишет абсолютно каждый ученик школы на выпуске, является экзамен по математике. Требуемый уровень подготовки для его успешного написания достаточно высок. Если учитывать тот факт, что выпускникам необходимо стараться набирать как можно больше баллов для дальнейшего поступления на

бюджетные места в профильные учебные заведения, то границы по подготовке, как таковые, вовсе отсутствуют.

Математика – это очень привлекательная наука, если её понимать и быть с ней на «ТЫ». В средних общеобразовательных организациях сейчас тенденция такова: если ребёнок в предмете не заинтересован, то учащийся имеет определённый трудности в нём. И наоборот: если ребёнок имеет трудности в дисциплине, значит и интереса к ней он не проявляет. Отсюда на плечи преподавателей ложатся огромные и весьма серьёзные проблемы. Учителям приходиться обучать, мотивировать и заинтересовывать одновременно. Если же алгебра поддаётся этим процессам, в большей степени, то с геометрией ситуация куда плачевнее. Геометрия обладает колоссальным развивающим потенциалом, но главный её недостаток – недостаточная наглядность и в следствие доступность материала.

Развитие пространственного мышления учащихся является важнейшей частью его интеллектуального развития в целом. Современные федеральные государственные образовательные стандарты одной из основных целей изучения раздела «Геометрия» ставят развитие у учащихся пространственного воображения и логического мышления путем систематического изучения свойств геометрических фигур на плоскости и в пространстве и применения этих свойств, при решении задач. Очень трудно школьникам решать задачи из раздела «Стереометрия», то есть задачи, в которых в первую очередь рассматриваются пространственные фигуры. Возьмём самую примитивную задачу на нахождение объёма, которая изучается в средней школе геометрии. Когда вопрос встаёт ребром, при изучении данной темы, учителям приходится максимально включать фантазию, поскольку далеко не каждая школа оснащена такими телами (куб, параллелепипед, конус, шар и др.). Кто-то начинает выполнять оригами объёмных фигур, кто-то идёт на поиски предметов формой, напоминающей то или иное тело, в общем, это всё достаточно «весело». Далее, что происходит на уроке? Учитель демонстрирует объёмные фигуры, увлеченно всё рассказывает о них, а учащиеся слушают и немного недоумевают, как данный спичечный коробок поможет им решить ту или иную задачу. Вот ещё с этого момента начинаются проблемы. Со временем изучаемый материал расширяется и становится тяжелее для восприятия, а когда всё запало ещё на начальном этапе обучения, то проблемы усугубляются, принимают больший масштаб.

Учитывая всё выше сказанное, становится очевидным тот факт, что помимо учебной/предметной деятельности в школе, для старших классов в особенности, необходимы дополнительные способы обучения вычислению площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел. Реализация этого возможна с помощью элективного курса [3].

Данный курс систематизирует, дополняет и углубляет знания, полученные по программе базового уровня. Рассматриваются вопросы, связанные с различными приёмами решения задач по вычислению площадей и объёмов. Практическим результатом данного курса является подготовка учащихся к ЕГЭ по математике.

Курс способствует достижению следующих целей:

1. Познакомить учащихся с различными методами решения задач на вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел, научить

целенаправленно, применять полученные знания и умения на практике (в частности, при сдаче ЕГЭ);

2. Сформировать умения и навыки по нахождению площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел;

3. Научить базовым возможностям пользования пакетами программы SketchUp по 3D-моделированию при решении задач раздела «Стереометрии»;

4. Развитие познавательного интереса и мотивации;

5. Развитие мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.);

6. Развитие самостоятельной умственной активности учащихся;

7. Выявление и развитие математической способности учащихся.

Отслеживание результатов происходит при проверке домашнего задания, выполнении заданий у доски, проведении математического диктанта, проведении самостоятельных работ.

Задачи образовательной программы: изучить теоретическую базу решения задач на вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел; рассмотреть задачи более высокого уровня сложности.

Планируемый результат: овладение учащимися стабильными и систематизированными навыками нахождения площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел.

Основные требования: учащиеся должны знать базовые термины и теоремы геометрии; учащиеся должны уметь применять базовые термины и теоремы на практике.

Критерии оценок соответствуют стандартным нормам. Они могут быть следующими:

«Отлично» – учащийся демонстрирует сознательное и ответственное отношение, сопровождающееся ярко выраженным интересом к учению; учащийся освоил теоретический материал курса, получил навыки в его применении при решении конкретных задач; в работе над индивидуальными заданиями учащийся продемонстрировал умение работать самостоятельно, творчески.

«Хорошо» – учащийся освоил идеи и методы данного курса в такой степени, что может справиться со стандартными заданиями (без проявления явных творческих способностей); наблюдаются определенные положительные результаты, свидетельствующие об интеллектуальном росте, возрастании общих умений учащегося.

«Удовлетворительно» – учащийся освоил наиболее простые идеи и методы курса, что позволило ему достаточно успешно выполнять простые задания [2].

По данной программе предполагается использовать три вида контроля: внешний, взаимный и самоконтроль. Учитывая, что последний является наиболее значимым. При самоконтроле используются следующие приемы: сверка с образцом (ответом); решение задачи различными способами.

Данный элективный курс «Вычисление площадей поверхностей, объёмов многогранников и круглых тел» предназначен для учащихся 11-х классов во втором полугодии и рассчитан на второе полугодие 11 класса (1 час в неделю, всего 17 часов) [1]. Итоговым контролем будет являться контрольная работа. Распределение занятий по темам и часам представлено в тематическом планировании в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование

№ урока	Название темы	Количество часов
1	Входное тестирование	1
2-4	Использование программы SketchUp в рамках «Стереометрии»	3
5-6	Площадь треугольника	2
7	Площадь параллелограмма и трапеции	1
8	Площадь круга и кругового сектора	1
9	Понятие объема	1
10	Объемы прямой призмы и цилиндра	1
11-13	Объемы наклонной призмы, пирамиды и конуса	3
14-15	Объем шара и шарового сегмента	1
16	Обобщающий урок	1
17	Контрольная работа	1

Отдельно, считаю необходимым, сказать несколько слов об использовании программы по 3D-моделированию на элективном курсе данной тематики. Для лучшего понимания и представления раздела «Стереометрии» данные пакеты по многомерному пространству как никогда кстати. Таким образом, наглядность будет достигаться почти в каждой поставленной задачи. Сегодня существует огромное множество различных программ для трехмерного моделирования. В целом, они имеют огромное количество сходств, поскольку основаны на одинаковом принципе работы. Человеку, который освоит какую-то одну такую программу, не составит и труда перейти спустя небольшое количество времени на другой редактор. Единственное, что хотелось бы сейчас отметить, это то, что некоторые пакеты 3D-моделирования можно приобрести только за деньги, а некоторые после установки будут доступны в ограниченном режиме, то есть, например, лишь неделю или месяц пользования. В основном, конечно же, можно работать во вполне достойных бесплатных программах, которые не уступают платным и выполняют свою главную задачу. А главная задача таких пакетов заключается в создании объёмных «живых» моделях, прототипах, образов. Мой выбор пал на SketchUp по нескольким параметрам: имеется простой бесплатный пакет; гибкий и понятный интерфейс; легкая обучаемость; русификация; пользователи могут генерировать документы и презентации; высокая точность измерений; возможность построения сечений объектов; скорость работы; минимальные требования к системе.

Описанный элективный курс формирует у учащихся интерес к математике, развивает логическое и пространственное мышление. Данный учебно-дидактический курс полезен школьникам старшей школы и направлен на успешную подготовку к итоговому выпускному экзамену. Содержание факультативного урока позволит не только добиться качественного усвоения материала, но и обеспечить дальнейшее использование навыков, полученных для свободного овладения умением решать более сложные задачи.

Литература

1. Атанасян Л.С. Геометрия. 10-11 классы: учеб. Для общеобразоват. Учреждений: базовый и профил. уровни. [Текст] / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. – М.: Просвещение, 2013. – 255 с.
2. Богуцкая Т.В. Основы теории и технологий в педагогике: учеб. пос. [Текст] / Т.В. Богуцкая, Л.И. Жарикова. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 193 с.
3. Ермаков Д.С. Элективные курсы: требования к разработке и оценка результатов обучения. [Текст] / Д.С. Ермаков // Москва: Профильная школа, 2004. – 96 с.

Виницкая Н.В., Шевлякова И.А.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Традиционная культура народов Сибири в мире постмодерна

Аннотация. *В статье анализируются причины интереса современных деятелей художественной культуры к мифологическим представлениям народов Сибири, а также способы изображения образов, символов алтайского фольклора, способы переосмысления и интерпретации данных образов в рамках собственных произведений, являющихся яркими образцами постмодернизма.*

Ключевые слова: *мифология фольклор, художественное творчество, изобразительное искусство.*

Изучение традиционной культуры с целью понимания прошлого и настоящего своего народа, его места в мировом пространстве и специфики мировоззрения и, конечно, стремление понять самого себя – характерная черта социальных наук нашего времени. Дойдя до крайней степени индивидуализма, современный мир теперь пытается отыскать не только отличия, но и сходства с другими людьми, народами, культурами. В объединении, а не противостоянии видится дальнейший путь развития культур и цивилизаций. Толерантное отношение к иным культурам при сохранении собственной культурной идентичности – залог положительной межкультурной коммуникации. Однако для ее осуществления бывает недостаточно одного желания, необходимо понимание особенностей как своей, так и иной культуры. И это понимание необходимо в различных сферах нашей сегодняшней жизни – экономической, политической, культурной.

Психология, философия, культурология и педагогика помогают осознать сложность и «многослойность» мировоззренческих установок, ценностей, взглядов. При их формировании важное значение может оказывать не только осознанно-рациональный, логический слой, но и та интуитивно-мистическая и символистская составляющая, которая была определена К. Юнгом как архетип. Освоение опыта народной культуры может осуществляться через изучение, анализ и описание, а также через интерпретацию образов, сюжетов и языка в авторских произведениях современных авторов.

Особенно интересные варианты соотношения символического и рационального начал можно наблюдать в рамках реализации творческого процесса тех современных авторов, которые в своих профессиональных изысканиях используют композиционные решения, образы, символы и сюжеты, заимствованные из народной культуры.

Очень интересны бывают произведения русских авторов, которые творчески переосмысливают в своих сочинениях фольклорные первоисточники другого народа. Если в XIX-начале XX вв. в большей степени присутствовал «восточный ориентализм», то с 20-х годов прошлого века не меньший интерес начинает проявляться к фольклору народов Сибири.

В условиях глобализации возрастает интерес к проблеме этнической самобытности, сохранения национальной идентичности во всех ее проявлениях Процесс осознания региональной самобытности стал реалией современного общества и одним из факторов, направляющих его развитие. В связи с этим философско-культурологическое исследование сибирской культуры, выявление ее антропологических ценностей, особенностей регионального самосознания населения предстает как философская и культурологическая потребность.

Один из наиболее «привлекательных» «пластов» для погружения в мир народной культуры может предоставить мифология. В ней концентрированно содержатся представления о народных ценностях и эмоциональной сфере народа, через образ и слово переданы мысли и чувства человека, создана проекция коллективного бессознательного. Еще одна причина очередного интереса к мифологическим и фольклорным образам кроется в тезисе об «исчерпанности» тем профессионального искусства. «Исчерпав» сюжеты и темы как в профессиональном искусстве, так и в мифологии собственного народа, появляются авторы, пытающиеся объединить образы различных традиционных культур. При этом создаются уникальные образцы культуры, понимание которых сложно и увлекательно как для зрителя, так и исследователя, создателя. Кроме того, миф как форма сознания, а также неомифологизм XX века становится актуальным творческим принципом организации текста - как литературного, так и изобразительного искусства.

Такой подход оказывается вполне в духе проявлений посмодернизма, стремящегося к поиску новых смыслов, переходу от создания нового к переосмыслению старого. В качестве иных важных показателей и приемов постмодернизма могут быть также выделены: переосмысление традиционных образов, включение их в новый контекст и игровую форму подачи, приглашение зрителя включиться в игру со смыслами.

В данной работе представлена попытка проанализировать в картинах современных сибирских художников сочетание образной сферы коренных народов региона, часто связанной с мифологическими представлениями и жанровыми, стилевыми приемами профессионального искусства, унаследованными от русской школы живописи, а также стремление понять посыл зрителю авторов, получивших бесконечную свободу самовыражения.

Мифопоэтические представления традиционных народов Сибири самобытны и интересны. Именно они легли в основу образной сферы, питающей воображение художников на протяжении многих поколений. Условно могут быть выделены три основные группы: Первичная мифология, Мифология второго плана и Низшая мифология.

1) Первичная мифология базируется на осмыслении природы и явлений окружающего мира. На смену ранним сюжетам о «грозе и бури» приходит астральная мифология, четко осознается стремление упорядочить первичный хаос логически организованным и понятным космосом.

2) Мифология второго плана включает мифологические объекты и сказания, не имеющие непосредственного отношения к природным явлениям. Например, героические песни, мифологизированный народный эпос.

3) Низшая мифология представлена поверьями о низших мифологических существах – духах, как связанными с природой, так и не имеющими с ней прямой связи.

Мифологическими объектами могут считаться все образы и персонажи, составляющие ткань мифа:

1)Боги.

2)Герои (плюс сакрализованные, обожествлённые Предки).

3)Духи.

Поскольку ясно обнаруживается закрепленность за определенными мифологическими персонажами временных и пространственных характеристик, то и сами эти понятия оказываются центральными категориями в определенной мифологической системе.

В первых рядах представленной классификации указано стремление к упорядочиванию окружающего пространства. Так формируется вертикальная и горизонтальная модель организации окружающего мира и в мифологических представлениях древних и в созданных художественных полотнах, творчески переосмысливающих и интерпретирующих не только отдельные образы, но и мифологическую модель мировосприятия в целом.

Стержнем горизонтальной модели может рассматриваться, например, река, верховье и устье которой отдаются соответственно верхнему и нижнему миру. В качестве организующей вертикали может рассматриваться священный столб, шаманский посох, коновязь, дерево или гора. Данная модель встречается гораздо чаще, проанализирована более детально, интерпретирована в художественной культуре емко и оригинально.

Такого рода вертикаль упорядочивала пространство, а в ряде случаев производила в определенном смысле «освящение» его. Горизонтальную, вертикальную и смешанную модель рассматривает и М.Ф. Косарев в работе «Основы языческого миропонимания». Из трех сибирско-языческих моделей Мира в качестве наиболее употребительной он называет вертикальную, а наиболее сложной и структурно организованной – смешанную. В ней в качестве определяющей горизонтали выступает «шаманская река» по которой шаман может передвигаться в просторах вселенной, а в качестве вертикали выступает «шаманское дерево» (1, с. 126).

Принадлежащая культуре скотоводов и кочевников, сибирская мифология в целом и мифология Алтая в частности наполнена образами живой и неживой природы. Среди священных животных можно выделить коня, оленя, снежно барса. Фрейд осуществил грандиозную попытку «исторически вывести» феномен тотемизма и распространить его на

религиозность человека как возвращение вытесненного психического материала человечества. Мотив тотемной жертвы и отношения сына к отцу – основные темы, рассмотренные им при анализе как древних культовых практик, так и более поздних религий. Они лежат в основе большого количества мифических сюжетов. Образы священных животных (олени, барсы) встречаются уже в наскальных росписях.

Научные исследования О.И. Чекрыжовой (2004 г.), Н.Ю. Афанасьевой (2006 г.), Е.Б. Долговесовой (2006 г.), О.С. Советовой (2005 г.), А.Н. Мухарева (2005 г.), В.Ю. Чигаевой (2007 г.), О.В. Ковалевой (2008 г.), Е.А. Миклашевич (2004 г.), В.И. Соёнов (2003 г.), Нечаева М.Г. (2008 г.) анализируют многогранные связи между первобытным, традиционным и современным искусством Сибири. Проблеме преемственности древних образов и переосмысления мифологических сюжетов в искусстве Алтая посвящено исследование Е.П. Маточкина (2011). Тему преемственности он начинает рассматривать с эпохи палеолита, проходя через образы скифо-сибирского звериного стиля и раннетюркской эпохи и завершает современным искусством. В рамках его исследования интересно проанализировать работы таких художников как Н. Чепоков, М. Чевалков, В. Тебеков, Ю. Бралгин, С. Дыков.

В. Тебеков создал свой неповторимый графический стиль – синтез авангарда, иконологии и артефактов первобытного искусства, талантливо сплетенных в единую картину мироощущения человека, живущего на Алтае. С другой стороны, автор проявляется как театральный художник – его яркие, многодетальные, мозаичные по стилю работы, декоративны и полны таинственной притягательной силы.

Картины Ю. Бралгина акцентируют внимание на наиболее важных явлениях и ценностях национальной культуры алтайского народа. Здесь есть и обращение к древней религии – шаманизму, и к страницам эпоса и мифологии, сцены, связанные с обрядовой культурой и бытовые сценки, философские размышления о жизни и единстве человека с природой. В художественных образах прошлого и настоящего алтайцев он старается воплотить идеал гармоничного отношения с самим собой, своими близкими, окружающим миром, космосом. У художника есть и «любимые» темы: красавицы и мудрые старцы, загадочные шаманы и заботливые матери, могучие сарлыки и кедры.

Тема материнства в различных вариациях встречается в работах Ю. Бралгина. Разные оттенки лирического чувства выступают на первый план. Хрупкая нежность в «Первенце», умиротворение и тихая радость в «Молодой маме», трогательная забота в «Семье». Образ матери один из наиболее важных в художественной культуре. Он имеет множество аспектов. Мать может быть изображена как конкретная личность, как кормилица и дарительница жизни, как родоначальница или богиня.

Этот перечень указывает только на некоторые черты архетипа матери. Его свойство – это проявление всего женского: мудрости и духовной чистоты, нежности, верности, доброты и всепрощения. Архетип матери тесно связан с той частью нашего сознания, которая остается во власти природы. Поэтому мы часто употребляем выражение Природа-Мать. Противоположной стороной является Дух-Отец. Архетипы отца и матери представляют собой важные сущности бытия.

С образами сильного и отважного богатыря, мудрого старца (Белого старца), предков-покровителей связано много работ сибирских художников: работы Е. Болсобоева «Битва на

небе», «В горах Баргузина», М. Бурнакова «В горах Баргузина», И. Горбунова «Охотник», М. Чевалкова «Уч-Сумер». Большинство работ объединены общими характерными чертами, независимо от стилевой принадлежности. И решенные в духе реализма, и в манере этнопримитивизма работы часто содержат смысловой центр, стержень. Он может быть представлен как шаманский посох, коновязь, оружие богатыря, мировое дерево или священная гора. Ярко выраженная ось, центр мироздания – представление о структурной вертикальной основе мира, его упорядоченности, идущей от традиционных мифологических взглядов – можно обнаружить и в работах первых профессиональных художников Сибири (например, Г. Чорос-Гуркин) и в работах наших современников.

Другая характерная черта – это изображение каменных изваяний (идолов), обнаруженных на территории Монолии, Хакасии, Тувы… Фигуры каменных изваяний (Кезеры) встречаются и на Алтае повсеместно. В картинах В. Тебекова они могут выступать легкой тенью из-за спины главного героя («По дорогам Алтая»), орнаментально появляться на фигуре животного или костюме человека («Восточный город Эл-Ойэн»), присутствовать в качестве молчаливого зрителя и бесстрастного наблюдателя бытовых и обрядовых сцен («Быстрый танец»).

«Духи-покровители» величественны и горделивы в работах З. Ибрагимова «Хранители очага», «Идолы», «Стражи гор». Они сосредоточенно наблюдают за суетливой жизнью людей в миниатюрах Н. Чепокова. В жизни этих людей (например, работа «Хан-Алтай») гармонично соединились прошлое и настоящее, традиционное и новое. Вся композиция вертикально разделена на две равные части. На границе мира земного и мира небесного возвышаются высокие головные уборы покровителей родов, напоминающие снежные вершины горных алтайских хребтов, а между ними птица с распростертыми крыльями. Именно птицей (беркутом с конскими глазами) изображался Сюйля – посредник между миром людей и миром богов в алтайском пантеоне. В самом центре земного «людского» мира изображена коновязь. Это аналог мирового дерева, оси, соединяющей уровни мироздания (2, 300). Работы этого самобытного художника способно глубоко погрузить зрителя в мир сибирской мифологии, увиденный глазами нашего современника.

Апинян Т.А. назвала проявления традиционной культуры в современном мире «мифологическим» ренессансом» (3). Мифологическая картина с ее экологичностью и опорой на преемственность, четкую иерархичность, деление на профанное и обыденное оказывается тем «спасительным кругом» который необходим в культурном хаосе современности, размытости ценностей и границ дозволенного и запретного.

В традиционной культуре четко обозначен этический и эстетический идеал, так как культура в традиционном обществе выступала главным социорегулятивным механизмом. И это тоже притягивает наших современников, окруженных безграничной субъективностью ценностей, размытостью границ между прекрасным и безобразным, экспансией статичности или диктатурой суетливого бессмысленного движения в противовес равномерности и ритмичности, цикличности и природосообразности жизни традиционного общества.

Возвращение интереса к мифу выступает как антитеза логичности и научности, разумной холодности и бесчувственной рациональности. Вытеснявшиеся долгие годы

интуитивно-чувственные методы познания и объяснения мира «вернулись» не эпизодично, не детально, не «точечно». Возвращение мифа охватило огромные пласты художественной культуры. И таинственный мир Востока и Азии занял прочные позиции.

И в этом плане работы художников Сибири оказались созвучны интересам своего времени. Их работы отличает стремление отразить специфику в регионе, представляющей причудливое соединение Востока и Запада, мифа и реальности, прошлого и настоящего, логически объясненного и таинственно-манящего темного мира фольклора, сказки, обряда, мифа.

Литература

1. Косарев А.Ф. Философия мифа: Мифология и ее эвристическая значимость: Учебное пособие для вузов. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. - 304 с.

2. Виницкая Н.В. Художественный символизм Николая Чепокова // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2014. № 2. С. 299-301.

3. Мифология: теория и событие: учеб. по курсам "Философия", "Культурология", "Семиотика и яз. культур", "История искусства" / Т. А. Апинян; С.-Петерб. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005 (Тип. Изд-ва СПбГУ). - 280 с.

Власов М.С., Торопчина О.В., Сиволоб Т.В.

АГГПУ им. В.М. Шукшина

Гендерные различия в распознавании молодежных жаргонизмов в задаче лексического решения[2]

Аннотация. *Исследовалась скорость распознавания молодежных жаргонизмов в задаче лексического решения с использованием платформы PsyToolkit. Участниками пилотажного исследования выступили школьники в возрасте от 12 до 18 лет, которым было предложено выполнить задачу лексического решения, в ходе которой предъявлялись пары слов связанных и несвязанных тематических групп (жаргонизмы из сферы аниме и видеоигр, нейтральные общеупотребительные лексемы русского языка), а также пары слов и неслов. По результатам эксперимента установлены гендерные различия на уровне тенденции в скорости распознавания жаргонизмов сферы видеоигр.*

Ключевые слова: *лексическое решение, молодежный жаргон*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что социолингвистические аспекты функционирования молодежного дискурса тесно связаны с увлечениями и

[2] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Алтайского края в рамках научного проекта №19-412-220004

склонностями школьников. Особое внимание педагогов, классных руководителей, школьных психологов должна привлекать нелитературная лексика. На практике принято считать, что употребление молодежного сленга и жаргона – это исключительно следствие низкой речевой культуры. При этом педагоги могут не обращать внимания на употребление обучающимися таких слов, как «гг», «чсв», «вписка» и прочих на первый взгляд «малозначимых» лексических единиц. Однако исследователи сходятся во мнении, что некоторые слова и выражения могут многое рассказать о «тайной» жизни подростка, о его вовлеченности в разного рода деструктивные группы.

Термины *жаргон* и *жаргонизм* мы применяем для указания на специальный сленг замкнутых референтных групп (уголовный жаргон, жаргон фанатов аниме, жаргон геймеров и т.п.). Молодежный сленг распространен в среде учащейся молодёжи и отдельных замкнутых референтных группах, в том числе *группах деструктивного поведения*. Деструктивное поведение может быть направлено как «на других», так и «на себя», что в свою очередь влечет за собой множество социально значимых проблем (криминал, аддикции, депрессия и суицид) [1; 2].

Некоторые исследователи обращаются к анализу «деструктивного» контента в социальных сетях. Так, в работах Мацуты В.В. и Фещенко А.В. [3; 4] разработан алгоритм для выявления подписок на потенциально опасных контент, включающий таких тематические группы лексики, как ненависть, насилие, экстремизм, самоповреждающее поведение и др. В 2020 году команда проекта проводила исследование на примере подростков и молодежи Томской области и Алтайского края. В 2021 году новым этапом работы стал мониторинг проявления интересов к опасному контенту среди старшеклассников всего Сибирского федерального округа. По результатам последнего исследования профилей 61 609 старшеклассников авторы установили, что 59% из них имеют в подписках сообщества с деструктивным контентом, причем в большей степени эта тенденция прослеживается у девушек. Дальнейшие исследования контента социальных сетей представляются уместными для получения обобщенных трендов в эксплицитном выражении школьниками своих интересов.

В то же время мы считаем, что «опасный» дискурс может не попасть в поле внимания исследователей контента социальных сетей только потому, что некоторые жаргонизмы бытуют по большей части в разговорном дискурсе, а часть сообществ могут быть недоступными для текстового анализа. Для решения данной проблемы нами предлагается экспресс-методика, позволяющая установить частотность использования той или иной тематической группы слов школьниками, на основе хорошо известной в психолингвистике задачи лексического решения [5; 6].

Задача лексического решения, суть которой заключается в быстрой классификации слов и неслов (то есть искусственных слов, например: *вавыля, бутаэр*), может быть использована для имплицитного измерения пассивного словаря школьника, то есть скорости распознавания знакомой и незнакомой лексики.

В пилотажном исследовании приняли участие 15 школьников в возрасте от 12 до 18 лет, участники летней школы (11 девушек и 4 юноши).

Целью нашего исследования являлось выявление скорости правильного распознавания жаргонизмов двух референтных групп (a – жаргон аниме, g – жаргон геймеров) в сравнении с нейтральными общеупотребительными словами (n) и несловами (non). Стимулы предъявлялись с помощью платформы PsyToolkit [7; 8]. Стимулы презентовались парами в следующих условиях: 1) тематически связанные слова (ганк-читер, овощ-морковь и т.п.), 2) тематически не связанные слова (буллинг-цукуеми, ветер-бумага), 3) неслова или сочетания слов и неслов (антаг-вывыля, чинила-щузжа). Стимулы предъявлялись так же, как в оригинальном исследовании [5]. Контролю подвергалась частотность слов (метрика ipm) из Генерального интернет-корпуса русского языка (ГИКРЯ: http://www.webcorpora.ru/).

Участникам предлагалось нажимать кнопку слева, если перед ними предъявлялись слова, и нажимать кнопку справа, если перед ними хотя бы один из стимулов был несловом. Процедура выполнялась индивидуально, данные о времени реакции выгружались с платформы Psytoolkit.

Анализировалось только время реакции на пробы, в которых участники правильно классифицировали стимулы. В итоге анализу были подвергнуты 534 наблюдения (реакции).

В связи с небольшой выборкой участников мы применяли непараметрические методы математической статистики. Так, сравнение среднего времени реакции на слова и неслова (по критерию Манна-Уитни) показал, что стимулы со словами распознаются значимо быстрее, чем стимулы с несловами несмотря на то, что в пуле слов присутствовали довольно редкие жаргонизмы.

Описательные статистики

Групповые различия по стимулам

	Группа	N	Среднее	Ст. откл.	SE
ВР в мс	неслова	115	667.191	173.152	16.147
	слова	419	624.033	166.497	8.134

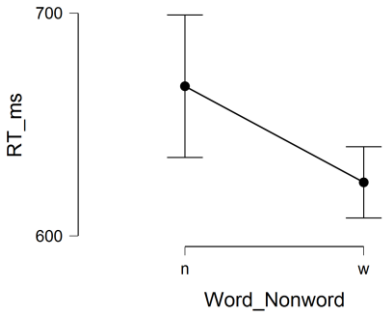
Сравнение среднего времени реакции на слова и неслова

Independent Samples T-Test

	W	df	p	Rank-Biserial Correlation
RT_ms	28482.000		0.003	0.182

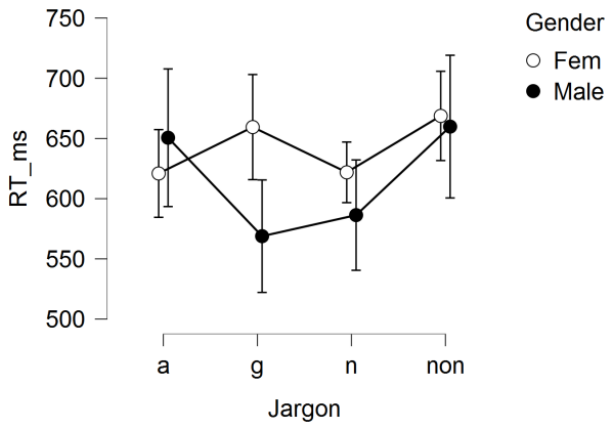
Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.
Note. Mann-Whitney U test.

Различия в скорости распознавания слов и неслов



Дисперсионный анализ не показал значимых различий во времени реакции ни по фактору тип лексики (аниме, геймеры, нейтральные слова), ни по полу (p value >0.05), однако определенные различия были обнаружены на уровне тенденции: так наибольшее различие в скорости было найдено для жаргона геймеров: юноши быстрее распознавали данные стимулы в среднем на 90.574 миллисекунд по сравнению с девушками, доверительные интервалы для средних значений практически не пересекаются на графике:

Различия в скорости распознавания разных групп стимулов девушками и юношами



Таким образом, на экспериментальном материале мы смогли проследить тенденцию, заключающуюся в том, что жаргонизмы из сферы видеоигр распознаются быстрее юношами (что является вполне логичным выводом), а среднее время реакции на жаргонизмы из сферы аниме не различается у юношей и девушек. Данный вывод требует несомненно дальнейшей экспериментальной проверки.

Литература

1. Власов М.С., Трофимова У.М., Подрезов М.В., Абдуллина У.В. Связь частотности и эмотивности молодежных сленгизмов русского языка (на материале психолингвистической базы данных) //Вестн. Том. гос. ун-та. 2020. № 457. С. 5-15.

2. Власов М.С., Подрезов М.В. Молодежный сленг как индикатор деструктивного поведения молодежи и методы его исследования для практических целей //Наука и образование: проблемы и

перспективы : материалы XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, Бийск, 30 апреля 2020 г. Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. С. 248-254.

3. Мацута В.В., Мундриевская Ю.О., Сербина Г.Н., Мищенко Е.С. Анализ текстового контента девиантных онлайн-сообществ (на примере сообществ скулшутинга) // Гуманитарный научный вестник, №3, с. 90-101

4. Мацута В.В., Фещенко А.В. Методические рекомендации по проведению мониторинга и снижению факторов контентных рисков цифровой безопасности детей, подростков и молодежи /. – Томск, 2021. – 40 с.

5. Meyer, D.E. & Schvaneveldt, R.W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. Journal of Experimental Psychology, 90, 227-234.

6. Rubenstein, H., Garfield, L., & Millikan, J.A. (1970). Homographic entries in the internal lexicon. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 9, 487-494.

7. Stoet, G. (2010). PsyToolkit - A software package for programming psychological experiments using Linux. Behavior Research Methods, 42(4), 1096-1104.

8. Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. Teaching of Psychology, 44(1), 24-31.

Горячкина М.И.[1,2]

[1]НГПУ, г. Новосибирск, Россия
[2]МКДОУ "Детский сад №460 комбинированного вида" г. Новосибирск, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук Е.Б. Марущак
НГПУ, г. Новосибирск, Россия

Проблема развития кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения

Аннотация. *В статье рассмотрена одна из основных проблем дошкольного образования – улучшение качества педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении. Обозначена необходимость разработки системы мер, направленных на формирование высококвалифицированных педагогических кадров.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, кадровая политика, кадры, педагогический профессионализм.*

Одной из актуальных задач современной системы дошкольного образования является повышение качества воспитательно-образовательной работы, создание условий для творческой самореализации личности каждого ребенка. В связи с этим дошкольным учреждением ведется интенсивный поиск и внедрение в образовательную практику современных форм и методов. Решение столь сложной и многоаспектной задачи невозможно без соответствующего кадрового ресурсного обеспечения. Именно кадровый

потенциал остается единственным неиссякаемым ресурсом, который есть у каждого детского сада, тем ресурсом, который теоретически можно развивать бесконечно. Поэтому в сложившихся условиях особое внимание руководителя должно быть обращено к кадровому потенциалу дошкольного учреждения.

Одним из стратегических направлений развития муниципальной системы образования является разработка системы мер, направленных на формирование высококвалифицированных педагогических кадров. Для создания условий, при которых кадровый потенциал ДОУ будет эффективно использоваться и успешно развиваться для достижения ведущих целей учреждения, необходима комплексная кадровая политика.

При проектировании оснований кадровой политики дошкольного учреждения в качестве базы, безусловно, могут быть взяты ключевые положения «классических» теорий управления (Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Вебер и др.): знания о функциях управления, о стадиях управленческого цикла и много другое. Ученые, стоявшие у истоков личностно-ориентированных теорий управления (Э. Мэйо, М.П. Фоллетт, Ч. Барнард и др.), и их последователи также предложили современным руководителям много интересных и продуктивных идей для использования в практике. Уделяя в своих исследованиях внимание не столько управлению производственными процессами, сколько изучению принципов управления работниками. Задачей руководителей должно стать создание современной практики управления персоналом - педагогическим коллективом ДОУ – во всех ее составляющих, чтобы работа в учреждении стала привлекательной и престижной.

В качестве основных направлений кадровой политики дошкольного учреждения можно рассматривать следующие взаимосвязанные управленческие процессы:

- подбор и расстановка кадров;
- система повышения квалификации;
- информационное сопровождение педагогов;
- система стимулирования труда педагогов;
- формы вовлечения педагогов в управление дошкольным учреждением.

При этом важно отметить, что кадровая политика дошкольных учреждений базируется на действующих требованиях федерального законодательства и воплощается на практике в полном соответствии с ними.

Первое направление – подбор и расстановка кадров. Данное направление кадровой политики определяет предпочтения, предъявляемые дошкольным учреждением к кандидатам при приеме их на работу, а также основные принципы организации деятельности уже принятых сотрудников. Сюда также можно отнести прогнозирование администрацией потребностей учреждения в педагогических кадрах на перспективу и составление перспективного плана по привлечению специалистов в дошкольное учреждение. Собеседование с кандидатами в отношении оценки возможностей их принятия на работу проходит с учетом мнений членов управленческой команды дошкольного учреждения. Среди основных характеристик, можно выделить следующие:

- образовательный ценз;
- опыт педагогической работы кандидата в дошкольном образовании;
- квалификация кандидата;
- условия оформления кандидата на работу;

- некоторые личные характеристики кандидата, принятие им принципов корпоративной культуры дошкольного учреждения.

Рассматривая образовательный ценз и опыт педагогической деятельности претендентов, для дошкольного учреждения актуально привлечение специалистов, в том числе молодых педагогов имеющих высшее педагогическое образование по профилю «дошкольное образование» и некоторый опыт работы по специальности, для педагогов, имеющих профессиональное педагогическое образование. Как одно из направлений работы администрации ДОУ рассматривается привлечение на работу выпускников вузов, проходивших учебную, дипломную практику в этом учреждении. Подобная практика содействует снижению проблем адаптации молодого педагога и принятия им сложившейся в учреждении корпоративной культуры. Действенным в работе с молодыми педагогами, является создание системы наставничества опытных педагогов над молодыми.

Существенным является привлечение на работу педагогов, имеющих первую или высшую квалификационные категории, что является одним из средств поддержания имиджа дошкольного учреждения. Наличие этого требования к кандидатам, обеспечивает повышение качества дошкольного образования, так как наличие квалификационной категории является подтверждением опытности кандидата и его общей успешности в предшествующей профессиональной деятельности.

Представленные выше характеристики приема на работу кандидатов призваны формировать существующий в учреждении кадровый потенциал с единственной целью - обеспечения высокого качества дошкольного образования в ДОУ.

Второе направление – система повышения квалификации педагогов. Система обучения педагогов дошкольного учреждения предусматривает возможность их обучения в вузах «без отрыва от производства», с целью получения профессионального высшего образования или второго высшего образования, обучение в магистратуре или аспирантуре. Значимым элементом системы обучения является самообразование педагогов. В этом контексте необходимо отметить важность его сопровождения со стороны администрации дошкольного учреждения. Самообразование педагогов также является составной частью их подготовки к аттестации на квалификационные категории. В дошкольном учреждении разрабатываются и реализуются индивидуальные программы развития педагогов, которые включают в себя:

- перспективный план аттестации педагогов;
- методическое сопровождение аттестующихся педагогов;
- практика публичного представления и распространения опыта педагогической деятельности на различном уровне.

Именно администрация может инициировать введение в структуру официального сайта в интернете для представления на нем разработок педагогов. По указанным причинам координация работы по обобщению и представлению опыта работы педагогов может и должна быть взята на себя методической службой дошкольной организации.

Третье направление – информационное сопровождение педагогов. Для эффективной деятельности дошкольной организации, немаловажное значение имеет его открытость не только родителям, но и педагогам, которым необходимо иметь информацию о деятельности организации и работе коллег. Эта информация должна быть достоверной, полной,

качественной и своевременно доводиться до сведения работников. В практике управления дошкольной организации можно выделить несколько форм информирования сотрудников:

- общие совещания и собрания (заседания педагогических советов, заседания творческих групп и др.);
- индивидуальное консультирование педагогов администрацией ДОУ;
- работа специалистов творческих групп организации с педагогами (индивидуальные встречи, заседания рабочих групп и др.);
- печатные информационные материалы (газета ДОУ, буклеты, справочники, информационные листки, школьная газета и др.);
- официальный сайт дошкольной организации;
- информационные стенды в помещении ДОУ: «Методический стенд», «Наш профсоюз», «Это интересно» и другие.

Система информационного обеспечения дошкольной организации не может строиться только на хорошо отлаженном информировании работников, необходимо создание механизмов обратной связи с сотрудниками. Поэтому в ДОУ активно используются опросы и анкетирования, обеспечивающие обратную связь относительно эффективности управленческих воздействий на сотрудников, получаемые по итогам изучения мнения работников, становятся объектом управленческого анализа. В этом случае сигналы, полученные по системе «обратной связи», становятся импульсом для принятия новых управленческих решений.

Четвертое направление – система стимулирования труда педагогов. Очень важной частью кадровой политики дошкольного учреждения является система поощрения и стимулирования работников. В учреждении разработаны собственные критерии оценки труда педагогических работников. Основой для поощрения работников являются не только сами результаты их труда, но и отзывы потребителей о качестве предоставляемых услуг. Именно эта система составляет основу и является ведущим критерием для оценки работы сотрудников и признания ее эффективности. Система стимулирования состоит из таких составляющих, как материальное стимулирование и моральное поощрение.

Материальное стимулирование: премирование; «бонусное поощрение»; возможность представления опыта на конкурсах педагогических достижений.

Моральное поощрение: благодарности и грамоты администрации ДОУ; представление на награждение грамотами департамента образованием города; выдвижение на награждение отраслевыми и государственными наградами; возможность представления опыта на конкурсах педагогических достижений.

Одним из элементов кадровой политики дошкольного учреждения является перспективный план поощрения, разработанный администрацией на пятилетний период. Данный план устанавливает последовательность представления администрацией ДОУ педагогов к грамотам и наградам различного уровня. Реализация плана способствует активному представлению опыта педагогической деятельности, стимулирует к новым достижениям, и в результате – способствует увеличению общего количества награжденных педагогов. Представление опыта работы педагогов через участие в конкурсах педагогического мастерства также является важной составляющей методической работы с педагогами. Конкурсные процедуры предусматривают различные форматы представления

достижений педагогов. Это – недели педагогического мастерства, опросы педагогов и родителей воспитанников, разработка педагогами индивидуальных портфолио и их презентация в дошкольном учреждении и другие формы.

В дошкольном учреждении создана система организационной, технической и материальной поддержки для педагогов, которые выражают желание (или рекомендованы) для участия в городских конкурсах профессионального мастерства. Организационная поддержка выражена через изменение графика рабочего времени педагога в период его подготовки к конкурсу. Техническая поддержка заключается в предоставлении компьютерной, проекционной, видео- и иной техники, имеющейся в ДОУ и необходимой для подготовки конкурсных материалов (презентации, видеоролики, оформление выступления и др.). Материальная поддержка заключается в поощрении педагога по итогам участия в конкурсе.

Пятое направление – формы вовлечения педагогов в управление дошкольной организацией. Вовлечение педагогов в управление дошкольной организацией является чрезвычайно важным направление кадровой политики ДОУ, потому что наличие разнообразных форм вовлечения работников в процесс управления дошкольной организацией, с одной стороны, является показателем зрелости управляющей подсистемы организации, с другой – дополнительным ресурсом для повышения эффективности его деятельности. Основными формами включения педагогических работников в процесс управления ДОУ, являются следующие:

- участие педагогов в разработке и реализации Программы развития ДОУ, образовательной программы дошкольной организации;
- участие педагогов в формировании и развитии корпоративной культуры организации;
- делегирование сотрудникам полномочий при организации «событий» дошкольной жизни;
- работа педагогов во временных тематических и творческих группах;
- включение педагогов в процесс самообследования деятельности организации;
- выстраивание «горизонтальной карьеры» педагогов внутри дошкольной организации;
- включение педагогов в состав «резерва» на руководящие должности и направление их на обучение.

Самой предпочитаемой формой включения педагогов в управление ДОУ в современной управленческой практике является принцип «делегирования полномочий и ответственности» от администрации отдельным педагогам или их группам. Такая практика является важной и служит формированию у педагогов чувства сопричастности к общему делу, к работе дошкольной организации, совершенствует организаторские навыки педагогов, раскрывая и реализуя существующий у них потенциал.

Участие педагогов в процессе самообследования деятельности преследует две основные цели: получение объективной информации о состоянии ДОУ и разработку системы прогнозируемых изменений, направленных на развитие и предупреждение отрицательных явлений в образовательной среде дошкольной организации. Систематическое проведение самооценки ДОУ группами с участием педагогов обеспечивает положительную динамику оценки деятельности организации и приводит к консолидации мнений членов педагогического коллектива о деятельности ДОУ в целом. В

этом случае самооценка становится не просто одним из механизмов управления образовательного учреждения, но и значимым условием его развития.

Направления подобного совершенствования различны: разработка современных педагогических технологий, методик и приемов обучения, рабочих программ и перспективных планов, учебно-методических комплексов по образовательным областям, публикации в педагогических журналах и т. д.

Практически в каждом дошкольном коллективе найдутся педагоги, которые проявляют интерес и склонны к управленческой деятельности. В отношении таких педагогов администрация ДОУ создает все условия для раскрытия их возможностей и способностей. Задачей руководства в этом случае становится во включении таких педагогов в состав «резерва» на руководящие должности в сфере образования. Именно в такой новой роли эти педагоги смогут принести пользу всей дошкольной образовательной системе.

Для уточнения сущностных характеристик нами была изучена практика проектирования. По нашему мнению, именно в них наиболее полно и достоверно кадровая политика определена в ключевом стратегическом документе - Программе развития ДОУ. При определении эффективности кадровой политики ДОУ используется следующий набор показателей:

- качественные и количественные изменения в педагогическом коллективе (образовательный ценз, квалификация, награждение, результативность конкурсов, уровень переподготовки и др.);
- качественные показатели работы педагогов по осуществлению образовательного процесса с учетом всего многообразия образовательных результатов, достигаемых воспитанниками;
- показатели «текучести» педагогических кадров в учреждении с учетом причин увольнений;
- показатель благоприятности микроклимата и комфортности педагогов в учреждении, что способствует реализации всеми участниками образовательного процесса ведущих целей деятельности;
- уровень взаимодействия между педагогами, их готовность к взаимной выручке и поддержке друг друга.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что представленная в статье структура кадровой политики может стать эффективным инструментом управления дошкольным учреждением и содействовать достижению нового качества дошкольного образования.

Литература

1. Александрова Н.А., Брюхова О.Ю., Шестопалова О.Н. Основы кадровой политики и кадрового планирования. – Екатеринбург: Издательство УрГУПС, 2014. – 11 с.

2. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. ГУ-ВШЭ. – 2008. – № 3. – С. 7-60.

3. Гришина И.В., Волков В.Н., Курцева Е.Г. Самооценка деятельности общеобразовательного учреждения по критериям модели Total Quality Management как новый ресурс управления //

Академический вестник СПб АППО. – выпуск 2 (7). – 2009. – URL : http://www.school619.ru/assels/files/resursni-jcentr/UK/SelfassesmentO/School2009.pdf.

4. Карьера сотрудника в организации: методические указания к проведению занятий по дисциплине «Управление персоналом» /сост. Ю.Н. Лачугина. – Ульяновск: УлГТУ, 2010. – 74 с.

5. Файоль А., Эмерсон Г., Тэйлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство. – М.: Республика, 1992. – 349 с.

Гузь Н.А.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Актуальные проблемы преподавания литературы в электронно-цифровую эпоху

Аннотация. *В статье* ***рассматриваются*** *современные проблемы преподавания литературы в вузе, возникшие под влиянием социокультурных и экономических изменений в обществе. Речь идет прежде всего о сокращении объема и качественных характеристик процесса чтения и последствиях этого явления для изучения художественной литературы. Приводятся результаты исследований о последствиях «экранного» чтения по ряду параметров. Рассматриваются позиции ряда авторов по изменению форм занятий в условиях вызовов электронно-цифровой среды, предлагаются дополнительные формы работы.*

Ключевые слова: *литература, проблемы, гаджеты, чтение, электронно-цифровые ресурсы, художественный текст.*

Сегодня все чаще наша действительность характеризуется как vuca-мир. Эта аббревиатура сложилась еще в 80-х гг. прошлого века из начальных букв английских слов volatility (нестабильность, изменчивость), uncertainty – (неопределенность), complexity (сложность) и ambiguity **(**неясность, неоднозначность). Данные характеристики в сочетании с трендами начавшейся IV промышленной революции оказали и продолжают оказывать влияние на все сферы жизни, в том числе и на образование (пожалуй, на образование в первую очередь). Споры физиков и лириков о приоритетах канули в Лету, но вопрос «чему учить и как учить?» остается актуальным и для точных, и для гуманитарных наук. Стоит он и перед преподавателями художественной словесности.

Литературное образование является социально значимым уже в силу того, что оно призвано формировать мировоззрение, нравственные основы личности, эстетическое восприятие и многое другое. И еще больший смысл в этом плане оно приобретает в педагогическом вузе. Но преподавать литературу с каждым годом становится все сложнее, и связано это с проблемами чтения и восприятия текстов новым поколением в условиях электронно-цифровой среды.

У проблемы чтения несколько аспектов, но две можно назвать основными. Во-первых, и дети, и подростки, и молодежь, и старшее поколение стали меньше читать, в результате чего читательская компетентность утратила былую ценность, и проблема знакомства с программными текстами в школе и вузе стоит особенно остро (мы учитываем ситуацию в школе потому, что ее выпускники становятся студентами, и очень важно, с каким читательским багажом они пришли). Во-вторых, изменилась структура и стратегия чтения. К этому можно еще добавить, что воспринимать художественные тексты не только XVIII и более ранних веков, но и XIX, вплоть до середины XX века сложно: культурно-исторический кругозор и слабая мотивация значительной части обучающихся не позволяет понять произведение во всей глубине авторского замысла. К тому же списки художественных текстов, обязательных для прочтения, объемны, а ведь еще надо критическую и научную литературу по ним прочитать. Остановимся на этих проблемах подробнее.

Широкое распространение в современном мире дисграфии и дислексии психологи и педагоги объясняют в том числе и тем, что люди стали меньше читать. Во многих странах реализуются специальные проекты по мотивации к чтению художественной литературы, потому что оно сократилось во всем мире, и это связано с объективными социокультурными и экономическими причинами. Одна из них – массовое увлечение гаджетами, съедающее много времени (общение в социальных сетях, видеоигры и др.). Появился новый термин: digital natives – цифровой абориген. Влияние этого увлечения на человека исследовано, и большая часть выводов носит негативный характер. Так, снижается концентрация внимания и усидчивость, а также способность выполнить до конца сложную задачу: срабатывает искушение переключиться на что-то другое. Информация подается и усваивается маленькими порциями, и если человек получает ее только со смартфона, страдает интеллект. О серьезности ситуации говорит тот факт, что для обозначения такой деградации появился медицинский термин—digital dementia - цифровая деменция. Теряется способность запоминать большие тексты.

Из комплекса сенсорных систем гаджеты активизируют только зрительную и слуховую, за счет этого ослабевают остальные.

Много времени у подростков и молодежи занимают игры (при этом мы оставляем в стороне случаи игромании). Как считает Е.Н. Куриленко, игры становятся для этой части поколения заменой реальной жизни. [1, с.158]. Есть данные, что компьютерные игры ухудшают зрение и порождают агрессию. [2, с.34].

Не случайно в школах Силиконовой (Кремниевой) долины в учебном процессе используются только бумажные носители, много времени уделяется чтению и различным видам речевой деятельности, каллиграфии, спорту, ручному труду, а персональные компьютеры и интерактивные доски запрещены. Во многих элитных школах Европы и Америки детей учат все вычисления делать «вручную». Заслуживает также внимания тот факт, что основатель компании Apple Стив Джобс строго ограничивал своих детей во времени пользования планшетом [2].

Но в увлечении гаджетами есть и ряд плюсов. Они связаны с адаптацией в быстро меняющемся мире. Компьютерные устройства способствуют лучшему развитию зон мозга, отвечающих за быстрое переключение между задачами в различных коммуникативных

ситуациях. Эта способность к многозадачности актуальна для ряда профессий, в том числе и для педагогов. Активные пользователи гаджетов лучше «неактивных» распределяют внимание, у них сильнее развит вербальный компонент мышления, наконец, быстрее развиваются навыки, связанные с мелкой моторикой. Есть и еще одно положительное следствие увлечения гаджетами: исчезла незаполненность так называемого транзитного пространства: во время перемещения в общественном транспорте, ожидания в очереди и т.п. человек может коммуницировать, решать ряд своих проблем, развлекаться, получать информацию.

Ученые продолжают дискутировать о пользе и вреде гаджетов, отмечая и то, и другое. Например, известный нейролингвист Т. Черниговская в одном из интервью резюмировала: «Скорость переработки информации огромная, способность переключаться с задачи на задачу увеличилась тоже. Это хорошие навыки, но у этого есть цена. Отсутствует глубина - люди скачут с места на место, с дайджеста в дайджест. Они не в состоянии прочесть цельный текст. Появилось выражение «многобуков» ... Так о каком изучении литературы может идти речь?» [3].

Бесспорно одно: электронно-цифровые устройства прочно вошли в нашу жизнь, и, пользуясь их широчайшими возможностями, мы должны стараться минимизировать их минусы: общаться с друзьями и с природой в реальной, а не в виртуальной действительности, по возможности читать бумажные книги, размышлять.

Вторая проблема, которую мы обозначили в начале статьи, - это чтение. Его принципы сегодня изменились. Традиционное чтение (с бумажного листа) линейно по своей структуре. Экранное же чтение нелинейно и в целом характеризуется мультимодальностью. Чаще всего это гипертексты, которые отсылают к другим текстам».

Традиционное чтение медленное, обеспечивающее целостность и аналитичность восприятия, требующее концентрации внимания. Экранное чтение фрагментарное, скоростное, при этом допускается отвлечение на сопутствующую информацию. Видов традиционного чтения несколько, при экранном же преобладает чтение-сканирование. Как воздействует экранное чтение на человека? Специалисты отмечают, что процесс такого чтения представляет собой поиск ключевых слов и поверхностное их (вне контекста) восприятие. А.М. Яковлева называет этот способ «клиповым»: «из текста выхватываются отдельные слова и фразы, которые - при отсутствии общего культурного поля - трактуются субъективно и как попало, способность к пониманию текста при этом стремится к нулю. Собственно, это теперь и называется интерактивностью: место автора занимает читатель, наполняя пустые для него знаки собственным содержанием, имеющим мало отношения или вовсе не имеющим, к авторскому» [4;]. Вследствие этого у подростка или молодого человека не вырабатывается привычка к чтению. Вернее, читает он много, просматривает огромные массивы информации, но это не тот тип чтения, который нужен для усвоения художественного текста. Клиповое чтение порождает клиповое мышление. По К.Г. Фрумкину, это навык быстрого переключения между смысловыми фрагментами, но неспособность восприятия линейной и одностильной информации [5]. Такое чтение характеризуется отсутствием контекста, который и позволяет понять смысл целого. Психолог Т. В. Семеновских отмечает сопутствующие клиповому чтению конкретность и подвижность мышления; отсутствие целостного восприятия, склонность к алогичности; [6].

Такое «курсорное» чтение совершенно не подходит для чтения художественной литературы.

Две рассмотренные проблемы значительно осложняют процесс освоения всех литературоведческих и, в частности, историко-литературных дисциплин. Исследователи и педагоги-практики внесли ряд предложений в этом плане, но их на сегодня немного. Так, Е.С. Романичева предлагает активизировать прием «медленного» чтения, с анализом прочитанного и размышлением над ним [7]. По мнению О.Н. Турышевой, необходимо отказаться от методов принуждения и использовать мотивацию [8]. Есть и другие предложения, касающиеся гуманитарных дисциплин в целом. Но все авторы согласны в одном: необходимо менять формы занятий, особенно практических. В качестве примеров из опыта преподавания литературы можно привести опыт С.Н. Кожевниковой, которая со студентами-журналистами проводит занятия в форме телеигры, журналистского расследования, ток-шоу, «суда» над литературным героем, создания рекламы произведения [9]. Ясно, что при работе в любой из вышеназванных форм студенты будут обязательно работать с текстом. Интересные формы использует в своей практике О.Н. Турышева: «экскурсии в срез литературной эпохи по образцу тематического парка, детективный поиск и антропологическое исследование» [8; с.98-99]. Е.С. Романичева предполагает исчезновение в будущем «познавательного чтения» («читаю, чтобы узнать») из нашей жизни и замена этого типа чтения «инструментальным» («читаю, чтобы научиться тому, что надо мне») [7; с. 50]. Также автор приходит к выводу о необходимости создания «современных, интегративных по своей сути технологий чтения и создания текстов новой природы, описание алгоритмов работы с ними в образовательной деятельности» [6; с. 49]. Е.В. Гетманова знакомит в своих работах с подходами западных педагогов к преподаванию литературы в современных условиях. Акцент ставится на творческом переосмыслении литературного произведения: результатом работы становится мультимодальное пересоздание исходного текста [10].

Все предлагаемые подходы безусловно заслуживают внимания и успешно применяются в практике их авторов. Но при этом каждый подход – не универсален и не решает основные задачи, стоящие перед литературным образованием. Игровые формы – это интересно, но их приоритет в преподавании литературы студентам, на наш взгляд, не обоснован. Переосмысление произведения (американский подход) ставит на первое место формирование критического мышления, а это далеко не суть постижения идейно-эстетического богатства произведения. Представляется, что в современном преподавании литературы необходим системный многоаспектный подход, в котором будут сбалансированы традиции отечественной филологической школы и инновационные подходы, обусловленные вызовами электронно-цифровой среды и современными социокультурными характеристиками общества. Если же говорить о конкретных предложениях, то первоочередными, на наш взгляд, являются входной мониторинг знаний (для составления индивидуальной образовательной траектории по дисциплине), сбалансированная визуализация литературного материала (видеоэкскурсии при изучении биографии автора, просмотр иллюстраций к произведению и фрагментов экранизаций, театральных и балетных постановок). Имманентный анализ текста, где это целесообразно, заменить контекстуальным или сопроводительными культурно-историческими

комментариями. Ключевые культурные концепты той или иной эпохи, отражающиеся в нескольких произведениях, предпочтительно рассмотреть подробнее (например, феномен усадьбы в русской культуре). Неизбежно встанет вопрос об отборе и количестве рекомендованного списка литературы. Нам кажется, что здесь уместен принцип «лучше меньше, но качественнее». Разумеется, объем прочитанного будет учитываться в оценочном рейтинге. Электронно-цифровые ресурсы естественным образом будут использоваться в информационном поиске, в визуализации литературных произведений, в создании презентаций, буктрейлеров, лонгридов, в применении различных шаблонов для схем (интеллект-карт, например), в использовании возможностей различных сервисов. Перечисленное позволяет работать и в индивидуальном, и в интерактивном режиме. Но в центре внимания всегда должно быть общение с произведением, чередование различных видов чтения и анализа, с обязательным откликом в форме дискуссий, эссе, комментариев и т.д. В заключение следует заметить, что подходы к изучению художественной литературы в вузе, предложенные рядом исследователей и практиков, сегодня уже «работают», но художественная словесность – такой уникальный материал, что даже при наличии системы методов и форм работы каждое произведение требует индивидуального подхода, и никогда электронно-цифровые ресурсы не заменят вдумчивое осмысление художественного текста во всем богатстве его идейных, культурных, эстетических пластов. Исследовательская и методическая работа по сохранению этого вдумчивого осмысления, несомненно, будет продолжаться.

Литература

1. Куриленко Е.Н. Игровые практики в социальной реальности молодежи// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2009. - №3. С. 156-161. https://socionet.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka: / (дата обращения 28.06.2021)

2. Гаджет-зависимость и почему Стив Джобс запрещал своим детям айфоны. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.oum.ru/literature/raznoe/gadjet-zavisimost-pochemu-stiv-jobs-zareshya-detyam-iphony/.(дата обращения 28.06.2021)

3. Татьяна Черниговская: «Если все заменит дайджест, цивилизация закончится» / К. Кокрел-Фере // The Bussiness Курьер. 2017, 17 марта. URL: http://thebusinesscourier.co.uk/tatyana-chernigovskaya-esli-vse-zamenit-dajdzhest-civilizaciya-zakonchitsya / (дата обращения: 28.06.2021).

4. Яковлева А.М. Клиповое чтение: текст как изображение-симулякр // Культура в современном мире. 2014. №2.
URL:http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/althome/news/KVM_archive/articles/2014/02/2014-02_r_kvm-s7.pdf (дата обращения 28.06.2021)

5. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Топос: литературно-философский ж-л. – 2010. – №9. – Режим доступа: http://www.topos.ru/article/7371. – Дата обращения: 28.06.2021.

6. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских // Науковедение. – 2014. – № 5. С.2-7. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf. – Дата обращения: 28.06.2021.

7. Романичева Е.С. Вызовы практики «экранного» чтения к современной методике: можно не отвечать? / Е.С. Романичева // Современные методики преподавания литературы: стратегии

развития. XXIV Голубковские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. 24-25 марта 2016 г. М.: Изд-во Экон-Информ, 2017. С. 44-50.

8. Турышева О.Н. Вузовское чтение в эпоху цифровой революции / О.Н. Турышева // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения. Сб. статей. Екатеринбург, 2010. С. 96-102.

9. Кожевникова С.Н. Проблемы преподавания зарубежной литературы на отделении журналистики / С.Н.Кожевникова // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения. Сб. статей. - Екатеринбург, 2010. С. 69-73.

10.Гетманская Е.В. Подходы западной методики к изучению художественного текста // Сборник научных и научно-практических статей по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика: учитель словесности в эпоху цифровизации». – Санкт-Петербург, 2020. С. 26-33.

Гузь Н.А[1]., Ворончихина Е.А[1,2]

[1]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

[2]Гимназия №7 г. Норильск, Россия

Формирование читательской грамотности на уроках литературы

Аннотация. *В статье рассматривается понятие «читательская грамотность», его отличие от понятия «читательская компетентность». Обоснована актуальность темы в соответствии с требованиями ФГОС и результатами международных исследований. Приведены основные показатели читательской грамотности по возрастным категориям учащихся. На примере изучения рассказов К.Г. Паустовского «Старый повар» и «Телеграмма», изучающихся соответственно в 6-м и 8-м классах, продемонстрировано использование конкретных приемов формирования читательской грамотности на уроках литературы.*

Ключевые слова*: читательская грамотность, формирование, приемы, Паустовский.*

Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Международные исследования PISA показали, что российские школьники значительно отстают от своих иностранных сверстников в уровне сформированности читательских умений: умения находить и извлекать информацию из текста, умения интегрировать и интерпретировать сообщение текста, умения осмысливать и оценивать сообщения текста. В 2018 году Россия занимала 31 место среди стран, участвующих в исследовании.

Читательская грамотность является одним из планируемых результатов обучения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Требования к уровню читательской грамотности отражены в обобщенных планируемых результатах ФГОС «Чтение: работа с информацией» и обобщенных планируемых результатах освоения основных учебных программ по всем предметам и определяются следующими позициями:

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации.

Следовательно, обучение приемам работы с текстом приобретает всеобъемлющий, надпредметный характер. Это диктуется не только и не столько требованиями ОГЭ и ЕГЭ, сколько реальной речевой практикой.

От того, как понимают информацию и умеют с ней работать учащиеся, зависит формирование основ их читательской грамотности. Текст на всех школьных предметах должен стать полноправным объектом изучения как максимально информативная единица языка в речи. Уроки литературы в школе имеют наибольший потенциал и возможности по формированию читательской грамотности.

В отечественной педагогике термин «читательская грамотность» появился в 2000-х годах, когда российские образовательные учреждения первый раз приняли участие в международных программах по оценке достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) и PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). В настоящее время читательская грамотность подразумевает практические умения работы с текстом – умение понимать, анализировать прочитанное, использовать информацию для решения определенных задач. Иными слова, информация, которую человек получает из текста, должна расширять кругозор и возможности в жизни.

На уровень читательской грамотности не влияют скорость и техника чтения, уровень начитанности. У развитого читателя сформированы две основные группы навыков: способность получать из текста информацию и строить на ее основе собственные суждения; умение делать логические выводы и оценки на основе личных знаний. Данные навыки предполагают большую самостоятельность мышления и воображения [1].

Читательская грамотность состоит из системы следующих взаимодополняющих аспектов [2]:

- понимание текста на уровне фактической информации, данной в тексте;
- оценка языка, стиля, жанра;
- ориентация в тексте; преобразование данных от частных явлений к обобщенным;
- формулирование основных идей и выводов;
- общее понимание текста; размышления о содержании и оценка, соотнесение с внетекстовой информацией.

Эти навыки взаимосвязаны. Работа по читательской грамотности опирается не только на сам текст, но и на умение извлекать дополнительную информацию, делать выводы, определять авторскую позицию, основные мысли, иными словами интерпретировать прочитанный текст.

С учетом возрастных особенностей определяют следующие навыки читательской грамотности [18]:

1-4 классы – умение находить и извлекать информацию из текста, представленную в явном виде, на основании текста строить простые и непосредственные суждения, определять главную мысль теста, пересказывать текст.

5-6 классы – умение отвечать вопросы по тексту, поставленные в прямой или косвенной форме, на основании текста формулировать простые и сложные суждения, устанавливать связи, не высказанные напрямую автором, и интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста;

7-8 классы – умение составить плана прочитанного текста и воспроизвести по нему текст, интерпретировать, оценивать информацию и соотносить ее с собственным читательским опытом;

9-11 классы – умения конспектировать и тезисами излагать информацию из текста, реконструировать авторский замысел, опираясь на информацию данную в тексте, и формальные элементы текста, применять новую теоретическую информацию в других учебных ситуациях.

Читательские действия, связанные с нахождением и извлечением

информации из текста, являются основными, базовыми. Поиск информации – процесс нахождения фрагмента текста, где эта информация содержится. Часть вопросов предполагает только указание, где может быть найдена необходимая информация.

Очень важны читательские действия, связанные с интеграцией и интерпретацией текста. Чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и истолковать. Толкование или интерпретация заключается в получении из текста такой информации, которая дается не в явном виде. Для этого необходимо установить скрытые связи, распознать сообщение, подразумеваемое автором, осмыслить подтекст. Истолковывая текст, читатель делает явными скрытые допущения или утверждения, как всего текста, так и любой его части

Умение связывать отдельные сообщения текста, и умение их истолковывать необходимы для того, чтобы строить общее, целостное понимание текста. Ученики могут продемонстрировать начальное понимание целостности текста, назвав его главную тему или основное назначение. Определение главной идеи предполагает установление последовательности высказанных в тексте мыслей, показывает, может ли учащихся отделить главное от второстепенного или

Между связыванием и интерпретацией информации в процессе чтения установлены тесные двусторонние отношения. Связыванию единиц информации в значимое целое всегда предшествует акт интерпретации значения каждой из связанных единиц. Объединение единиц текста в единое целое инициирует новый акт интерпретации этого большего единства, которое, в свою очередь, ожидает связи с другими единицами текста. Только на постоянном чередовании взаимосвязей и толкований, содержащихся в тексте

единицы информации, читатель может построить полное, детальное, глубокое понимание прочитанного.

Отличие читательской грамотности от читательской компетентности заключается в том, что читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [4].

В своей работе «Педагогическая модель формирования основ читательской компетентности» Н.Е. Колганова дает следующее определение читательской компетенции: «Читательская компетентность – это интегративное качество личности, характеризующееся: ценностным отношением к чтению и знанию, получаемому посредством чтения литературы, доступной по содержанию и форме (зачем читать?); наличием читательского кругозора и литературоведческих представлений; знанием круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии (что читать? о чем читать?); умением выполнять необходимые читательские действия в работе с книгой и произведением с целью формирования и развития потребности в чтении; наличием продуктивных способов чтения, качественного навыка чтения (как читать?)» [3]. То есть читательская грамотность направлена на работу с любым текстом, а читательская компетентность – на работу с художественным текстом (вот потому-то и необходима литературоведческая база).

Проблемы психологии чтения и грамотности Л.С. Выготский осветил в книге «История развития высших психических функций» в главе «Предыстория развития письменной речи». Он показал, что овладение письменной речью, как огромный переломный момент во всём культурном развитии ребёнка, возможно только благодаря умению ребёнка «читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова» [5]. В развитии высших форм письменной речи Л.С. Выготский подчеркнул важность «молчаливого и громкого чтения».

Говоря о читательской грамотности, целесообразно разобрать понятие «грамотности», которое обсуждается на протяжении последних десятилетий. В своем педагогическом словаре А.М. Новиков определяет грамотность как «владение человеком навыками устной и письменной речи» в соответствии с нормами литературного языка [6]. Грамотность, пишет А.М. Новиков, это «один из базовых показателей культурного развития населения, а применительно к школе – одно из важнейших условий и показателей качества обучения» [6]. Грамотность имеет и более широкое толкование - как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять.

Также важно понимать, в чем заключается ключевое отличие термина «читательская грамотность» от термина «чтение».

Г.А. Цукерман в своей статье разводит эти понятия, говоря о том, что чтение, особенно в педагогическом контексте, нередко понимается как декодирование — перевод букв в звуки. Г.А. Цукерман в своей статье «Оценка читательской грамотности» определила грамотность «как владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста» [7].

Похожие исследования изучаемой области существуют в работах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций — от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире [8]. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне.

Факторы, влияющие на формирование читательской грамотности изучены в работах М.А. Пинской, Т.В. Тимковой, О.Л. Обуховой. Подробный и качественный анализ факторов, обеспечивающих формирование читательской грамотности, так же представлен в книге «Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других» под редакцией И.Д. Фрумина. По мнению И.Д. Фрумина, существует ряд факторов, которые могут повлиять на формирование читательской грамотности [9].

К ним относятся факторы следующих уровней:

- факторы уровня школы;
- факторы уровня учителя;
- факторы уровня ученика.

В конце XX века основным и преобладающим подходом при оценивании читательской грамотности учащихся была направленность на оценку умений понимать, интерпретировать и осмыслять отдельные тексты. Хотя эти умения по-прежнему имеют важное значение, сегодня при оценивании учитывается интеграция информационных технологий в учебную и социальную жизнь школьников, что обозначило проблему уточнения понятия «грамотность чтения».

Сегодня это понятие должно отражать широкий спектр новых навыков, которые требуются в XXI веке – понимание письменных текстов, их использование для расширения своих знаний и возможностей, участия в социальной жизни, самообразовании [9].

Как уже отмечалось выше, уроки литературы обладают наибольшим потенциалом, в сравнении с другими предметами, в формировании читательской грамотности. В методической практике с этой целью выделен многочисленный ряд специальных приемов. Справедливости ради заметим, что часть этих приемов использовалась традиционно (например, составление плана, таблиц, тезирование), часть появилась сравнительно недавно в шлейфе геймификации учебного процесса (например, «Шесть шляп», «Уголки» и др.). Использование приемов формирования читательской грамотности должно строго коррелировать с возрастными особенностями обучающихся. С позиций вышесказанного и для его конкретизации рассмотрим два рассказа К.Г. Паустовского: «Старый повар» и «Телеграмма», которые изучаются соответственно в 6-м и 8-м классах.

1.Чтение текста (в классе) или прослушивание его в аудиозаписи с одновременным слежением по учебнику. Выписывание и объяснение непонятных слов («Глоссарий»). Это явно будут «клавесин» Вена, Моцарт. Желательно сопровождать объяснение учителя видеофрагментом игры на клавесине, портретом Моцарта, одним –двумя видами старой Вены.

Задание: расположите элементы этого «трио» в порядке значимости (**первостепенное – второстепенное:** Моцарт – клавесин – Вена)).

2. Составьте простой **план** рассказа (просьба повара – игра незнакомца – происшедшее чудо)

3.Установите **причинно-следственную связь** между двумя просьбами умирающего и его предшествующей жизнью (тайно взял блюдце – и мучился всю жизнь, любовь к Марте – и последнее желание в жизни)

4. Выявите **второстепенную информацию** и определите ее роль в рассказе. Почему она необходима? С чем она соотносится? (описание сада, погоды, пса в будке, интерьера коррелирует с темой старости и угасания)

5. Кратко расскажите о жизни главного героя (**устное речевое высказывание)**

6. Задайте несколько «**тонки**х» вопросов (требующих однозначного ответа). Например, Ппочему старый повар называл клавесин сторожем? Кто взял на себя ответственность за будущее Марии?

7. Задайте один-два «**толстых**» вопроса (допускающих неоднозначность, интерпретацию, проблемность). Например, Правильно ли поступил повар, тайно взяв золотое блюдце из сервиза графини Тун?

8. Составьте **кластер,** смысловые единицы которого будут характеризовать героев рассказа (Мария – скромность, простота, музыкальность, любовь к отцу; повар: труд, любовь к жене и дочери, совесть, самоотверженность; Моцарт: отзывчивость, жизнерадостность, гениальность и т.д.)

9. Сформируйте эмоциональный ряд, возникающий при чтении рассказа. Проследите, какие эмоции вызывают каждая из его структурных частей.

10. Напишите дома эссе, в котором выразите ваше отношение к рассказу «Старый повар». Желательно прослушать фрагмент из Симфонии Моцарта №40 – она удивительно подходит ко второй части рассказа.

Рассказ «Телеграмма» открывает больше возможностей по формированию навыков читательской грамотности, так как изучается старшими подростками. Вот один из вариантов использования соответствующих приемов после чтения рассказа дома.

1. Ассоциативный куст (работа с использованием интерактивной доски) Какие ассоциации может вызвать название рассказа (что-то случилось, информация о приезде, поздравление, просьба и т.д.). Какие из них оправдались?

2. Кластер Что? Где? Когда? Составление схемы взаимосвязи действия с временем и пространством позволит прояснить сложную пространственно-временную организацию рассказа.

3. Установите причинно-следственные связи между формами времени и пространства, с одной стороны, и образом жизни Катерины Петровны и Насти, с другой (цикличное и векторное, динамичное время, замкнутое и дискретное пространство и т.д.)

4. Выявите основное и второстепенное в характеристике Тихона и Маняшки. Аргументируйте ответ.

5. Сформулируйте «толстые» вопросы к образу Насти.

6. Какую роль играет скульптура Н.В. Гоголя в рассказе? Аргументируйте свой ответ и подкрепите цитатами.

7. Сопоставьте образы Насти и Маняшки по линии «главное – второстепенное»

8. Сформулируйте основную мысль (идею) рассказа.

9. Выскажите оценочные суждения по образам героев.

10. Новеллизация. Предложите свои варианты сюжета. Как они поменяют идейное содержание рассказа?

11. Прием «Шесть шляп». Интерактивная работа. Каждая группа выполняет задание в соответствии с цветом полученной шляпы Учащиеся под «белой шляпой» собирают только объективные факты (аналог краткого безоценочного пересказа). Группа «желтой шляпы» выявляет позитивное в ситуациях, в характерах и поведении героев, в их жизни, наконец, в идейно-эстетических достоинствах рассказа. «Черная шляпа» обязывает учеников выявить противоречия в ситуациях и характерах героев и акцентировать отрицательные явления и качества. Обладатели «красной шляпы» выявляют эмоции, возникающие при чтении текста, и прослеживают их изменение. «Зеленая шляпа» - носитель творческого начала (здесь очень широкое поле для проявления креативности). Наконец, группа «синей шляпы» анализирует и оценивает работу каждой из групп. Это очень действенный прием.

12. Творческая работа «Мои размышления над рассказом К.Г. Паустовского «Телеграмма».

Как видим, каждое из заданий к рассказам К.Г. Паустовского соответствует конкретному приему формировании читательской грамотности и конкретному навыку из требований к ней. Конечно, произведения крупных жанров дают больше простора в использовании подобных приемов, но и требуют строгой системности и соблюдения баланса между рассмотренной и другими целями изучения произведений на уроках литературы.

Литература

1. Чудинова В.П. Чтение детей и подростков на рубеже веков: процессы трансформации / В.П. Чудинова // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам международной конференции. Санкт-Петербург, июнь, 2002. - Москва: Рудомино, – 2003. с. 93-108.

2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2011. с. 124-140.

3. Колганова Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности школьников / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012.– с. 5-9.

4. Дети и подростки в мире книжной культуры: сборник научных трудов / под ред. Н.Е. Добрынина; сост. А.И. Лебедева. – Москва: РГБ, 1993. с. 45-69.

5. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2017.

6. Новиков, А.М. Н73 Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. 21, 29, 68.

7. Цукерман, Г.А. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – №2, 2011. с. 123–150.

8. Цукерман, Г.А. Становление читательской грамотности, или Новые похождения. Тяни-Толкая / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалёва, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. –№1, 2015. с. 284–300.

9. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. — Москва: Издательский дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010. с. 76-89.

Гэрэлтуяа Цэрэлжав[1], Ариунгэрэл Цэрэлжав[2]

[1]Монгольский государственный университет образования, Улан-Батор, Монголия

[2]Ховдский государственный университет, Ховд, Монголия

Сравнительный анализ программных обеспечений обработки электронных учебных материалов

Аннотация. *В последнее время в области образования расширяется использование программных систем и средств поддержки электронного обучения. В условиях глобальной эпидемии растет потребность разработки и использования программных обеспечений для дидактических средств в системах онлайн-коммуникации и электронного обучения. Сегодня существуют различные программные обеспечения для разработки учебных средств поддержки платного и открытого обучения. Но самое главное важно выбрать подходящие из них для утовлетворения своих потребностей, технических обеспечений и ресурсов проводящего обучения. Данная статья посвящена сравнительному исследованию широко употребляемых платных и бесплатных программных обеспечений для обработки электронных учебных средств, и материалов по универсальным и уникальным особенностям показателей. При установлении соответствия выбранных бесплатных и открытых электронных программ с потребительскими деятельностями была сделана оценка данных средств с помощью методики качественного веса и определения суммирования и были выявлены их соотношения. Кроме средств с высоким весом как Articulate Storyline, Adobe Captivate, Ispring Suite, добавочные программы как Articulate Engage были выбраны для нашего исследования и проанализированы по вышеуказанным показателям.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, показатель, критерия, платные и бесплатные программы, потребность.*

Введение

Неразрывное развитие информационно-коммуникативных технологий рашсиряется во всех областях общества и влияет им в опеределенной мере.

В современное время повышается потребность проведения электронных и дистанционных обучений и применения программных обеспечений и средств для их поддержки. Электронное обучение – шикорое понятие. Оно определяется по-разному.

“Электронное обучение – реализация образовательной учебной программы в открытых формах, проведенных независимо от времен и расположения при помощи использования технологических систем” (ID Guru, 2011).

В связи с потребностью информационно-коммуникативных технологий и с высоким уровнием их развития требуется применение электронных методических средств и материалов. В традиционном обучении были применены доска, мел, учебник и раздаточные материалы для учебных методических средств. Но в нынешнее время данное состояние изменяется и в обучении использованы разные технологические и электронные средства как компьютеры, проекторы, интернет, различные информационные связи и др. Определяется, что если в течение 80% всего срока занятия употребляются технологические средства, то называют электронным обучением (**3**).

Наряду с использованием электронных программных обеспечений технологических средств, обеспечивающих учебные требования разработаны и применены различные электронные методические ресурсы для организации электронного и дистанционного обучения.

Программы и средства разработки электронных средств - это средство, предназначенное для поддержки обучения и улучшения результатов, включая возможности создавать, редактировать, отслеживать, тестировать, настраивать и распространять электронные дидактические ресурсы, а также существует ряд таких программ и средств.

Типы программ и средств для обработки электронных учебных ресурсов:

- Средства развития и расширения вэб страниц и интернет сайтов для дистанционного обучения (HTML5, CSS3, Javascript, Dreamweaver, Python, JQuery, Visual Studio);
- Ускорительное развитие пользования программ (RAD) (Интерактивные программы Storyline, Sctrach, Flex и др);

Средства развития электронных обучений (1);

- Средства развития моделирования (средства для разработки моделирования и изображения анимации моделирования. Моделирование объективных физических явлений путем учета научных данных в мире (например, физико-химические эксперименты, полятная практика) как 2D (SimWriter, GoAnimate), 3D (CodeBaby Studio, ESP, Flex SDK, Kuda, SimWriter);
- Средства и программы игровых платформ (GameSalad, GameStudio, Visual3D зэрэг хэрэгслүүд);
- Средства развития абстрактных мышлений (OpenQwaq, OpenSimulator, Second Life);
- Система, установленная в вэб-страницах с базой данных (ColdFusion, Microsoft’s MSDN, Sololearn, w3schools).

В нашем исследовании были выбраны средства разработки электронных учебных материалов для анализа.

Средства разработки электронных учебных материалов классифицированы следующим образом:

- “Cloud-based eLearning development tools” – программы и средства, установленные на облаках. Для использования таких средств нам нужен только компьютер с интернетом.

Использование данных средств и программ имеет преимущества для поддержки сотрудничества, получения помощи других, надежного сохранения и бережной защиты.

- "Desktop-based eLearning development tools" – средства, установленные на компьютере потребителя (4).

Данные программы и средства являются традиционными программами для работы на компьютере. У них имеются комплексные преимущества простого и выборочного применения.

Как выбрать средства обработки электронных учебных материалов?

Сегодня мы имеем огромные возможности применения различных программных обеспечений и средств. Многие факторы влияют на выбор программ для применения. Потребители не знают критериев и показателей для выборки программных обеспечений. Существуют многие организации, которые определяют критерия и показатели данных программ. Например, Ниже описаны критерия и показатели программных обеспечений для обработки электронных учебных средств, определенных из сайта https://www.g2crowd.com:

1. Leaders – Ведущие
2. High Performers – Высокие показатели, высоко продуктивные
3. Contenders –конкурирующие
4. Niche – малопродуктивные. Возможно сравнить показатели и критерия всех программ (Рисунок 1, https://www.g2.com/categories/course-authoring).

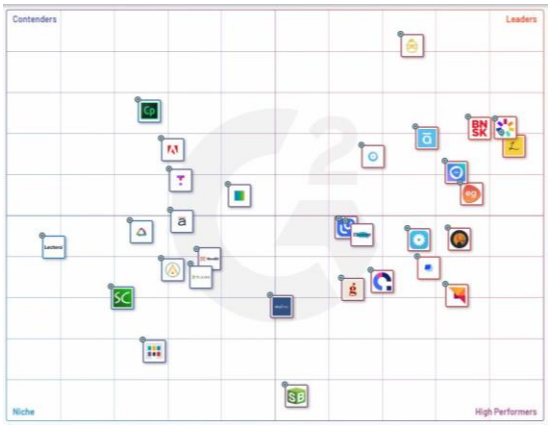


Рисунок 1. Authoring tools

Чтобы выбрать программ и средства обработки электронных материалов, необходимо обратить внимание на следующие показатели:

- Стоймость
- Простое применение /удобство/
- Для поддержки сотрудничества
- Разработка содержательных элементов
- Качество электронного обучения
- Продуктивность и эффективность программного обеспечения
- Показатели технического обеспечения
- Возможность расширения.

Для стоймости существуют два направления: платные и бесплатные с открытым исходным кодом. В развитых странах все программные обеспечения и средства для электронного обучения имеют авторское свидетельство и лицензию, выбирают платные

программы для надежной защиты. А некоторые страны имеют интерес применить бесплатные программы. Этих два направления освоивают хорошие и плохие свойства.

Самые главные показатели данных программ для потребителя являются ясность и удобство применения. Также выбранные средства удовлетворяют все методические требования планированных вами электронных уроков. Необходимо уточнить критерия и показатели программы. Например, подержка юникода, работа с тесктом, рисунком, звуком и избражениями.

Для каждой программы бывает системное требование. Потребитель нужен выбрать программные обеспечения, соответствующие своим компьютерным техническим требованиям. Наконец, необходимо уточнить возможности расширить и сделать интеграцию с другими средствами.

Программные обеспечения и средства обработки электронных материалов и ресурсов обучения

В таблице 1 описаны критерия и показатели самых популярно употребляемых программных обеспечений обработки электронных учебных ресурсов и материалов.

Таблица 1. Программные обеспечения обработки электронных материалов обучения

Название и лицензия	**Оффициальный сайт**	**Описание**
Adobe Captivate  	https://www.adobe.com/products/captivate.html	Он имеет множество функций, таких как создание мультимедийных и интерактивных пакетов уроков, разработка тестов и автоматический расчет результатов тестов. Другими словами, программа объединяет множество программ, включая Flash, Powerpoint, Quizmaker и Camtasia, что упрощает использование и создание электронных учебных материалов без написания какого-либо программного кода. Включает в себя инструменты для погружения опыта обучения с VR, интерактивностью и 360 ° медиаресурсов. Форматы выводов и результатов: HTML5, Exe, SCORM, AICC, xAPI
Articulate 360  	www.articulate.com	Мощный инструмент для создания и редактирования электронных учебников. Например, организация онлайн-обучения Форматы выводов и результатов: AICC, SCORM, Tin Can API, Word

iSpring Suite 	www.ispringsolutions.com	Она работает в дополнении к Powerpoint и представляет собой программу электронного обучения для разработки электронных книг, уроков и тестов. Форматы выводов и результатов: HTML5, Video, SCORM (1.2, 2004), xAPI/TinCan, AICC, cmi5
Easygenerator 	https://www.easygenerator.com/	Потрясающая возможность - создать продвинутый облачный курс. Улучшенная совместная работа, создание и обработка контента, простой интерфейс, гибкие шаблоны и множество вариантов вывода. Форматы выводов и результатов: SCORM, xAPI (TinCan), LTI
Lectora Inspire 	http://trivantis.com/products/inspire-e-leaning-software	Создание и обработка интерактивного мультимедийного контента Форматы выводов и результатов: HTML5, Tin Can, SCORM, AICC
Elucidat 	https://www.elucidat.com/	Форматы выводов и результатов: SCORM, HTML5
TalentLMS 	https://www.talentlms.com/	средство электронного обучения для создания интерактивного веб-сайта. Форматы выводов и результатов: SCORM, xAPI, cmi5
Udutu 	www.udutu.com	средство для совместной работы в Интернете, который позволяет очень легко и быстро создавать и разработать уроки. Форматы выводов и результатов: SCORM, HTML5
Комментарий:		
платная (Commercial) экспериментальный вариант (Free Trial) FREE бесплатный (Free)		- host /на вэб-странице/ -в Компьютере. - только в MS Powerpoint - Телефон

Сравнительный анализ программных обеспечений и средств обработки электронных материалов и ресурсов обучения

В данной статье описан сравнительный анализ 8 бесплатных открытых программ: Adobe Captivate, Articulate 360, Lectora Inspire, iSpring Suite, бесплатный EasyGenerator с открытым исходным кодом, Elucidat, Adapt и Udutu.

Сравнительное исследование потребительской совместимости при выборе платных и бесплатных программ определяет их показатели и критерия эффективности и долговечности.

Чтобы определить продуктивность использования платных и бесплатных программ с открытым исходным кодом обучения для обеспечения потребности пользователя, был применен метод качественного веса и суммирования. В результате исследования выбранные программы были оценены по присущим им критериям и показателям и определены соответствия программных данных с требованием потребителя.

Соответствие- - количественный показатель, выражающий удовлетворительность человека, которым оценены их полезность и удобство для применения, скорость и емкость.

Для оценки соответствия был использован метод, разработанный П. Коласе, М. Десанто и М. Венто, который состоит из критериев оценки и списков их весов (4). Вес критерия - это показатель того, насколько хорошо критерий выполняется (4 = отлично, 3 = хорошо, 2 = умеренно, 1 = низко, 0 = имеет).

Таблица 2. Сравнительные показатели программных обеспечений.

	Удобство применения	Многосторонное взаймодействие	Поле для экзамена	Средство для сотрулничества	Простой перевод /share/	Функция для графики	Разработка анимации	Поддержка мобильного	SCORM стандарт	Стоймость
Adobe Captivate	2	3	3	3	4	1	2	4	3	2
iSpring Suite	4	4	4	2	3	3	3	2	3	2
Lectora Inspire	2	3	3	3	3	3	2	3	3	1
Articulate 360	3	2	3	4	3	2	1	2	4	3
EasyGenerator	3	0	3	2	3	1	1	2	3	3
Adapt	2	0	0	3	2	2	1	3	3	1
Elucidat	3	2	2	3	3	1	2	2	0	4
Udutu	3	2	2	0	2	2	1	1	3	4
Сумма	22	16	20	20	23	15	13	19	22	20

В таблице 2 можно посмотреть хорошие плохие свойства данных программ. А в таблице 3 описаны качественные характеры их оценки.

Таблица 3. Сумма качественных показателей оценки

	0=не имеет	1=низко	2=умеренно	3= хорош	4= отлично
Adobe Captivate	0	1	3	4	2
iSpring Suite	0	0	2	4	3
Lectora Inspire	0	1	2	7	0
Articulate 360	0	1	3	4	2
EasyGenerator	1	2	2	5	0
Adapt	2	2	3	3	0
Elucidat	1	1	4	3	1
Udutu	1	2	4	2	1

Используя количественные значения, указанные в таблицах и параметрах выше, общий вес качества каждой системы можно определить по следующей формуле.

$\boldsymbol{C_i = m_{ij} \times n_j}$ $\boldsymbol{\left(j = \overrightarrow{1,8}\right)}$; $\boldsymbol{\left(i = \overrightarrow{1,10}\right)}$Здесь: C_i и i- общий вес качества I системы , m_{ij} - количественное значение системы, n_j - количественное значение системы j.

Общий вес, определенный по данной формуле показан в таблице 4.

Таблица 4. Общий вес и место программных обеспечений

	C_i	Место
Adobe Captivate	**27**	**II**
iSpring Suite	**30**	**I**
Lectora Inspire	**26**	**IV**
Articulate 360	**27**	**II**
EasyGenerator	**21**	**VI**
Adapt	**17**	**VIII**
Elucidat	**22**	**V**
Udutu	**20**	**VII**

Кроме программ с высоким весом как Ispring Suite, Articulate 360, Adobe Captivate другая программа была сравнительно проанализирована по подробным критериям и результаты описаны в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительный анализ программ

Критерий	**iSpring Suite**	**Articulate 360**	**Adobe Captivate**
Типы программ	Authoring suite	Authoring suite	Authoring
Интерактивные и опросные модули			
База моделей программ	13	20	12*

Число классификации	13	5	8
Типы опроса	23	неопределено	15
Случайные вопросы и ответы	✓	неопределено	✓
Мультимедиа			
Ввод рисунка	✓	✓	✓
Исправление рисунка	✓	✓	✕
База фоновых рисунков	✓	✕	✓
Средства для графики и изображений	✕	✓	✕
Ввод звука	✓	✓	✓
Исправление звука	✓	✓	✓
База данных звуков (music, sound effects)	✕	✕	✓
Запись голоса	✓	✓	✓
Ввод видео	✓	✓	✕
Исправление видео	✕	✓	✕
Эмбед- видео из сайтов YouTube/Vimeo	✓	✓	Только в одной моделе
Видео запись	✕	✓	✕
Ввод флеш-файлов	✕	✓	✕
Ввод линков	✓	✓	✕
Запись экрана	✓	✓	✕
База символов и знаков	✓	✓	✓
Создание анимации	✕	✓	✕
Шрифты и многоязыковой режим			
Определение стиля и цвета текста	✓	✓	✓
Распознание незнакомых знаков	✓	✓	✓
корректор орфографии в словах	✓	✓	✓
Многоязычная функция	✓	✓	✓
Виды вывода и возможности интеграции			

Форматы выводов и результатов	HTML5, mp4, CD, LMS	HTML5, Word, Articulate Mobile Player	HTML5, Word, Articulate Mobile Player
Возможности интеграции с другими средствами	Microsoft PowerPoint, Adobe Captivate, Articulate Presenter, Articulate Storyline	Articulate Presenter, Articulate Storyline	Microsoft PowerPoint
Возможности интеграции с дистанционной системой обучения	✓	✓	✓
Стандарты для дистанционного обучения	HTML5, Video, SCORM (1.2, 2004), xAPI/TinCan, AICC, cmi5	AICC, SCORM, Tin Can API, Word	AICC SCORM 1.2 SCORM 2004 xAPI/Tin Can API
Возможности ипользования в таблете и мобильном телефоне	✓	✓	✓
Responsive модель	✕	✕	✕
Опыт потребителя			
Гибкость трансформации моделирования	✓	✕	✓
Интерфэйсы в формах	✓	✓	✕
Удобство для применения	простой	простой	сложный
Изменения через real-time	✓	✕	✕
Другие			
Компьютер/облако	Компьютер	Компьютер	Компьютер
Оперативная система	Cloud, SaaS, Web-Based Desktop -Windows Mobile - Android Mobile - iPhone Mobile - iPad	Cloud, SaaS, Web-Based Desktop - Mac Desktop - Windows Mobile - Android Mobile - iPhone Mobile - iPad	Windows, MAC with Parallels Desktop, Cloud, SaaS, Web-Based Mobile - iPad
Поддержка Unicode	✓	✓	✓

Информация об экстренной помощи	✓	✓	✓
Инструкция использования средств	✓	✓	✓
VR	✗	✓	✗

Выводы

Создание среды электронного обучения в образовании ускорилось и достигло определенного уровня. Программные обеспечения и средства для разработки электронных учебных материалов были проанализированы по общим и подробным критериям. Выбирая программы и средства обработки электронных учебных материалов, потребители должны тщательно планировать их критерия в соответствии с своими потребностями. Следует учитывать простоту и удоство использования, масштабируемость и надежность программ и средств, минимальное использование системных ресурсов, форматы выходных файлов, независимые от платформы производителя.

Планируется, что возможность совместной работы в облачных и цифровых технологиях будет иметь важное значение в будущем.

В вышеупомянутой таблице 2 определены показатели с высоким весом как “разные типы вывода”, “удобства и простота применения”, “SCORM стандарт”, “средства сотрудничества”.

Что касается стоимости программ и средств, пользователю не придется использовать дорогие (пробные или взломанные) программы, и можно найти бесплатые программы с открытым исходным кодом, которые могут удовлетворять необходимые требования.

В будущем мы более подробно рассмотрим программы и средства разработки электронных учебных материалов и ресурсов с открытым исходным кодом.

Литература

1. Peter Berking. (2016). Choosing Authoring Tool. *Attribution-Noncommercial-Share Alike*
2. Батшагай, Б., Уранчимэг, Т., (2014). Зайн сургалтын хөтөч багшийн цахим хэрэглэгдэхүүнүүдийн судалгаа. Монголын Мэдээллийн Техонолгийн ЭШХ
3. Joi L. Moore, Camille Dickson-Deane, Krista Galyen. (2008) e-Learning, online learning, and distance learning environments.
4. https://www.g2crowd.com/categories/course-authoring
5. http://www.elearninglearning.com/comparison/?open-article-id=5020485&article-title=e-learning-interaction-building-tools-comparison&blog-domain=raptivity.com&blog-title=raptivity
6. https://www.elearninglearning.com/comparison/
7. https://blog.elucidat.com/elearning-authoring-tools/
8. https://blog.capterra.com/29-free-elearning-tools/
9. https://www.pcmag.com/roundup/348022/the-best-elearning-authoring-tools
10. https://elearningindustry.com/best-elearning-authoring-tools-for-top-training-content-creation

11.https://www.capterra.com/course-authoring-software/compare/181977-156978-124358-211429/Adobe-Captivate-vs-Articulate-360-vs-iSpring-Suite-vs-360Learning
12.https://www.swiftelearningservices.com/best-authoring-tools-for-rapid-elearning-development-comparison/
13.https://www.ispringsolutions.com/blog/html5-authoring-tools#comparisonsheet
14.https://www.gurooproducer.com/blog/top-10-elearning-authoring-tools-and-software-for-2021

Данилова Д.В.
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Э.Э. Пурик
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Художественно-творческая деятельность на уроках фортепиано в ДМШ и ДШИ

Аннотация. *В данной статье показаны некоторые пути развития творческого мышления ученика в процессе его художественной и музыкальной деятельности. Речь идёт о роли эмпирического, интуитивно бессознательного, чувственного восприятия ребёнка. Автор рассматривает взаимосвязь художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности ученика на уроках фортепиано.*

Ключевые слова: *творческое мышление, изобразительное искусство, фортепиано, дополнительное образование, интеграция искусств.*

На сегодняшний день в условиях дополнительного образования претерпевает существенные изменения преподавание художественных и музыкальных дисциплин. Всё чаще можно наблюдать слияние различных методов воздействия на творческое мышление ученика. Путём преодоления узкопредметного подхода в обучении детей игре на фортепиано в ДМШ и ДШИ, внедрения смежных художественно-музыкальных дисциплин можно добиться формирования целостной многогранной личности, творческого музыкально-художественного мышления.

Под художественно-музыкальной деятельностью можно подразумевать различные виды творческого взаимодействия музыкального и изобразительного искусства. На уроках фортепиано такая интеграция может благотворно воздействовать на развитие творческого мышления ученика и его креативность. Творческое мышление — понятие многомерное, сложное, основанное на слиянии умственной и чувственной сфер развития ребёнка. С помощью взаимодействия искусств происходит развитие творческого потенциала ученика, активизируются его способности к созиданию, открытию новых идей и возможностей.

Рассмотрим некоторые пути развития творческого мышления ученика в процессе его художественной и музыкальной деятельности. Также обратим внимание на участие

интеллектуального и художественного видов мышления в достижении целостности развития личности ребёнка. Здесь необходимым представляется решить вопрос о путях формирования взаимодействия различных типов восприятия в творческой созидающей деятельности ребёнка.

К сожалению, в педагогической практике можно наблюдать отсутствие у учеников свободы в управлении пианистическим аппаратом. Не случайно, названная проблема является одной из причин слабой мотивации в обучении. Так, среди прочих, Г. Г. Нейгауз выделяет «непосильность задачи, страх перед инструментом, полная немузыкальность, заставляющая тайно (а иногда и явно) ненавидеть уроки музыки, ноты, клавиши…» [5, с. 90]. Результатом становится скованность общего аппарата: «Достаточно было такому ученику сесть за рояль, как он деревенел, каменел, суставы его переставали действовать» [там же]. И справиться с такого рода проблемами у юного музыканта всегда достаточно сложно для педагога-пианиста.

В музыкальных школах и школах искусств в обучении игре на фортепиано до сих пор существует установка на интенсивное изучение и освоение программы, совершенствование академических технических навыков игры на инструменте. В результате формирование творческого мышления, художественное развитие личности ребёнка, его целостное музыкально-эстетическое воспитание уходят на роль дальнего плана. Достижение единства интеллектуального и эмоционального становления личности ученика становится главным на пути обучения его исполнительскому искусству. Постепенно осознаётся факт необходимости развития чувственного опыта ребёнка, его интеллектуального и творческого мышления в единстве, целостности, не только не препятствуя освоению навыков игры на инструменте, но и позволяя поднять качество исполнения на более высокий уровень.

В рамках предметного подхода совершенствовались разнообразные педагогические методы подачи материала, развивались конкретные умения и навыки учащегося, непосредственно связанные с игрой на инструменте. К примеру, умения «читать ноты», навыки владения аппаратом всем корпусом, освоения мелкой и крупной техники игры, исполнения гамм и арпеджио и прочее. По такой же предметной «схеме» построена и репертуарная программа учащихся в ДМШ и ДШИ.

На сегодняшний день в государственных учреждениях дополнительного образования выработан стандартный план по изучению детьми музыкального репертуара. Главными принципами репертуарной политики считаются последовательность и целесообразность – изучаемая программа утверждается педагогом с учётом физических, психоэмоциональных, возрастных и других особенностей обучающихся. Однако, чёткое разделение музыкального репертуара на узкотехнические компоненты не способствует развитию у ученика целостного видения музыкального содержания, а лишь разграничивает его отдельные стороны. Подбор репертуара производится путём предметного, узко грамматического подхода. Так, изучение этюдов, технических упражнений и гамм в музыкальных школах происходит в определённые установленные временные промежутки отдельно от разучивания других произведений – таких как крупная форма, полифония, кантилена и др. При разучивании отдельных форм в основном делается упор на то или иное музыкально-техническое содержание произведений без связи с его общим образным наполнением.

Также, поскольку педагог вынужден обеспечить подготовку учеников к назначенным срокам сдачи экзаменов, большое количество урочного времени тратится на разучивание и разбор с детьми нотного текста. В процессе чтения с листа и заучивания нотно-текстовой основы у ребёнка в большей степени задействованы зрительные, двигательные и рационально-логические рецепторы восприятия. Аудиальная же сфера мышления, которая является наиболее важной в сфере музыки, полностью активизируется только при свободном овладении детьми нотным текстом изучаемого произведения.

Однако наряду с несомненными достоинствами предметного подхода всё отчётливее начала проявляться его явная недостаточность. Акцент на технологической стороне обучения приводило к отдалению от музыкального содержания. Особенно уязвимым стало постижение ребёнком художественного содержания исполняемого музыкального произведения. Кроме того, нарушался баланс между интеллектуальным и чувственно-эмоциональным восприятием, мышлением и творческим воображением. А поскольку художественность музыкального сочинения заключается в его целокупности и неделимости как уникального и индивидуального феномена, появилась осознанная потребность в обновлении методов и подходов в обучении школьников ДМШ и ДШИ искусству фортепианной игры. Чётко обозначилась недостаточность и недооценённость участия эмпирического, интуитивно бессознательного, чувственного восприятия ребёнком музыкальных явлений. В этой связи, естественным музыкальной педагогики продолжением стали поиски путей по преодолению названных противоречий. Решением обозначенных проблем стали стремления к межпредметным и, шире, к связям между различными видами искусства на уроках музыки.

На пути освоения музыкально-исполнительского искусства практический художественный опыт для ребёнка особо необходим. С помощью его художественно-творческой деятельности (живописные, декоративно-прикладные практики, рисование песком, моделирование и дизайн концертных костюмов) происходит более целостное восприятие ребёнком искусства, проникновение его в образно-художественную сферу. Творческий процесс – это особый вид деятельности, требующий включения чувственного, эмоционального, духовного потенциала, это важнейшее действие рождения чего-то нового, уникального выражения собственного «Я» ребёнка. Слияние художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности ученика способствует развитию сразу нескольких его видов восприятия (визуального, аудиального, тактильно-сенсорного, моторно-двигательного и др.). Тем самым развивается его внутренняя потребность к соощущению, к целостному восприятию искусства.

На уроках фортепиано в ДМШ и ДШИ можно использовать различные виды творчества, включающие механизмы полимодального соощущения у ребёнка. При этом, наиболее действенными становятся те из них, которые непосредственно связаны с повышением чувствительности пальцев и сенсорно-тактильного восприятия. Одним из таких видов является *техника рисования песком на планшете*, которую принято называть «песочной анимацией». Песочная анимация является одним из направлений изобразительного искусства, а также технологией создания мультипликационных сюжетов. Ребёнок в процессе рисования на песке учится тактильно познавать мягкую структуру материала и переносить ощущения на процесс игры на инструменте. Отлаживается

градация нажатия на клавиши, разнообразие в прикосновении кончиками пальцев к клавиатуре для создания разнообразной звуковой палитры и артикуляционно-штрихового рисунка исполняемого произведения. А также ребёнок учится согласовывать свои действия с мыслительными процессами и двигательными установками мозговых центров, формирующимися в соответствии со звучащей в данный момент музыкой. Развиваются его пространственно-временные ощущения, моторно-двигательные реакции и координация. В результате исполнение музыкального произведения и в классе, и на сцене становится более живым, чувственным и эмоциональным. [4, с. 281]



Концерт, посвящённый творчеству Наримана Сабитова, преподаватель фортепиано Данилова Дарья Викторовна, МБУ ДО ДМШ № 1 им. Н. Сабитова г. Уфа, 2019 г.

Поскольку человек наибольшую часть окружающей информации воспринимает и познаёт с помощью зрения, самым распространённым типом восприятия считается визуальный. Но визуальное восприятие, как утверждает Р. Арнхейм, нераздельно связано с самим актом мышления и переработки информации: «Каждый акт восприятия представляет собой визуальное суждение», которое «не является результатом интеллектуальной деятельности, поскольку последняя возникает тогда, когда процесс восприятия уже закончился» [1, с. 22]. Таким образом, для становления природного, целостного художественно-эстетического развития ученика необходимо влияние визуального опыта как важнейшего компонента невербального восприятия.

Ярчайшим инструментом достижения взаимодействия слухового и зрительного восприятия ребёнка является живопись. Помимо песочной анимации, включение в музыкальную практику рисование с детьми полотен иллюстративного характера позволит установить связь между художественно-творческой деятельностью и фортепианным исполнительством. С помощью взаимодействия искусств можно добиться повышения уровня природных художественно-творческих способностей ребёнка и более качественного исполнения музыкального произведения.

Рассмотрим один из способов такого взаимодействия. В качестве примера обратимся к детской программной музыке башкирского композитора Наримана Сабитова. В его

фортепианной пьесе «Озорник» ярко демонстрируется весёлый задорный характер непоседливого мальчишки. Колкая «ломаная» линия мелодии, скачки, звонкое *staccato* в верхнем регистре, смелые «терпкие» аккорды, острые секундовые созвучия, фактура – всё это «рисует» нам образ непослушного озорника.

Исходя из этого, исполняющая пьесу ученица изобразила на холсте озорного мальчика, резвящегося на летней поляне. А также концертное платье, созданное юной артисткой, отразило общий образ и концепцию национального характера. Она изобразила озорного молодого скакуна-жеребца, устремлённого ввысь. Его непокорный дух ярко выражает стремление к свободе. Таким образом, получился яркий художественный комплекс во главе с музыкальным метафорическим образом произведения.

Хорошо развитая, обострённая эмоциональная восприимчивость ребёнка даёт возможность ему тонко прочувствовать все нюансы художественного наполнения, «увидеть» всю красоту палитры образов музыкального материала. В процессе художественно-музыкального творчества включаются слуховые, зрительные, тактильные рецепторы художественного восприятия ребёнка. Таким образом, развитие творческого мышления ученика организуется путём взаимодействия различных форм музыкальной и художественной деятельности. Творческое мышление воссоединяет в себе интеллектуальные, эмоциональные, волевые и различные другие формы психической деятельности ребёнка. Чрезвычайно важна роль эмпирического, интуитивно бессознательного, чувственного восприятия ребёнка. Взаимосвязь художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности ученика на уроках фортепиано помогает достичь высоких результатов.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие (сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина, общ. ред. и вст. ст. В.П. Шестакова) – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.

2. Воронцова И. В. Механизмы слуховой эмпатии в музыке / Современное музыкальное образование – 2016: Материалы XV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. – СПб.: Издательский дом Сатори, 2017. – С. 89-91.

3. Выготский Л. С. Психология искусства – СПб: Азбука, 2000. – 410 с.

4. Данилова Д. В. Песочная анимация в процессе обучения детей игре на фортепиано в ДМШ и ДШИ / Д. В. Данилова // Вопросы музыкальной синестетики: история, теория, практика / сост. и отв. ред. Н. П. Коляденко; Новосиб. гос. консерватория. – Новосибирск, 2020. – Вып. 3. – С. 278-287.

5. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. / Г, Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

6. Пурик Э. Э., Шакирова М. Г., Ахмадуллин М. Л. Синестетический подход в развитии художественного восприятия студентов на занятиях по формальной композиции // Музыкальное образование, 2018, №2, С.92-100

7. Сраджев В. П. Музыкальный слух и музыкальное мышление / Современное музыкальное образование – 2016: Материалы XV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. – СПб.: Издательский дом Сатори, 2017. – С. 16-19

8. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. – Магнитогорск: МаГУ, 2002 – 283 с.

Денисенко Ю.П[1]., Валинуров Р.Р.[1], Яценко Л.Г.,[2] Гераськин А. А.,[3,4,5], Андрущишин И.Ф.[6]

[1]НГПУ, г. Набережные Челны, Россия
[2]СПбГУПТД, г. Санкт-Петербург, Россия
[3]Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия
[4]Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, г. Ишим, Россия
[5]Тюменского государственного университета, г. Ишим, Россия
[6]Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Казахстан

Миорелаксация как фактор сохранения здоровья спортсменов

Аннотация. *С целью изучения механизмов регуляции и координации произвольных движений, контроля за сократительными и релаксационными характеристиками скелетных мышц, функциональным состоянием центральной нервной (ЦНС) и нервно-мышечной (НМС) систем использовался метод компьютерной полимиографии, разработанный Ю.В. Высочиным. В результате многолетних исследований обоснованы основные пути и принципы специальной релаксационной подготовки, направленной на повышение эффективности тренировочного процесса спортсменов на всех этапах развития спортивных навыков.*

Ключевые слова*: подготовка спортсменов, экстремальные условия, скорость расслабление мышц, релаксация.*

С увеличением объема и интенсивности нагрузок, которые в спорте уже почти достигли своих пределов отмечается рост спортивного травматизма и заболеваемости. Исходя из этого, очевидна необходимость поиска принципиально новых путей для одновременного решения этих двух сложнейших и, по мнению многих исследователей, почти несовместимых проблем: проблемы достижения наивысших уровней специальной физической работоспособности (СФР) и проблемы сохранения и улучшения здоровья спортсменов, - объединенных нами в одну общую проблему - повышения эффективности двигательной деятельности человека. Поэтому необходимы физиологически обоснованные методы и принципы специальной релаксационной тренировки, направленной на повышение эффективности процесса подготовки спортсменов на всех этапах развития спортивных навыков. Обобщение результатов наших многолетних исследований позволяет обосновать основные пути и принципы построения специальной релаксационной подготовки, направленной на повышение эффективности тренировочного процесса спортсменов на всех этапах становления спортивного мастерства. Под эффективностью двигательной деятельности мы понимаем достижение наивысших уровней СФР при полном сохранении и улучшении состояния здоровья спортсменов.

Необходимость развития и совершенствования всего этого набора качеств как раз и составляет главную сложность организации и проведения тренировочного процесса в спорте.

Если же учесть, что многие из психических, психофизиологических или физических качеств являются антагонистами (например, возбудимость и тормозный контроль, возбудимость и координированность, мышечная сила и общая выносливость, мышечная сила и скорость миорелаксации, общая выносливость и максимальная скорость бега и др.), то одновременное развитие этих качеств с помощью варьирования различными физическими нагрузками, составляющими на сегодняшний день главный арсенал тренировочных средств в спортивной деятельности, представляет собой весьма трудно разрешимую задачу [1].

Здесь же следует напомнить о высоко достоверных корреляционных связях скорости произвольного расслабления (СПР) мышц со всеми основными компонентами координации движений и со спортивными результатами в сложнокоординационных видах спорта [1, 2]. Заслуживают внимание также данные о существенном влиянии СПР на степень реализации сократительных свойств мышц. Это влияние при низкой СПР проявляется в том, что во время выполнения быстрых движений работающие мышцы встречают значительное сопротивление со стороны своих медленно расслабляющихся антагонистов и поэтому не могут реализовать в полной мере свои сократительные возможности, особенно скорость сокращения. В результате не только возникают огромные бесполезные энерготраты, но и снижается максимальная скорость и темп движений, то есть появляется так называемый «скоростной барьер», а, следовательно, снижается и сам уровень СФР.

Перечисленные факты, на наш взгляд, достаточно значимы для понимания той важной роли, которую играет миорелаксация в росте СФР во всех видах спортивной деятельности, поскольку в каждом из них проявляются повышенные требования либо к скорости, скоростной выносливости или координированности, либо к различным сочетаниям этих качеств, находящихся в прямой взаимосвязи с СПР мышц.

Кроме того, на наш взгляд, необходимо отметить и ряд фундаментальных исследований [1-3, 6-10], доказывающие уникальные свойства тормозных и миорелаксационных процессов, в частности, СПР мышц, в важнейших проявлениях жизнедеятельности организма.

Как показали наши многолетние исследования, все спортсмены и лица, не занимающиеся спортом, судя по нашим экспериментальным данным, отличаются высокой, средней и низкой функциональной активностью тормозно-релаксационной функциональной системы защиты (ТРФСЗ) организма от экстремальных воздействий, оцениваемой по степени прироста скорости расслабления скелетных мышц. Соответственно, наиболее устойчивыми к тем или иным неблагоприятным воздействиям являются лица с высокой, а наименее устойчивыми - с низкой активностью ТРФСЗ [1, 2].

Комплексная система релаксационной подготовки направлена на стойкое повышение скорости произвольного расслабления мышц и, соответственно, формирование релаксационного типа долговременной адаптации. Экстренное повышение активности тормозных систем ЦНС и скорости расслабления мышц, как срочная приспособительная реакция в ответ на интенсивную физическую нагрузку, возникает при активизации тормозно-релаксационной функциональной системы срочной адаптации и защиты от экстремальных воздействий, сопровождающихся возникновением явлений гипоксии (недостатка кислорода) в организме.

Кроме интенсивных физических нагрузок включение ТРФСЗ вызывает экзогенная гипертермия, высотная гипоксия (среднегорье, высокогорье, барокамеры общего действия), вдыхание воздушных смесей, обеднённых кислородом, специальные дыхательные упражнения, некоторые фармакологические препараты (адаптогены, актопротекторы, антигипоксанты) и др.

При обобщении совокупности литературных и наших экспериментальных данных определилось главное стратегическое направление в решении проблемы повышения эффективности подготовки спортсменов– всестороннее совершенствование релаксационных характеристик мышц и целенаправленное формирование релаксационного типа долговременной адаптации.

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование основных принципов построения комплексной системы специальной релаксационной подготовки.

Нами был разработан комплекс специальных релаксационных упражнений для повышения устойчивости организма к физическим перегрузкам в экстремальных условиях спортивной деятельности, повышения физической работоспособности при сохранении здоровья спортсменов [2]. Спортсмены экспериментальной группы наряду с обычными тренировками в течение одного месяца выполняли комплексы специальных релаксационных упражнений.

При сравнительном анализе результатов исследований выявлено ярко выраженное положительное влияние комплексов релаксационных упражнений.

Обобщая результаты проведенных исследований, можно с полным основанием заключить, что разработанные нами и использованные в эксперименте комплексы специальных релаксационных упражнений достаточно эффективны и оказывает ярко выраженное положительное влияние на функциональное состояние высших регуляторных систем, прежде всего на функциональную активность тормозных систем ЦНС, на нормализацию процесса произвольного расслабления скелетных мышц и существенное повышение его скорости. Под воздействием широкого спектра адаптогенных факторов, активизирующих ТРФСЗ, происходит сначала кратковременное (после каждого воздействия), а затем стойкое (при длительном использовании) повышение СПР мышц и формирование релаксационного типа долговременной адаптации. Этим обеспечивается одновременное достижение наилучшего конечного результата одновременно по всем критериям эффективности и адаптированности сложных биологических систем: высокому уровню экономичности энергетических затрат; высокой скорости восстановительных процессов; высокому уровню устойчивости к физическим и психоэмоциональным перегрузкам; высокому уровню физической работоспособности и технического мастерства спортсменов.

Применение комплексной системы релаксационной подготовки позволяет обеспечить достижение наилучшего конечного результата одновременно по всем критериям эффективности и адаптированности: высокие уровни экономичности энергетических затрат, скорости восстановительных процессов, устойчивости к физическим и психоэмоциональным перегрузкам, физической работоспособности и технического мастерства, а также сохранение здоровья и спортивного долголетия.

Проведенное нами исследование позволили сделать некоторые выводы.

Мощность ТРФСЗ и СПР скелетных мышц находятся в прямой зависимости от функционального состояния ЦНС, в частности от функциональной активности тормозных

систем, и играют решающую роль в механизмах срочной адаптации, экономизации функций, снижения энергетических затрат, повышения скорости восстановительных процессов и обеспечения эффекта экстренного повышения физической работоспособности у спортсменов.

ТРФСЗ и СПР скелетных мышц принимают активное участие в механизмах формирования релаксационного, переходного и гипертрофического типов стратегии долговременной адаптации спортсменов к большим физическим нагрузкам. Релаксационный тип адаптации или индивидуального развития наиболее выгоден для организма. Для него характерен высокий уровень регуляции и координации движений, технического мастерства, общей и скоростной выносливости, физической работоспособности, устойчивости к физическим перегрузкам и перенапряжениям.

Спортсмены релаксационного типа по сравнению с гипертрофическим статистически достоверно отличаются более высокими спортивными результатами; они обладают большей сопротивляемостью к утомлению, скоростью и полнотой восстановления сократительных свойств мышц; большей экономичностью деятельности сердца и скоростью восстановления пульса после физических нагрузок. Они гораздо реже подвергаются различного рода перенапряжениям, травмам, заболеваниям и имеют достоверно ($p < 0,05$; $p < 0,001$) более высокие показатели общего коэффициента полезного действия различных систем организма.

Положительный тренировочный эффект в годичном цикле подготовки достигается только при наличии положительной динамики в скорости произвольного расслабления мышц и формировании релаксационного типа долговременной адаптации. Это говорит о необходимости разработки принципиально новой комплексной системы специальной физической и функциональной подготовки, использование которой с раннего детского возраста обеспечит всестороннее развитие и совершенствование (тренировку) тормозно-релаксационных процессов, собственных механизмов защиты и формирование наиболее выгодных для организма рациональных типов долговременной адаптации и индивидуального развития.

Таким образом, всестороннее изучение роли миорелаксационных процессов в механизмах физической работоспособности, прогрессе спортивных результатов и повышении эффективности тренировочного процесса спортсменов, а также исследование влияния различных традиционных и нетрадиционных средств спортивной тренировки на организм спортсменов, на повышение скорости расслабления мышц, формирование рациональных типов долговременной адаптации и последующая разработка на этой основе принципов построения комплексной системы специальной релаксационной подготовки спортсменов стало одним из главных научных направлений наших исследований.

Литература

1. Высочин Ю.В. Миорелаксация в механизмах повреждений опорно-двигательного аппарата // Спорт и здоровье нации: сб. науч. тр. СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001. С. 74-84.

2. Высочин Ю.В., Денисенко Ю.П., Рахма И.М. Миорелаксация в механизмах специальной физической работоспособности // Искусство подготовки высококвалифицированных футболистов: науч.-метод. пособие. М.: Советский спорт, 2003. С. 273-311.

3. Горбанёва Е.П., Солопов И.Н., Сентябрев Н.Н. Физиологическое обоснование модификации и оптимизации ведущих сторон функциональной подготовленности спортсменов: монография. - Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2015. - 219 с.

4. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л.: Наука, 1982. 104 с.

5. Меделяновский А.Н. Функциональные системы, обеспечивающие гомеостаз // Функциональные системы организма. М.: Медицина, 1987. С. 77-97.

6. Повышение эффективности подготовки легкоатлетов на основе релаксационной подготовки / Камчатников А.Г. [и др.] // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2019. Т.96. Вып. 2. С. 80 -81.

7. Левшин И.В., Курьянович Е.Н., Трапезников С.А. Коррекция функциональных состояний в спорте // Теория и практика физической культуры. 2019. №8. С. 48-49

8. Опарина О.Н., Кочеткова Е.Ф. Метаболические изменения в организме спортсменов при адаптации к физическим нагрузкам [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 1.

9. Сентябрев Н.Н. Направленная релаксация организма при напряженной мышечной деятельности человека. Волгоград: ВГАФК, 2004. 142 с.

10. Эрлих В.В., Исаев А.П., Заляпин В.И. Анализ долговременной адаптации спортсменов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2015. Т. 15. № 3. С. 24–31

Джикидзе Е.З.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Научный руководитель – кандидат физико-математических наук, доцент А.М. Ерёмин

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Применение математических методов в анализе материальных ресурсов

Аннотация. *Данная статья посвящена рассмотрению роли математики в экономике, а точнее возможностей и способов использования математических методов в анализе материальных ресурсов. В статье подробно описаны математические методы, используемые в экономике, дается систематическое изложение экономических показателей для анализа материальных ресурсов, подведен итог о неразделимости математики и экономики. Статья предназначена для студентов и специалистов в таких областях, как экономика и математика.*

Ключевые слова: *математические методы, экономический анализ, материальные ресурсы, рынок, предприятие.*

Две, на первый взгляд, такие далекие, но в то же время невообразимо близкие науки – математика и экономика. В чем их взаимосвязь? Как математика дополняет экономику? Возможна ли последняя без математики? Попытаемся дать ответ на эти вопросы.

Экономику нельзя представить без анализа и статистики, именно в этих ее разделах нашла свое место математика.

Методика экономического анализа – это совокупность определенных приемов, используемых при анализе экономической информации. Примером таких методов являются экономико-математические и эконометрические методы.

Результаты экономического анализа наиболее точны, если они получены при помощи математических методов. В нем используется большая часть прикладной математики.

В первую очередь следует выделить такие методы как наблюдения, сравнения, цепных подстановок, детализации, элиминирования, композиции и декомпозиции, корреляционный и др. Также очень популярны относительно новые математические методы анализа — линейное программирование, моделирование, исследование операции, математическая статистика, факторный анализ и др.

Перечисленные выше методы характеризуют непосредственно сбор информации и извлечение из нее необходимых данных. Но на этом этапе роль математики не прекращается. После сбора и выделения необходимых данных, строятся абстрактные математические модели и производится расчет экономических показателей.

В любой организации есть какие-либо материальные ресурсы (материальные запасы).

Материальные ресурсы – это в первую очередь само здание, земельные участки, транспортные средства, оборудование, инструменты, вычислительная техника, а также материалы, готовая продукция и прочие запасы; иными словами – это часть имущества предприятия.

Материальные ресурсы условно делят на основные фонды и материальную часть оборотных активов.

Основные фонды занимают большую долю в структуре материальных запасов. Их отличительной особенностью являются срок полезного использования (не менее 12 месяцев) и стоимостью от 40 000 рублей.

Классификация основных фондов:

1. Производственные и непроизводственные;
2. Находящиеся в эксплуатации, в резерве, на консервации, в стадии реконструкции или достройки;
3. Принадлежащие организации на праве собственности; находящиеся в оперативном управлении; полученные в аренду;
4. Активные – принимающие непосредственное участие в процессе труда и пассивные – создающие условия для нормального функционирования производственного процесса.

В расчетах обычно применяется среднегодовая стоимость.

К материальным ресурсам относится материальная часть оборотных средств, которые отражаются во втором разделе бухгалтерского баланса.

Основной задачей оборотных средств предприятий является обеспечение непрерывного их движения на всех стадиях кругооборота производства и реализации, чтобы удовлетворять потребности организации в денежных и материальных ресурсах.

К ним относятся: запасы сырья, материалы, готовая продукция, топливо, упаковочные материалы, денежные средства, финансовые вложения, дебиторская задолженность и т.д.

Целью анализа материальных ресурсов выступает повышение эффективности работы предприятия за счет правильного и обоснованного использования ресурсов.

Достичь этого можно при помощи сбора данных. После сбора данных производится их анализ – специалист вникает в текущую ситуацию, относительно состояния материальных ресурсов, принимает решения и формирует стратегию улучшения ситуации на основе полученных данных.

Стоит заметить, что при анализе материальных ресурсов, основные средства и материальная часть оборотных активов рассматриваются раздельно, а также для их анализа используют разные формулы.

Использование математического моделирования в процессе анализа не всегда разумно. Любое предприятие – это своего рода живой организм, точнее его часть, который растет, развивается и никогда, по возможности, не стоит на месте. Это вызвано в первую очередь быстрой изменчивостью рынка. Рынок работает по определенным законам, и эти самые законы либо не поддаются математической формализации, либо моделируются в наиболее общем, малопригодном для практического применения виде.

К задачам анализа использования материальных ресурсов относятся:

- определение уровня обеспеченности предприятия материальными ресурсами;
- анализ уровня расхода материалов на 1 рубль изготовленной продукции в динамике;
- обнаружение потерь, а также неиспользованного оборудования;
- оценка влияния организации и использования материальных ресурсов на объем выпуска и себестоимость продукции;
- поиск решения таких задач, как снижения материальных затрат и выявление их влияния на объем производства.

Как правило, всю необходимую информацию берут из бизнес-плана, сведений аналитического бухгалтерского учета о поступлении, данных оперативно-технического и бухгалтерского учета, расходе и остатках материальных ресурсов и т.д.

В первую очередь анализируют эффективность использование основных средств. Для этого используют следующие показатели:

Коэффициент установочной площади рассчитывается по следующей формуле:

$$Ку = \frac{Sy}{Sт.з} \qquad (1)$$

где:

$S_у$ – установочная площадь, м^2;

$S_{т.з}$– площадь торгового зала, м^2.

Негативным показателем этого коэффициента будут низкие (менее 0,25) результаты, что говорит о нерациональном использовании помещения. Высокие показатели тоже не являются благоприятными (более 0,35), в этом случае показатель нам говорит, что помещение слишком заставлено, что может привести как к неудобствам покупателей, так и персонала, рабочих.

Для анализа эффективности использования площади торгового зала рассчитывают коэффициент экспозиционной площади:

$$Кэксп. = \frac{Sэксп}{Sт.з}, \quad (2)$$

где:

$S_{эксп}$ – экспозиционная площадь, м2;

$S_{т.з}$ – площадь торгового зала, м2.

Нормальным отношением между экспозиционной площадью и площадью торгового считается соотношение - 70-75%.

Одним из наиболее важных показателей для анализа основных средств является фондоотдача, фондоемкость и фондовооруженность, расчет которых производится по следующим формулам:

$$ФО = \frac{В}{ОФ}, \quad (3)$$

где:

В – выручка;

ОФ –стоимость основных фондов.

Фондоемкость – это обратный показатель фондоотдачи.

$$ФЕ = \frac{ОФ}{В}. \quad (4)$$

Рост одного, должен обуславливаться снижением другого.

Фондовооруженность - характеризует оснащенность работников основными производственными средствами.

$$Фв = \frac{ОФ}{Ч}, \quad (5)$$

где:

ОФ – среднегодовая стоимость основных фондов;

Ч – чистая прибыль.

Степень износа основных фондов определяется коэффициентом физического износа Ки:

$$Ки = \frac{И}{Фn}, \quad (6)$$

где:

Фn – первоначальная стоимость объекта основных средств;

И – износ объекта основных фондов в денежном выражении.

Коэффициент годности основных средств показывает, в каком состоянии находятся основные фонды предприятия:

$$Кг = \frac{ОС}{ПС}, \quad (7)$$

где:

ОС – остаточная стоимость основных средств;

ПС – первоначальная стоимость основных средств.

Помимо общих показателей рассчитывают и их частные случаи, например, по видам материальных ресурсов.

Рост продукции и улучшение ее качества сильно зависят от обеспеченности организации материальными ресурсами.

Взаимосвязь между показателями, рассчитываемых по оборотной части материальных ресурсов, можно отразить в формуле (8):

$$V = МЗ * Мо, \quad (8)$$

где:

V – объем продукции;

МЗ – сумма материальных затрат;

Мо – материалоотдача продукции;

Ме – материалоемкость продукции.

Материалоотдача (Мо) показывает реализацию продукции на один рубль материальных затрат, т.е. сколько произведено продукции с каждого рубля используемых материальных ресурсов:

$$Мо = \frac{Vтп}{МЗ}. \quad (9)$$

Материалоемкость (Ме) – коэффициент, обратный материалоотдаче. Он показывает величину материальных затрат, приходящихся на один рубль реализованной продукции:

$$Ме = \frac{МЗ}{Vтп}. \quad (10)$$

Длительность одного оборота в днях определяется по формуле:

$$Д = \frac{СОср.г.}{ОР} * Т, \quad (11)$$

где:

Т - продолжительность периода (Т = 30; 90; 360 дней).

Коэффициент загрузки оборотных средств (Кз) - показатель, обратный коэффициенту оборачиваемости:

$$Кз = \frac{СОср.г.}{ОР}, \quad (12)$$

характеризует сумму остатка оборотных средств, приходящегося на 1 руб. выручки от реализации.

Именно математика подарила экономике возможность проанализировать себя. Это лишь малая часть всех существующих формул. При помощи их экономисты отслеживают различные процессы, выявляют причины того или иного результата и разрабатывают, опять же при большом участии математики, способы решения какой-либо проблемы или возможность продления благоприятного результата.

Таким образом, ни одна организация не может существовать без материальных ресурсов в своей деятельности. Они являются одним из важнейших факторов поддержания постоянства и непрерывности производства. От их объема зависят результаты коммерческой деятельности организации. Поэтому, анализ материальных ресурсов имеет весьма большое значение для эффективного управления предприятием. И как выяснилось, экономический анализ не возможет без использования математических методов, и банальных основ математики, начиная с расчета различных показателей по формулам до построения математических моделей, характеризующих текущую ситуацию на предприятии.

Литература

1. Российская Федерация. Приказы. Положения по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в Российской федерации. Приказ Минфина РФ от 29 июля 1998 г. (с изменениями от 11.04.2018 г.) № 34 н. [Электронный ресурс] // Доступ из СПС «Консультант +»: Режим доступа: //http:www.consultant.ru
2. Альбеков А. У.Финансовый анализ предприятия: [Текст]/ А.У. Альбеков // Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. - 416 с.
3. Базылев Н.И. Экономическая теория: [Текст] / Н.И. Базылев - Минск: Современная школа, 2018. - 428 с.
4. Горелов Н.А. Экономика предприятия: [Текст] / Н.А. Горелов - Минск: Высшая школа, 2015. - 202 с.
5. Садовская Т.Г., Дроговоз П.А., Дадонов В.А., Мельников В.И. Применение математических методов и моделей в управлении организационно-экономическими факторами конкурентоспособности промышленного предприятия // Аудит и финансовый анализ. - 2009. - 3. - 364 с.

Дмитриева Д.А.
АГГПУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель - кандидат филологических наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

К вопросу о формировании учебно-познавательных компетенций школьников при обучении иностранному языку

Аннотация. *Автор подробно останавливается на раскрытии понятия «компетенция», обосновании специфичной учебной компетенции, которая характерна для дисциплины «Иностранной язык». В статье рассмотрены составляющие коммуникативной компетенции, на которую делается упор в современных подходах к обучению иностранным языкам, а также очерчен круг проблем оценки уровня сформированности учебно-познавательной компетенции школьников на уроках иностранного языка.*

Ключевые слова: *учебно-познавательная компетенция, коммуникативная компетенция, оценка сформированности учебно-познавательной компетенции.*

Для полного понимания вопроса необходимо углубиться в историю возникновения понятия «компетенция», первые упоминания которого, по мнению Merriam-Webster, относятся к 1605 году. Однако, по мнению И. А. Зимней, данный термин следует соотносить

с именем Аристотеля, который занимался изучением состояния человека «atere» - обозначающее силу, которая развивалась и усовершенствовалась до той степени, пока не сформировалась в отдельную характеристику личности [1].

Современный рынок как раз и направлен на поиск молодых специалистов, обладающих такой «силой», то есть умеющих мыслить и действовать, отклоняясь от стандартных рамок. Такие работники должны обладать определенными компетенциями. Именно поэтому в настоящее время образование все больше уходит от парадигмы знаний к компетентностному подходу. Получается, что компетенция — возможность человека справляться с различными трудностями с помощью знаний, умений и навыков, необходимых для реализации конкретного дела. Интересующая нас учебно-познавательная компетенция определяется как знания, умения и способности самостоятельно осуществлять учебную и познавательную деятельность в аспекте изучения иностранного языка и чужой культуры. Кроме того, она является компонентом иноязычной компетенции, формирование которой и есть цель изучения иностранного языка на различных этапах [2].

В настоящее время школа нацелена больше не на выдачу знаний, а на создание внутреннего мотива учиться, на интерес к обучению, на тягу к самообразованию, то есть на формирование учебно-познавательной компетенции.

Целью введения понятия «учебно-познавательная деятельность» является поиск приоритетных направлений в учебной и познавательной деятельности обучающихся, с помощью которой осуществляется усвоение результатов научного познания, реализация способов творческо-поисковой деятельности по решению реальной познавательной задачи.

Для предмета «Иностранный язык» характерна специфичная учебная компетенция, которая соотносится с общеучебной, но не является идентичной ей. Исследователи отмечают, что она должна полностью отвечать особенностям и потребностям данного предмета [3].

В современных учебных пособиях упор делается на коммуникативную компетенцию при изучении иностранного языка, то есть важно научить ребенка не только и не столько грамматическим правилам, сколько правильно общаться на иностранном языке. Она базируется на ряде других компетенций [4]:

1. Языковая (лингвистическая) — знание системы языка в целом и владение языковыми единицами. Способность понимать чужие и выражать собственные суждения в устной и письменной формах;
2. Речевая — знание способов формулирования идей с помощью языка необходимых для осуществления коммуникации;
3. Социокультурная — понимание особенностей носителей языка, их культуры, поведения, этикета, истории. Данная компетенция способствует становлению вторичной языковой личности.
4. Стратегическая — знание о том, как восполнить пробелы в знаниях, поиск информации на иностранном языке;
5. Дискурсивная — способность конструировать и понимать текст;

6. Предметная — возможность ориентироваться в содержательном аспекте общения.

В контексте интересующей нас проблемы основное значение учебно-познавательной компетенции - осуществление рационализирующего влияния на процесс формирования других компонентов элементарной коммуникативной компетенции. При этом выполняется системообразующая функция, обеспечивающая сформированность языковой и речевой компетенций, которая способствует достижению социокультурной осведомленности. По сути учебно-познавательная компетенция является цементирующим звеном коммуникативной компетенции.

Если с понятием учебно-познавательной компетенции разобраться не составляет особого труда, то с оценкой ее сформированности возникают определенные трудности, так как это является относительно новой задачей для школьной системы, для решения которой недостаточно использовать только традиционный методы контроля. Однако и методической базы по созданию и применению оценочных средств на сегодняшний день не существует, поэтому каждая школа вырабатывает данную систему самостоятельно.

Так для того, чтобы отследить владение языковой компетенцией, сначала необходимо выяснить из каких компонентов она состоит. Можно обратиться к Европейскому языковому портфелю, поскольку на сегодняшнем этапе исторического развития прослеживается курс интеграции нашей страны в единое образовательное пространство [5]. Так, например, Совет Европы определяет несколько основных компонентов в составе языковой компетенции [6].

1. Фонологический компонент — знание фонем и их вариантов; фонетической организации слов, включающей слоговую структуру и словесное ударение; интонации; ритма, кроме того подразумевается умение воспринимать и воспроизводить иностранную речь.

2. Семантический компонент — знание тонкостей значений слова и умение использовать эти значения в коммуникации, добиваясь правильного словоупотребления.

3. Лексический компонент — знание словарного состава языка, который включает отдельные слова всех частей речи, в том числе многозначные, фразеологические единицы, речевые штампы, пословицы, устойчивые выражения, поговорки, идиомы.

4. Грамматический компонент — знание грамматических элементов языка, возможность оформлять и понимать высказывания в виде фраз и предложений изучаемого языка.

5. Орфоэпический компонент — умение правильно прочесть слово по его графической форме, знание правил правописания, транскрипции, умение пользоваться словарем, умение соотносить пунктуационные знаки с интонационным оформлением.

6. Орфографический компонент — знание символов создания письменного текста, умение воспроизводить и распознавать их на письме.

В качестве обобщения вариантов структуры учебно-познавательной компетенции, представленных в научных трудах, можно выделить следующие подходы к раскрытию ее компонентного состава:

1. через практическую и теоретическую готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности;

2. посредством единения ценностного, мотивационного, операционально-деятельностного, когнитивного, личностно-преобразующего, рефлексивного, эмоционально-волевого компонента в различной комбинации;

3. через умения, знания, опыт самостоятельной познавательной деятельности;

4. через совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

5. посредством уровневого подхода, где компетентность представлена пирамидой.

Формы представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню индикаторов, представленных результатами обучения и дескрипторов, которые являются показателями успешности достижения результатов обучения, могут быть самыми различными. Обычно они представлены паспортами компетенций, матрицами, картами компетенций, текстовыми описаниями.

Если рассматривать формирование учебно-познавательной компетенции на уроке второго иностранного языка, то возникает ряд трудностей:

1. Недостаточное количество часов. Два урока в неделю не позволяют в полной мере развить языковую компетенцию среди всех учеников.

2. Классы не делятся на подгруппы. В связи с нехваткой кадров и кабинетов, второй иностранный язык преподается всей массе учащихся одновременно, что существенно осложняет развитие всех необходимых навыков и умений.

Таким образом, проблема формирования учебно-познавательной компетенции при обучении второму иностранному языку должна решаться посредством компенсирующих инструментов, при помощи которых можно обеспечить ее систематическое формирование на уроке. Более того, по свидетельствам исследований многих ученых учебно-познавательная компетенция включает в себя две группы компонентов: первая соотносится с общеучебными действиями, которые используются в ходе выполнения любой учебной деятельности вне зависимости от дисциплины; а вторая - со специальными учебными умениями, специфика которых обусловлена особенностями того или иного предмета. Именно во вторую группу входят учебные умения, необходимость которых продиктована характеристиками учебной дисциплины «Иностранный язык».

Иначе говоря, во время изучения интересующей нас дисциплины ученик должен приобрести знания, умения, свойства личности, обеспечивающие эффективность его овладения иностранным языком и культурой. Это означает, что вести речь следует о формировании такого сложного, многокомпонентного явления как личностно-обусловленная учебно-познавательная компетенция.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Денисова С.А. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вестник тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. 2014. № 11. С. 35-42.
3. Тарева Е.Г. Системообразующая функция учебной компетенции в лингводидактической модели иноязычной коммуникативной компетенции // Вопросы педагогического образования: межвуз. сб. ст. - Иркутск: ИПКРО, 2005. Вып. 16. С. 56-68.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
5. Исаева И.П. Самооценивание как приобретаемая компетенция в процессе обучения иностранному языку // Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в средней школе: материалы научно-практической конференции, посвященной 15-летию факультета иностранных языков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. С. 44 – 46.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: монография. Страсбург [Текст] - М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике - Московский государственный лингвистический университет, 2001—2003.

Доровик Ю.С.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №34», г. Бийск, Россия

Инклюзивное образование с ОВЗ в начальной школе

Аннотация. *Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития. Самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.*

Ключевые слова*: начальная школа, методы обучения, инклюзивное образование.*

В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики.

"Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества!»

Д. А. Медведев.

В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование. Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления: создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. (Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации.)

В соответствии с Законом "Об образовании в Российской Федерации" ученики и их родители (законные представители) имеют право на выбор общеобразовательного учреждения и формы получения образования.

Долгие годы система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в учреждения, где обучаются здоровые дети. Это не справедливая, унижающая достоинство человека, практика! Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми.

В настоящее время, по разным причинам, в России увеличилось число детей с отклонениями в развитии и поведении. Поэтому стало уделяться большое внимание актуальной проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день их насчитывается более двух миллионов.

За годы работы в начальной школе и уже три выпуска подряд в моём классе дети-инвалиды. Когда я столкнулась с этой проблемой впервые, а для меня это была проблема, я была в растерянности и не знала с чего начать. [1, с. 70]

Вначале это было надомное обучение. Домашняя комфортная обстановка, исключение физических и психологических травм, индивидуальный подход к обучению — всё было подстроено под особенности здоровья ребёнка. Но при обучении на дому отсутствует социализация, приспособленность к плюсам и минусам жизни «вне дома». Надомное обучение даёт учителю возможность адаптировать содержательную часть образования, способы подачи материала, ориентируясь на возможности и потребности

ученика, корректировать как действия ученика, так и свои собственные. Все это позволяет ученику работать экономно, в оптимальное для себя время, постоянно контролировать затраты своих сил. Всё это, конечно, положительные стороны надомного обучения детей с ОВЗ, но надо учитывать, что при обучении на дому ребенок не социализируется, не учится общаться и работать в команде, не приобретает опыт выступления на публике, отстаивания своего мнения перед сверстниками, вследствие чего в будущем у него могут возникнуть сложности с адаптацией к дальнейшей учебе и поиском работы.

Общество устроено так, что не все родители соглашаются с тем, что ребёнок-инвалид будет ходить, иногда, в школу. В моём случае, родители боялись агрессии со стороны детей, издёвок и неуважительного отношения одноклассников, что ещё больше ранило бы ребёнка. Но после многократных бесед, они согласились попробовать другой метод, и мы перешли на частичную форму обучения. Стали чередовать домашнее обучение и посещения занятий в школе, участие во внеклассных мероприятиях. Количество предметов и учебных часов рекомендовала Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (ЦПМПК). [3, с. 34]

Всё меняется и поменялась форма обучения детей с ОВЗ. Вступил в силу закон, разрешающий детям с физическими отклонениями, обучаться совместно в одном классе со здоровыми детьми. Конечно, всем формам обучения детей с ОВЗ, я отдаю предпочтение инклюзивному образованию. Чтобы глубже понять эту форму обучения и полноценно владеть необходимой информацией, я прошла курс повышения квалификации по дополнительной профессиональной образовательной программе «Организация инклюзивного образования детей - инвалидов, детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях с учётом требования ФГОС ОВЗ» в объёме 108 часов.

Структура и содержание образования для детей с ОВЗ имеет специфические особенности, а характер усвоения учебного материала данной категорией учащихся несколько отличается от познавательных возможностей обычных школьников.

При работе с такими детьми очень часто приходится отходить от намеченной работы на день, поскольку у них настроение переменчиво, оно зависит от многих факторов, в том числе, и от состояния здоровья.

В.А.Сухомлинский говорил: «Большое внимание нужно уделять вопросу стимулирования, желанию учиться у детей. Учителю необходимо создавать у учеников внутреннее состояние эмоциональной приподнятости, интеллектуального воодушевления, иначе знания вызывают только равнодушие, а бесчувственный умственный труд приносит усталость, это, в свою очередь, отрицательно отражается на работоспособности внутренних органов и всего организма в целом». Руководствуясь теорией В.А.Сухомлинского, я всегда стараюсь стимулировать успехи, даже самые незначительные у детей, а у детей с ограниченными возможностями - тем более.

Дети с ОВЗ - это люди настроения. Материал подбираю и заготавливаю заранее, но это не значит, что я смогу выполнить намеченную работу ни в этот, ни в следующий день. Всё зависит от настроя ученика. Иногда приходится отложить все работы и заняться рисованием, т.е. дать задание и занять его интересной ему работай на данном этапе.

Ребёнок с ОВЗ в общеобразовательном классе - это огромная ответственность и дополнительная нагрузка для учителя. Нужно составить, кроме основного, календарный план индивидуальный и ориентироваться на него.

По классификации, предложенной В.А.Лапшиным и Б. П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся: дети с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, задержкой психического развития и другими комплексными нарушениями психофизического развития.

Инклюзивное образование предполагает принятие учеников с ограниченными возможностями здоровья как любых других детей в классе, включение их в одинаковые виды деятельности, вовлечение в коллективные формы обучения и групповое решение задач, использование стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты, лабораторные исследования и т. д. Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам.

Инклюзия – это не только физическое нахождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Это изменение самой школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком.

Лев Семёнович Выготский писал: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции». [2, с. 38]

Сегодня детям с ОВЗ вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить образование и лучше адаптироваться к жизни вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где таким детям оказывается необходимая специальная поддержка. Здоровым же детям совместное обучение со сверстниками с ОВЗ позволяет развить толерантность и ответственность – качества, на мой взгляд, столь необходимые на сегодняшний день.

Инклюзивное (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности.

Работа с детьми несет в себе некоторые сложности, требуется повышенное внимание, терпение, ответственность, смекалка. А работа с детьми, у которых есть какие-либо нарушения в развитии вдвойне сложна. Для того, чтобы процесс воспитания и обучения проходил легче для вас и для детей, необходимо нам принять их такими, какие они есть. Но для начала следует принять себя.

Нельзя все же не обратить внимание на накопившийся опыт педагогов, которые отмечают, что модель инклюзивного образование детей с ОВЗ в инклюзивной организации чревато тем, что педагог может столкнуться сразу с несколькими трудностями. В классе ребенок с ОВЗ может неадекватно реагировать на трудности и свой неуспех в учебе по сравнению с другими ребятами. Из-за этого его интерес и желание посещать школу может снижаться. Потому, основная задача учителя на начальном этапе обучения сделать для таких учеников класс – зоной свободной от неуспеха. Уверить ребенка в его благополучии. Подбирать для ребенка методики, способные заинтересовать новым материалом и пояснять его наиболее доходчивым способом. Еще один принцип вариативных форм обучения детей с ОВЗ в школе – это комфортное существование ребенка в социальной среде. То есть на педагога ложится ответственность за то, чтобы погружение ребенка в школьный социум проходила для него в щадящем режиме. [1, с. 79]

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271). В нем был сформулирован основной принцип инклюзивного образования:

Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей,

оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. [3, с. 38]

В современном мире невозможно и неприемлемо работать по старинке, поэтому государство и общество ставит перед образовательными учреждениями глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения. Выполнение этих задач возможно при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, в которой учебные процессы протекают в наиболее благоприятных для учащихся условиях. Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Ценность инклюзивного образования - в его принципах. Если вчитаться и вдуматься в содержание этих принципов, то становится ясно, что гуманнее и доступнее варианта для социализации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья невозможно подобрать!

Принципы инклюзивного образования:

-Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

-Каждый человек имеет право на общение и на то, чтоб быть услышанным;

-Каждый человек способен чувствовать и думать;

-Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных отношений;

-Все люди нуждаются друг в друге;

-Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

-Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

-Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Убеждение в том, что образование -это одно из важнейших прав человека и что оно позволяет сформировать справедливое общество, и легло в основу формирования понятия «инклюзивное образование». [2, с. 44]

Именно инклюзивное образование даёт возможность получить качественное образование, несмотря на ограничения физических возможностей ребёнка.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2018. С. 61-85.

2. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2020. № 5. С. 31-45.

3. Шевчук Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. 2004. № 6. С. 21-42.

4. Закон РФ от 29.09.2012 № 273-ФЗ (ред. 21.07.14) «Об образовании в Российской Федерации» ст. 79.

Дроздова Ю.С.
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №34», г. Бийск, Россия

Инновационные коррекционно-логопедические технологии учителя - логопеда

Аннотация. *Современная Логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями. Концептуальный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с детьми (ОНР).*

Ключевые слова: *концептуальный подход, начальная школа, недоразвитие речи (ОНР).*

Одной из важнейших психических функций человека и сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляцией его поведения.

Мы все прекрасно знаем, что хорошо развитая речь ребенка дошкольного возраста является важным условием успешного обучения в школе. Необходимо помочь ребенку преодолеть нарушения речи, так как они отрицательно влияют на все психические функции, отражаются на деятельности ребенка, поведении.

На сегодняшний день в арсенале всех, кто занят воспитанием и обучением детей дошкольного возраста имеется обширный практический материал, применение которого способствует эффективному речевому развитию ребенка.

Но мы сталкиваемся с трудностями коррекционной работы из-за возросшего количества речевой патологии.

Любой практический материал можно условно разделить на две группы: во-первых, помогающий непосредственному речевому развитию ребенка и, во-вторых, опосредованный, к которому относятся нетрадиционные логопедические технологии.

Педагогическая технология — относительно новое понятие педагогической науки. В 60—70-х гг. XX в. оно ассоциировалось главным образом с методикой применения ТСО.

В исследованиях российских специалистов понятие «педагогическая технология» получило более широкий смысл, относится к большому кругу образовательных процессов и рассматривается в педагогических системах различного уровня.

Инновационные технологии — это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога.

Применительно к педагогическому процессу, инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы образования, организацию совместной деятельности педагога и ребёнка это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога. [1, с.319]

Основным критерием «инновационности» технологии является повышение эффективности образовательного процесса за счёт её применения.

Любая инновация, используемая в логопедической практике, относится к так называемым «микроинновациям», поскольку её использование не меняет базисную организацию логопедической помощи, а лишь локально модифицирует её методическую составляющую.

Лексико-грамматическая сторона речи детей старшего с общим недоразвитием речи значительно отличается от речи нормально развивающихся сверстников, их словарного запаса, как в количественном, так и в качественном плане.

— Бедный словарь. Дети используют в активной речи общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания.

— Непонимание и искажение значений слов, как правило, проявляются в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, в несовершенстве поиска номинативных единиц.

— Трудности согласования слов в словосочетаниях и предложениях, которые выражаются в неумении правильно подобрать окончания слов.

В связи с этим параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условии для его активизации и актуализации собственного высказывания. И здесь на помощь может прийти дидактический синквейн. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывающаяся в работу по развитию лексико-грамматических категорий у дошкольников и младших школьников с ОНР.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Составление дидактического синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Эти способности очень востребованы в современной жизни. [2, с.397]

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИИ:

- арт-терапевтические технологии;
- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;

- современные технологии сенсорного воспитания;
- телесноориентированные техники;
- Су-Джок терапия;
- информационные технологии.

Положительные результаты приносит включение в коррекционно-развивающий процесс арттерапии (арттерапия применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.), основными функциями которой являются катарсистическая (очищающая, освобождающая от отрицательных состояний) и регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов).
В любой педагогической системе «Педагогическая технология» — понятие, взаимодействующее с дидактической задачей. И если дидактическая задача выражает цель обучения и воспитания, то педагогическая технология — пути и средства их достижения. В настоящее время понятие педагогической технологии прочно вошло в педагогический лексикон. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

Технология - это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). [1, с.320]

Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

В учебно-методическом пособии «Логопедические технологии» авторы Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С., представлено определение педагогической (образовательной) технологии как интегрированного обозначения различных способов образовательного взаимодействия педагога и обучающихся. Это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса. Современная Логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характер для детей с особыми образовательными потребностями.
Логопедическая практика имеет в своём арсенале технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений. К ним относятся хорошо известные специалистам:

Технология логопедического обследования.

Технология коррекции звукопроизношения.

Технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи.

Технология коррекции голоса при различных нарушениях произносительной стороны речи.

Технология развития интонационной стороны речи.

Технология коррекции темпо-ритмической стороны речи.

Технология развития лексико-грамматической стороны речи.

Технология логопедического массажа.

Находясь на границе соприкосновения педагогики, психологии и медицины логопедия использует в своей практике, адаптируя к своим потребностям наиболее эффективные, не традиционные для неё методы и приёмы смежных наук. [3, с.135]

Эти методы нельзя рассматривать в логопедии как самостоятельные, они становятся частью общепринятых проверенных временем технологий, и привносят в них дух времени, новые способы взаимодействия педагога и ребёнка, новые стимулы, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Так, в современной логопедической практике при наличии условий активно

используются не традиционные для логопедии технологии: нейропсихологические технологии, кинезитерапия, гидрогимнастика, суджок-терапия, гимнастика Стрельниковой, дыхательный тренажёр Фролова, активно внедряются в коррекционно-развивающий процесс мультимедийные средства коррекции и развития, БОС технологииответа.

В связи с этим параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условии для его активизации и актуализации собственного высказывания. И здесь на помощь может прийти дидактический синквейн. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывающаяся в работу по развитию лексико–грамматических категорий у дошкольников и младших школьников с ОНР.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Составление дидактического синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Эти способности очень востребованы. [2, с.393]

Для того чтобы правильно составить синквейн необходимо:

- ✓ иметь достаточный словарный запас в рамках темы,
- ✓ владеть обобщением,
- ✓ понятиями: слово - предмет (живой не живой), слово-действие, слово-признак,
- ✓ научиться правильно, понимать и задавать вопросы,
- ✓ согласовывать слова в предложении,
- ✓ правильно оформлять свою мысль в виде предложения.

Предварительная работа по созданию речевой базы для составления синквейна не противоречит программе Татьяны Борисовны Филичевой и Галины Васильевны Чиркиной и той её части, которая касается развития лексико-грамматических категорий у детей с ОНР, служит средством оптимизации учебного процесса.

Использование современных образовательных технологий и методик - залог высоких результатов коррекционно – логопедической работы.

Технологический подход, то есть новые педагогические технологии гарантируют достижения дошкольника и в дальнейшем гарантируют их успешное обучение в школе.

Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии. [3, с.117]

Литература

1. Алалия. Логопедия [Текст] /Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: Владос, 1999 . С.317 - 321.

2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. педвузов. [Текст] М.: АСТ; Астрель, 2008. С.382-400.

3.Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2010. С.117 - 135.

Дэлгэрзаяа Эрдэнэтост

Ховдский государственный университет, г. Ховд, Монголия

Факторы, влияющие на музыкальное образование детей

Abstract. *This article is devoted to the study of the main factors influencing the musical education of children and the identification of the effective roles of music in the upbringing and development of children. In the era of mass communications and modern information technologies, society puts forward new requirements for the formation of a person, which is due to his intellectual development, an active life position, business and caring qualities. Music education plays an important role in these processes, which is an integral part of the state cultural policy. There is no doubt that the possibility of developing music education depends on many factors. The need to study the social roles of musical education of a child is due to many reasons. As a result of the research, the factors influencing the development of music education were studied. We identified such main factors as the joint activities of parents, teachers and children in the learning process, the importance of music in the formation of personality and musical roles in raising children. It was revealed that regular performance of musical games by students affects general development.*

Ключевые слова: *воспитание, развитие, умения и наюызи, способность, основные ритмические ноты, профессиональная компетентность, совместная деятельность.*

В эпоху массовых коммуникаций и современных информационных технологий общество выдвигает новые требования к формированию человека, что обусловлено его интеллектуальным развитием, активной жизненной позицией, деловыми и заботливыми качествами. Важную роль в этих процессах играет музыкальное образование, которое является неотъемлемой частью государственной культурной политики. Не вызывает сомнений, что возможность развития музыкального образования зависит от многих факторов. Проблемы развития музыкального образования и факторы, влияющие на музыкальное воспитание ребенка, изучались в разных исследованиях ученых. Анализу процессов влияния музыкально-творческого образования на формирование личности посвящены работы Ю. Алиевой, Т. Баклановой, Т. Мариупольской, О. Радионовой, Г. Стуловой и других. Но темы ролей и влияний музыкального образования в нашей педагогике мало рассматривались учеными. В современное время очень сильно изучается проблема развития интеллектуальных и талантных способностей детей. Музыкальное образование играет большую роль в данном явлении. Определяют, что существуют внешние и внутренние факторы влияющие на формирование и развитие музыкального образования. Результаты многих исследований доказаны, что музыкальный талант не

является врожденным, его возможно формировать и развивать у детей на высоком уровне. Об этом упомянуты в научных работах исследователей Л.Арчажниковой, А.Базикова, В.Горлинского и др. Они рассмотрели влияние музыкального образования на развитие и воспитание детей. Необходимость изучения социальных ролей музыкального воспитания ребенка обусловлена многими причинами.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы изучить факторы, влияющие на развитие музыкального образования и выявить роль музыки в воспитании и раквитии ребёнка

Мы выделили такие основные факторы, как совместная деятельность родителей, учителей и детей в процессе обучения, важность музыки в формировании личности и музыкальных ролей в воспитании детей. В нашем исследовании были использованы методы наблюдения, опроса и интервью. Нами были проанализированы процесс обучения и деятельности учащихся.

В ходе работы были наблюдены следующие положения:

1. Лучшее обучение музыкальному образованию проводится в результате тесного сотрудничества учителя, учащихся и родителей.

Говорят, что примерный герой ведет стремление детей к учёбе. Но сегодня родители считают, что для хорошего музыкального образования нужен хороший учитель и выбирают таких учителей и доверяют его. Но сегодня любые заинтересованные музыкой обучают детей. Студенты также ведут, пока они не окончили университет. Но такой поцесс негативно влияет на качество обучения музыке. В таком случае изначала дети учатся неправильной технике. Самое вредное для такого явления становится справление ошибок в будущем. Значит профессиональные умения и навыки формируются в ходе профессионального обучения. Для этого неообходимо нужно тесное сотрудничество трех сторон обучения как учителя, родителей и ученика.

Главный фактор влияния на качество музыкального образования – регулярное повторение и практика. В результате опроса работников в театре выявлено, что если ребёнок повторяет и практикует в каждый день, у него формируются хорошие умения и навыки. Стремление и интерес учащихся является самым главным фактором. Некоторые люди и родители говорят, что музыка не дает ничего в жизни, вместо её надо выбрать математику или английский язык. Таком образом они удеждают детей. Но многие дети продолжают заниматься музыкой, игнорируя упреков и убеждений других. Болшинства из таких детей достигают больших успехов.

Мы нацелены изучить причины достижений таких учеников. В ходе исследования были выявлены следующие особенности:

- Они всегда бывают счастливы и радостны, когда они исполняют. Он говорят, что музыка дает им счастье. Поэтому он никогда не могут оставать музыку и выбирают её.

-В результате музыкального обучения и исполнения они учат совместной и командной работе и даже они учатся бесплатно. По их словам у них формируются многие умения как понимания и уважения других, терпеливости и веренности.

- Суммируем общие мнения о музыке учащихся, выявленных в ходе опроса и наблюдений:

• стимулирует память;

• положительно влияет на развитие музыкальных способностей;

•нормализует эмоциональное состояние крохи (снимает тревогу, успокаивает, снижает неуверенность в себе);

• развивает творческое и логическое мышление;

• формирует коммуникативные навыки;

• воспитывает силу воли, решительность, выдержку, настойчивость, любовь к работе;

• помогает преодолеть психические, двигательные и речевые нарушения.

• развивает музыкальный вкус;

• прививает эмоциональную отзывчивость;

• привить любовь к физическим упражнениям, если они выполняются под музыкальное сопровождение, а ритм в свою очередь позволяет улучшить осанку ребенка, координацию и резкость его движений и ходьбы;

Очевидно, что регулярное выполнение учащимися музыкальных игр влияет на общее развитие. Мы придерживаемся в мнениях ученых, что положительное влияние музыки на детей и именно частота акустических волн классических произведений влияет на центры удовольствия ребенка, способствует развитию счастья. Музыкальная деятельность - наиболее эффективная форма музыкального образования, способствующая формированию творческой личности учащегося. Она понимает ребенка, близкого к ее характеру, потому что связана с игрой. Через музыкальную игру ребенок получает больше информации об окружающем мире, у него развивается память и воображение, он переживает разные эмоциональные состояния, неизменную любовь.

2. Понимать практическое значение образовния музыки:

Для музыкального обучения самым главным фактором является стремление, терпение и упорный труд учащихся. Говорят, что 1% талант и 99% упорных трудов и стремлений достигает упехов. Этот процесс основывается на владении теоретическим знанием. Мы наблюдали различия аудиторных и самостоятельных учащихся. Процесс профессионального музыкального обучения играет положительную роль в психологическом состоянии человека. Ниже описаны основные результаты нашего исследования:

- Способность музыкального слуха ученика после 2-3 повторного обучения лучше развивается, чем другие учащиеся.

- Учить хорошему прослушиванию. Через музыку возможно учить песням на иностранных языках.

- Выявлены положительные эффекты социальным деятельностям.

- Самоуверенность и самостоятельность и любовь к школе повышаются.

- Хорошее влияние на умственное развитие ученика. У них формируются умения креативного и критического мышления и выражения своих мнений.

3.Роль музыки в воспитании детей:

- Креативность: Прослушивание музыки увеличивает творческие способности человеческого мозга больше, чем чтение большого количества информации и попытки понять и обработать её.

- Эмоциональное самоуправление: Когда челевек играет или слушает музыку, он может выражать свои эмоции, не говоря ни слова, может чувствовать музыку по-своему и выражать свои эмоции самостоятельно.
- Последовательность: Человек учится побеждать и проигрывать, но учится упорно трудиться.
- Развитие памяти: Увеличивается воображение и умение вспомнить.

4. Факторы, на которые следует обратить внимание:

1. Родительская поддержка важна для начинающих при запоминании заметок. (Какое отношение и развитие отношений у учителя музыки).

2. Пока учитель преподает, нельзя говорять и тайком повернуться и подсказать.

Выводы

Изучив факторы, влияющие на музыкальное образование, можно сделать следующие выводы:

- Оптимально определить структуру и элементы уроков музыки,
- Изучить опыт преподавания музыки и техники композиции и представлять их на практике,
- Улучшать трехстороннее сотрудничество между учителями, учениками и родителями,
- Понимать актуальность музыкального образования,
- Повышать роль музыкального образования в жизни человека.

Уроки музыки не только помогают детям развивать свои таланты, эстетику и восхищение искусством, но также помогают им стать более самоконтролируемыми, довольными, счастливыми, находчивыми и независимыми. Музыка играет огромную роль в раскрытии талантов, активации левого и правого полушарий мозга, слушании других, обучении у других, улучшении вашего воображения, проявлении терпения, завершении того, что вы сделали, обучении побеждать и проигрывать, а также в создании большего количества страсти и усилий.

Литература

1. Адъяасүрэн Ц. Сургалтын олон талт хөтөлбөр боловсруулах арга зүй. УБ., 2006.
2. Багшийн ном: Ерөнхий боловсролын 12 жилийн сургуулийн 3-5 дугаар анги. (Оюунбилэг Ч, ба бусад., Ред. Нямсүрэн Г.,-УБ., 2014)
3. Батболд С, Баттуяа Ц. Хөгжим-1, Хөгжим-3 сурах бичгүүд. УБ.,2010, 2011.
4. Ганцэцэг.Г Хөгжмийн боловсролд УБ.,2005.
5. Бага боловсролын сургалтын ЦӨМ ХӨТӨЛБӨР гарын авалга УБ., 2014.
6. Жамъян Ц. Хөгжмийн онолын сурах хялбарчилсан хичээлүүд, УБ., 2006.
7. Пүрэвсүрэн Д. Дуу хөгжмийн багш нарт зөвлөмж. УБ.,1994.

Жданова Е.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Повышение уровня грамотности речи обучающихся через изучение языковой нормы на уроках русского языка с привлечением интернет-ресурса «Национальный корпус русского языка»

Аннотация. *Данная статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме повышения уровня грамотности речи учащихся средней школы. Решение данной задачи видится в максимально полном и глубоком усвоении школьниками языковой нормы, являющейся тем фундаментом, на котором формируется языковая компетентность и культура речи. В качестве эффективного средства, позволяющего повысить эффективность изучения языковой нормы, предлагается использование Национального корпуса русского языка.*

Ключевые слова: *русский язык, грамотность речи, языковая норма, культура речи, литературная норма, средняя школа, интернет, Национальный корпус русского языка*.

Проблема повышения уровня грамотности является сегодня актуальной настолько, насколько он не была, пожалуй, с момента ликвидации безграмотности в первые десятилетия советской власти. Многие учителя-словесники и методисты отмечают почти что катастрофическое падение уровня грамотности речи подрастающего поколения. Формат данной статьи не позволяет рассмотреть причины такого положения вещей, стоит только отметить, что это целый комплекс факторов как социально-экономического, так и учебно-методического характера.

Развитие грамотности предполагает формирование у человека способности пользоваться письменной и устной речью, соблюдая при этом все основные языковые нормы [11, с. 13 - 14].

Это подтверждается и положениями ФГОС основного общего образования [12], в которых в качестве предметных результатов изучения родного языка указывается владение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии, основными нормами языка (включая орфографические, орфоэпические, лексические, грамматические, пунктуационные).

Таким образом, грамотность речи (письменной и устной) невозможна без знания языковых норм и умения их применять.

Стоит отметить, что языковая норма представляет собой центральное понятие языковой культуры, недаром академик В.В. Виноградов [3, с. 9] придавал изучению норм языка первостепенное значение среди наиболее важных задач русского языкознания в сфере культуры речи.

Определений языковой нормы сегодня существует немало, но наиболее интересными среди них представляются дефиниции Ван Цзунху [2] и Л.П. Крысина [7]. Для обоих указанных авторов характерно отграничение языковой нормы от литературной. Так, первый из них под литературной нормой понимает определенную совокупность коллективных реализаций языковой системы, принятых социумом на конкретном этапе его развития за правильные, образцовые. В то же время языковую норму он считает традиционным результатом речевой деятельности, который обусловлен социально-исторически, при этом посредством него закрепляются традиционные языковые реализации или создаются новые языковые факты в зависимости как от потенциальных возможностей системы языка, так и от уже имеющихся образцов [2, с. 13].

Фактически Ван Цзунху считает литературную норму более узким понятием, поскольку такая норма принята только на определенном этапе жизни социума, а языковую – более широким, так как она является результатом всего социально-исторического развития общества.

Аналогичного мнения придерживается и Л.П. Крысин, который прямо утверждает, что под языковой нормой (нормой в широком смысле) понимаются традиционно сложившиеся способы и формы речи, отличающие одну естественно-языковую знаковую систему от других. Получается, что в широком смысле норма представляет собой систему общепринятых, традиционных, устоявшихся способов использования определенного языка. В то же время литературную норму (норму в узком смысле) Л.П. Крысин понимает, как результат целенаправленной кодификации языка [7, с. 79].

Несмотря на некоторые отличия в рассмотренных определениях понятия языковой нормы, оба исследователя под нормой в широком смысле (языковой нормой) понимают сформированную на протяжении длительного исторического периода традиционную языковую систему, включающую комплекс языковых средств и общепринятых способов их употребления. А под нормой в узком смысле понимается тот вариант национального языка, который принят на определенном этапе общественного развития и обычно именуется литературным языком. Обычно – это кодифицированный язык, использование которого регламентируется различными правилами.

При этом следует обратить особое внимание на то, что два важнейших фактора, участвующих в формировании языковой нормы, – языковая традиция и языковое употребление – находятся в постоянном диалектическом противостоянии, которое В. Матезиус охарактеризовал в свое время как «гибкую стабильность» [8, с. 381].

Очевидно, что языковая норма реализует определенные функции, главной из которых является функция унификации, направленная на обеспечение максимально возможного единообразия и устойчивости в области произношения, грамматического строя и словаря, что ведет «к точности и ясности языка и способствуют его лучшему восприятию» [6, с. 4].

Действительно, при отсутствии языковой нормы достижение унификации языка было бы совершенно невозможно – он просто «рассыпался» бы на различные диалекты (территориальные и социальные), перестав быть национальным языком.

Однако национальный язык не является чем-то застывшим и раз и навсегда установившейся системой, поскольку он постоянно пополняется новыми языковыми единицами, которые создаются посредством словообразования, заимствования из других

языков и т.д. Естественно, что далеко не все они входят в состав литературного языка. И здесь ведущую роль начинает играть селективная функция языковой нормы, направленная на отбор того или иного языкового материала для введения его в состав национального литературного языка. В некотором роде эту функцию можно также назвать охранительной, поскольку именно посредством осуществляется защита литературного языка от проникновения в него «недостойных» элементов, т.е. она играет роль своеобразного языкового фильтра.

Необходимо подчеркнуть, языковая норма имеет определяющее значение для сохранения всех основных качеств языка, а при её отсутствии язык не только не смог бы полноценно функционировать, но и прекратил бы свое существование как целостная система.

Стоит отметить, что языковые нормы могут быть как императивными, т.е. не допускающими выбора, и диспозитивными, которые такой выбор допускают [5, с. 111 – 112].

Особое внимание следует обратить на факторы, способствующие возникновению отклонений от языковой нормы. В качестве наиболее существенных из них можно выделить следующие:

– недостаточно полное и глубокое усвоение языковой нормы;

– неспособность разобраться в тонкости семантики и смысловых оттенках языковых единиц;

– неуважительное и небрежное отношение к языковой традиции;

– влияние социолектов и других языков;

– неуемное стремление к языковым экспериментам.

Воздействие указанных и некоторых других факторов приводит к существенному снижению уровня культуры речи, что в настоящее время можно наблюдать на всех уровнях общественной коммуникации – начиная с детского сада и школы и заканчивая высшими органами государственной власти. В этой связи языковая норма выступает в качестве той основы, которая позволит существенно повысить уровень культуры речи вообще и грамотности речи в частности. А её изучение и интериоризация являются важнейшими задачами образовательного процесса. Естественно, что главную роль в этом процессе играет школьный курс русского языка. Так, ФГОС ООО предполагает в качестве предметных результатов обучения русскому языку изучение таких видов языковых норм, как орфографические, орфоэпические, лексические, грамматические и пунктуационные.

Таким образом, в настоящее время изучению языковой нормы как той базы, на которой формируется речевая грамотность учащихся, придается важнейшее значение.

Сегодня в методике русского языка имеется достаточно большое количество методов, технологий, приемов и средств, которые служат достижению этой цели. Довольно перспективным направлением в этом отношении считается в последнее время использование информационно-коммуникационных технологий и, в частности, сети Интернет.

Интернет в качестве образовательного ресурса привлекает сегодня внимание многих. Положительным моментом является здесь наличие в Сети ресурсов, содержание которых может быть использовано в процессе изучения школьного курса русского языка. Одним из

таких ресурсов является Национальный корпус русского языка, ставший результатом большого проекта РАН (реализуемого с 2001 года), открытый для свободного доступа 29 апреля 2004 года [10, с. 7].

НКРЯ представляет собой собрание текстов на русском языке, представленное в электронной форме и снабженное научным аппаратом [64, с. 6]. Сегодня Корпус включает электронные тексты письменного русского языка XVIII – начала XXI века, записи устной речи, поэтический и диалектный корпусы, корпус древнерусского языка и др. На данный момент в НКРЯ представлены практически все формы существования русского языка, включая и самые маргинальные. Они включены в НКРЯ, размечены и доступны для пользователя [4, с. 233].

Большим преимуществом Корпуса по сравнению с другими ресурсами является огромный объем русскоязычных текстов, что гарантирует наличие в нем любых видов, форм и конструкций языковых единиц, а это открывает широкие возможности для использования НКРЯ в качестве средства повышения уровня грамотности речи учащихся. Этому способствует также и удобство поиска в Корпусе, наличие многих инструментов, позволяющих задавать различные условия этого поиска.

Представляется, что достигнуть наибольшего эффекта от использования НКРЯ в процессе повышения уровня грамотности речи учащихся возможно при соблюдении трех основных условий.

Во-первых, использование Корпуса должно проходить в рамках той или иной учебной программы и в зависимости от используемого в данной образовательной организации учебно-методического комплекса. Так, например, в 9 классе в соответствии с программой и УМК, авторами которого являются Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина и О.М. Александрова, необходимо сосредоточиться, в первую очередь, на изучении синтаксиса.

Во-вторых, необходимо использовать не готовые задания из учебника, а либо адаптировать их для выполнения при помощи Корпуса, либо разработать новые (что предпочтительнее).

В-третьих, преимущественно НКРЯ должен использоваться в качестве конгломерата фактического материала, в котором учащиеся будут осуществлять поиск тех или иных языковых единиц и конструкций. Это будет способствовать формированию, помимо грамотности, еще и языковой зоркости, языковой интуиции, способности работать с большим объемом текстового материала.

В качестве примера подобных заданий можно привести три следующих:

1. Укажите сложноподчиненное предложение с обстоятельственным придаточным места:

а) Она не знала, где находится.

б) Около дома не было стоянки, где можно было бы оставить машину.

в) Где она будет жить, она пока не решила.

г) Вот уже три года она жила там, где из озера вытекает большая река.

Найдите в Корпусе 5 сложноподчиненных предложений с разными типами придаточных, при этом все они должны быть присоединены союзом или союзным словом «где».

2. Определите, какой из представленных глаголов является парным по виду:
1) решать;
2) обещать;
3) женить;
4) активировать.

Найдите в Корпусе 2 сложносочиненных предложения с глаголами совершенного вида (имеющими пару по виду) и 2 предложения с глаголами несовершенного вида (имеющими пару по виду).

3. Закончите представленное предложение таким способом, чтобы одно из них стало простым предложением с однородными членами, другое – сложносочиненным предложением с соединительным союзом «и», а третье – сложносочиненным предложением с разделительным союзом «но».

Дети вышли на берег реки...

Найдите в Корпусе по одному предложению таких же типов, которые были составлены.

Таким образом, Национальный корпус русского языка может в современных условиях стать довольно эффективным инструментом, использование которого позволит через изучение языковой нормы существенно повысить уровень грамотности речи учащихся средней школы.

Литература

1. Ахманова, О.С. Об основных понятиях «нормы речи» (ортология) [Текст] / О.С. Ахманова, В.Д. Беляев, В.В. Веселитский // НДВШ. Филологические науки. – М., 1965. – № 4. – С. 88 – 98.

2. Ван Цзунху. О стилистических функциях «отклонения от нормы» [Текст] / Цзунху Ван. – М.: Компания Спутник, 2003. – 85 с.

3. Виноградов, В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания [Текст] / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1964. – №3. – С. 3 – 19.

4. Гришина, Е.А. Два новых проекта для Национального корпуса: мультимедийный подкорпус и подкорпус названий [Текст] / Е.А. Гришина // Национальный корпус русского языка: 2003 – 2005. – М.: Индрик, 2005. – С. 233 – 250.

5. Данцев, Д.Д. Русский язык и культура речи [Текст] / Д.Д. Данцев, Н.В. Нефедова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 320 с.

6. Истрина, Е.С. Нормы русского литературного языка и культура речи [Текст] / Е.С. Истрина. – М.; Л.: АН СССР, 1948. – 32 с.

7. Крысин, Л.П. Литературная норма и речевая практика [Текст] / Л.П. Крысин // Тезисы докладов международной конференции Седьмые Шмелевские чтения «Проблемы языковой нормы». – М.: МГУ, 2006. – С. 79 – 84.

8. Матезиус, В. О необходимости стабильности литературного языка [Текст] / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 378 – 393.

9. Плунгян, В.А. Зачем нужен Национальный корпус русского языка? Неформальное введение [Текст] / В.А. Плунгян // Национальный корпус русского языка. – М.: Индрик, 2005. – С. 6 – 20.

10. Рахилина, Е.В. Корпус как творческий проект [Текст] / Е.В. Рахилина // Национальный корпус русского языка: 2006 – 2008. Новые результаты и перспективы. – СПб.: Нестор-История, 2009. – С. 7 – 26.

11. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире [Текст] / Н.Н. Сметанникова // Вестник культуры и искусств. – 2010. – №3 (23). – С. 13 – 18.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года №1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/

Жигачев А.Н.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – доктор физико-математических наук, профессор П. В. Захаров
СПбПУ, г. Санкт-Петербург, Россия

Элементы проблемного обучения на уроках информатики и ИКТ при изучении гипертекстовых технологий

Аннотация. *В данной работе рассматривается сущность технологии проблемного обучения применительно к урокам информатики и ИКТ при изучении гипертекстовых технологий. Проанализированы некоторые особенности использования технологии проблемного обучения на уроках информатики и ИКТ, рассмотрена исследовательская деятельность учащихся на уроках с проблемными методами обучения на примере изучения темы «Гипертекстовые технологии».*

Ключевые слова: *проблемное обучение, гипертекстовые технологии, уроки информатики и ИКТ, гипертекст, старшеклассники.*

Школа обеспечивает формирование необходимых условий для осуществления самореализации и самоопределения личности каждого ученика. Выпускники школы должны иметь способности творческого роста, практического применения теоретических знаний, которые были получены в процессе обучения в школе. Выполнение данных задач ложится непосредственно на каждого учителя - предметника. Необходимо отметить, что в современных школах существуют противоречия между традиционными методами и формами обучения, которые непосредственно ориентированы на передачу уже имеющихся знаний, и ориентацией нового содержания на осуществление развития творческих способностей учащихся в процессе предметного образования, а также между целостным реальным миром и стремлением многих учащихся к творческому развитию. Таким образом, выпускники современной школы должны быть творческими людьми, которые способны к самостоятельному приобретению новых знаний и применению их в изменяющихся условиях современной действительности.

Технология проблемного обучения является одной из наиболее эффективных способов развития творческих способностей учащихся и всего творческого процесса. А так как

осуществление творческого процесса в любой интеллектуальной сфере невозможно без участия одаренной, целостной, интересной личности, то учитель должен способствовать развитию данных показателей, а также оптимизировать творческие умения и способности всех учащихся.

Развитием данной технологии занимались известные педагоги и исследователи. В первую очередь в двадцатом веке эта тематика связана с исследованиями Занкова Л.И, Данилова М.А., Скаткина М.Н., Лернера И.Я., Менчинского Н.А, Брунера Д. и Махмутова М.И. Многие авторы уделяли особое внимание построению процесса обучения с применением проблемного подхода. Были изложены основные методы обучения и его содержание [1-6].

Так, педагоги-исследователи считают, что проблемное обучение должно обеспечивать достижение образовательно-воспитательных целей школы, а также способствовать поисковой творческой деятельности обучающихся. Отдельные авторы делают упор на систематизацию и закрепление знаний посредством проблемного подхода.

Проблемное обучение можно отнести к поисковому обучению, которое базируется на самостоятельной исследовательской деятельности учащегося. Это позволяет усвоить как готовые научные знания, так и методы их получения. Кроме того, с позиции психологии данная технология позволяет развивать самостоятельность и активность учеников. Необходимо отметить, что к основным понятиям проблемного обучения относятся понятия «проблемной ситуации», «проблемной задачи», «проблемы».

Обучение информатики сейчас становится в один ряд с необходимостью изучения иностранного языка или даже таких базовых дисциплин как математика. Дело в глубоком проникновении информационных технологий в повседневную жизнь. Компьютерная грамотность становиться неотъемлемым требованием ко всем участникам образовательного процесса. На передний план выходят сетевые технологии и методы представления информации, поэтому особое внимание стало уделяться этой проблематике в учебниках по информатике различного уровня [7].

Гипертекст выступает в качестве универсальной технологии, применение которой не определяет специфика образовательной области. Однако такие информационные системы обладают специфическими особенностями, которые соотносятся в большей степени с организацией и реализацией образовательного процесса в системе общего среднего образования. В этой связи целесообразно обозначить следующие педагогические аспекты применения гипертекста в учебном процессе:

– изучение информации, построенной в соответствии с принципом гипертекста, обеспечивает удобство ее восприятия, а также оказывает благоприятное влияние на процесс запоминания основного содержания;

– гипертекст, используемый в рамках практической деятельности учащихся, позволяет создать для учащихся особую динамическую систему, которая обладает разными возможностями, и при этом обеспечивает реализацию как самостоятельной работы, так и активных действий учащихся;

– работа с гипертекстом способствует повышению интеллектуального уровня учащихся;

– образовательный процесс, основанный на деятельности учащихся с гипертекстовым представлением учебного материала, дает возможность задуматься учащимся о существовании информации разных видов и многовариантности способов ее представления;

– изучение информации, представленной в форме гипертекста, способствует выработке у учащихся четкого понимания структуры изучаемого материала;

– гипертекст выступает в качестве еще одного практического средства, который обеспечивает проникновение компьютерного и телекоммуникационного оборудования в образовательный процесс средней школы.

В качестве главного компонента гипертекста выступает справочная или информационная статья, которая представлена заголовком с обозначением ее темы, непосредственно текста и списка ссылок на родственные публикации. Для удобства пользования гипертекст может быть снабжен алфавитным указателем (оглавлением, глоссарием или индексом) и списком главных тем.

С разделом «Основы языка гипертекстовой разметки документов» учащиеся знакомятся еще в 9 классе, но подробнее изучение отводится на старшую школу. Проанализируем опыт педагогов использования проблемного обучения на уроках информатики при изучении темы «Основы разметки гипертекста».

Процесс создания гиперссылок и навигации при компоновке содержания средств ИКТ для среднего образования долен предусматривать соответствие следующих основополагающим требованиям:

– в гиперссылках должна содержаться исчерпывающая информация о том, куда они направлены, должны иметь четкое обозначение;

– должно быть предусмотрено четкое логическое обоснование каждого последующего шага в цепочке гиперссылок;

– каждая глава (тема), параграф и подпараграф должна включать в себя указатели ссылок, которые позволяют вернуться на начало темы (страницы), к оглавлению, осуществить переход к параграфам или подпараграфам, пунктам или подпунктам.

В целом, метод проектов и исследовательская деятельность учащихся способствует эффективному сочетанию признаков исследовательских, творческих, информационных проектов, а также одновременно ориентированы на междисциплинарные связи. Исследовательская деятельность обеспечивает широкое использование информационных технологий среди учащихся не только в рамках учебной дисциплины «информатика», но и на уроках математики, физики и других дисциплин. Все это позволяет создать благоприятные условия для организации самостоятельной творческой деятельности учащихся за компьютером. Приемы и способы, применяемые педагогом в ходе урочной деятельности при реализации проблемного и исследовательского методов, обеспечивают решение задач, которые стоят перед каждым этапом урока. При этом исследовательские методы могут соотноситься с каждым этапом урока: этапом определения темы урока и постановки задач; в ходе поиска новой информации и приобретения новых знаний; в процессе практического закрепления учебной информации в ходе решения задач (в данном случае при изучении темы «Гипертекстовые технологии».

Для примера можно представить конспект с использованием проблемных методов.

Урок внедрения нового материала по теме «Гипертекст»

Цели урока: ввести понятие «гипертекст», сформировать умение создавать гипертекстовые документы.

Задачи урока:

- обучающие: систематизировать представления учащихся о ключевых понятиях темы «Текстовый редактор»;
- развивающие: развивать познавательный интерес учащихся, внимательность, логическое мышление, умение выделять смысловые связи в тексте;
- воспитательные: воспитывать чувство ответственности, аккуратность, трудолюбие.

Тип урока: введение нового материала

Оборудование: персональные компьютеры с установленными на них программами Ms Word; карточки с заданиями; мультимедийный проектор.

Ход урока

Для того, чтобы отобразить в «плоском» тексте смысловые связи между основными разделами или понятиями целесообразно использование гипертекста, обеспечивающий структурирование документа на основе фиксации в нем слов-ссылок (гиперссылки). В ходе активизации гиперссылки осуществляется переход на необходимый фрагмент текста, который задан в ссылке.

Гипертекст – выступает в качестве способа, направленного на организацию текстового материала, внутри которого устанавливаются смысловые связи между его различными фрагментами. Такая связь получили название «гиперсвязь».

Гипертекстовая информация может читаться не только в соответствии с обычным порядком, «пролистывание страниц» на экране, но в процессе перемещения по смысловым связям в произвольном порядке.

Гиперссылка представлена двумя частями: указателем ссылки и адресной частью ссылки. Указатель ссылки является объектом, визуально выделенный в документе. Адресная часть гиперссылки выступает в качестве названия закладки в документе, на который указывает ссылка. Закладка является элементом документа с присвоенным уникальным именем.

При создании гипертекстового документа целесообразно выполнение порядка следующих действий:

1. Создание документа, который содержит обычный текст. В целях создания закладки выделяется фрагмент текста, которому следует назначить закладку. Для создания закладки выделяется текстовый фрагмент, которому назначается закладка. Для этого вводится команда: Вставка - Закладка…. В поле Имя закладки вводится имя закладки, которое должно начинаться с буквы. Далее необходимо щелкнуть кнопку «Добавить».

2. При создании гиперссылки выделяется определенный текстовый фрагмент, который будет являться указателем гиперссылки. Далее на диалоговой панели вводится следующая команда: «Вставка - Гиперссылка…». Вставка гиперссылки в окне выбрать имя закладки. Щелкнуть по кнопке ОК.

3. Процедура повторяется до создания нужного количества гиперссылок. Гипертекстовый документ создан.

В качестве указателей ссылок и закладок могут использоваться не только фрагменты текста, но и графические изображения, поэтому такие структуры иногда называют гипермедиа.

Практическая деятельность учащихся за компьютерами: создание гипертекстового документа.

Домашнее задание: разработать гипертекстовый документ по одной из тем любого школьного предмета. После вывода темы должно задаваться три тестирующих вопроса. В случае неверных ответов - выводить справку по данной теме.

Итог урока: карточки с заданиями

Для оптимизации работы на уроках Информатики и ИКТ с использованием метода проблемного обучения, важно придерживаться ряда требований и рекомендаций. В первую очередь необходимо показывать обучающимся противоречие и организовывать самостоятельное его разрешения. Обеспечить показ различных точек зрения на ситуацию, дать возможность высказаться всем участникам процесса обучения. Далее обязательно нужно выделить теоретические и практические задачи в контексте проблемной ситуации. А также нужно говорить о конкретных вопросах, которые приведут учащихся к новому научному знанию.

По результатам анализа разработок многих учителей и собственных методических материалов, можно сказать, что уроки, проведенные с применением данной технологии, запоминаются учащимися лучше. В то же время такая форма организации учебного процесса требует более тщательной подготовки.

Литература

1. Давыдова Н.Е. Использование технологии проблемного обучения на уроках информатики // Педагогика и психология: перспективы развития: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.], 2017. – С. 103-104.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 2014. –143 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Просвещение, 2008. -140 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 2012. – 282 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. – М.: Просвещение, 2014. – 240 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 2018. - 120 с.
7. Угринович, Н.Д. Преподавание курса «Информатика и ИКТ» в основной и старшей школе: методическое пособие / Н.Д. Угринович. -М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2014. - 139 с.

Жукова Т.В., Коростелева С.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Внешние характеристики человека в зеркале сравнений в русском языке

Аннотация. *В статье представлено исследование стереотипных языковых реакций на внешние характеристики человека посредством сравнения. Проведённый ассоциативный эксперимент показал, как на уровне выбора языковых средств различается речь представителей педагогических и непедагогических профессий, а также выявил национальные стереотипные реакции на лексемы, обозначающие внешность человека.*

Ключевые слова*: внешние характеристики человека, сравнение, ассоциация, стереотипные языковые реакции, лексико-семантическое поле.*

Основа коммуникации человека — язык — сложная и многогранная система, уникальная для каждой национальности. Язык является для Говорящего средством общения, передачи информации и формирует культуру и мировоззрение человека.

Для осмысления окружающего мира человек создал культуру — совокупность материальных и духовных ценностей. Важной частью духовной культуры является и национальный язык: «Язык — некоторая реально существующая знаковая система, используемая в некотором социуме, в некоторое время и в некотором пространстве» [4, сл. статья «Язык»]. Это определение подтверждает идею антропоцентричности языка, выделенную ещё Бодуэном де Куртенэ: язык существует только в сознании человека и является условной знаковой системой, использующейся только человеком для познания окружающего мира.

Всё, что окружает человека и проникает в его национальную культуру из других культур, вызывает потребность обозначить это словом.

В семантике слова заключён национальный концепт — определённые знания, основанные на «индивидуальных чувственных образах, формирующихся на базе личного чувственного опыта человека» и отражающие особенности восприятия определённого этноса [2, с. 56]. Это ложится в основу языковой картины мира народа, выработанную многовековым опытом и осуществляемую посредством языковой номинации всего существующего. Носителем языковой картины мира оказывается языковая личность.

На мировоззрение человека оказывает немалое воздействие среда и культура, в которой он находится. Главными факторами являются национальный язык и национальное сознание. Однако частью культуры является и профессия, также формирующая психологию, культуру и языковую картину мира человека.

В сознании Говорящего языковая картина мира выражается в форме стереотипных языковых реакций. Важное место в формировании стереотипных реакций занимает сравнение. Человеческое сознание устроено таким образом, что для него необходимо сравнение одного объекта с другим и выделение существенных признаков, отличий

каждого. В основе такого сравнения лежат метафоры, символы, мифологизмы, — всё, что помогает человеку образно описать предмет, явление, процесс, состояние и т. д. Этому процессу подвержен и сам человек (например, Л. А. Лебедева выделила 16 идеографических полей для характеристики человека, одно из которых (внешность) — исследуемое в данной работе) [1, с. 144].

Человек в процессе познания мира оценивает и сравнивает не только внешние объекты, но и самого себя по самым разным характеристикам. В основу нашего исследования легла одна из характеристик человека — внешность. Были изучены слова, обозначающие внешние характеристики человека, и сравнения, которые ассоциируются с ними, с целью выяснения, с чем он сравнивает себя в пределах выделенного лексико-грамматического поля.

Кроме того, важным для проведения эксперимента явилась профессия реципиента как фактор формирования стереотипных языковых реакций. В связи с этим были выделены две экспериментальные группы: в первую группу вошли испытуемые-педагоги, во вторую – испытуемые непедагогических профессий (не педагоги).

Гипотеза исследования заключалась в том, что речь педагогов и не педагогов на языковом уровне различается: в силу специфики работы педагоги должны обладать широким кругозором и большим словарным запасом, что предполагает на языковом уровне более богатые и яркие ассоциации.

Специфика педагогической деятельности и эталонность речи педагога для формирующегося сознания ребёнка определяет следующие характеристики его речевого портрета: богатый словарный запас; умение грамотно, чётко, последовательно излагать свои мысли; соблюдение языковых норм; коммуникативно оправданный выбор слова; свободное владение как номинативной, так и образной системой языка. Среди не педагогов любой специалист наряду с профессионализмом должен обладать высоким уровнем культуры и широким кругозором. Однако далеко не для всех специализаций необходима речевая коммуникация в таком объеме, а также она не используется в качестве эталона речи.

Для проведения эксперимента применялась ассоциативная методика исследования. Пятидесяти респондентам была предоставлена анкета с готовыми словами-стимулами, образующими доминанту в ряду ассоциаций. В список слов-стимулов вошли следующие слова: *глаза, как; лоб, как; щёки, как; уши, как; зубы, как; волосы, как; живот, как; спина, как; язык, как; нос, как.*

Результаты исследования.

В ходе эксперимента были выделены все ассоциации на лексико-семантическое поле «Внешность».

Глаза как:

Педагоги используют сравнения из следующих групп слов: природные объекты (*небо, океан*), драгоценности (*изумруды, алмазы*), рукотворные объекты (*блюдца, пуговки*), животные (*у медведя*).

Не педагоги также используют сравнения с природными объектами, драгоценностями, животными. Не использованы в качестве сравнения рукотворные объекты; в то же время они используют цвета (*лазурь*) и еду (*чай, апельсины*).

Самым частотным сравнением в обеих экспериментальных группах стало *небо* (7). Также в группе педагогов глаза чаще сравнивали с *океаном* (3) и *алмазами* (3), в группе не педагогов — со *звёздами* (3).

Лоб как:

Педагоги используют сравнения с природными (*поле, земля*) и рукотворными (*полотно, тарелка*) объектами, историческими деятелями (*у Сократа*) и другими людьми (*у старика*), а также характеристиками человека (*признак ума*).

Не педагоги используют для описания лба сравнения с природными (*камень, поле*) и рукотворными (*стена, стекло*) объектами, едой (*апельсин, морщинистое яблоко*) и животными (*у барана*).

Самым частотным сравнением среди не педагогов стали слова *камень* (3) и *стена* (3). Среди педагогов доминанты выявлено не было — все варианты были представлены единично, но был использован фразеологизм: *признак ума*.

Щёки как:

И педагоги, и не педагоги сравнивали щёки с животными (*у хомяка*), едой (*булочки, яблоки, помидоры*), природными (*облака, снегири*) и рукотворными объектами (*подушки*). Помимо этого, педагоги использовали сравнения с другими людьми (*у младенца*), а не педагоги — с фольклорными, национальными символами России (*у матрёшки*).

Самым частотным сравнением в обеих экспериментальных группах стало сравнение *у хомяка* (13). Педагоги также чаще сравнивали щёки с *яблоками* (5), а не педагоги — с *персиками* (3).

Уши как:

Больше всего различных вариантов ответа было представлено у педагогов, что говорит об их богатой ассоциативной базе мышления: они сравнивали уши с мифологическими персонажами (*у эльфа*), персонажами мультфильмов (*у Чебурашки*), животными (*у обезьяны, у зайца*), рукотворными объектами (*локаторы*), другими людьми (*у маленькой девочки*).

Не педагоги сравнивали уши с другими словами из следующих категорий: мифологические персонажи (*у эльфа*), животные (*у слона*), природные (*лопухи*) и рукотворные (*опахала*) объекты, еда (*пельмени*).

Самым частотным сравнением у обеих групп стало сравнение *у эльфа* (7). Большое количество вариантов относится к разговорной лексике.

Зубы как:

Педагоги выделяли следующие категории слов: природные (*жемчуг, снег*) и рукотворные (*сабли, забор*) объекты, рыбы (*у акулы, у пираньи*), литературные персонажи (*у Белоснежки*), мифологические персонажи (*у вампира*). У не педагогов была выявлена аналогичная ассоциация, однако они сравнивали и с другими людьми (*у актёров*).

Самой частотной стереотипной реакцией стало сравнение с *жемчугом* (10). Большинство представленных реакций имело часть характеристики «острый»: *сабли, ножи, у вампира, у пираньи, у акулы, колья, бритвы*. Это демонстрирует, что в русском национальном сознании ассоциации с зубами чаще всего связаны с остротой и опасностью.

Волосы как:

Обе экспериментальные группы сравнивали волосы с рукотворными (*шёлк*) и природными (*пшеница, смоль, солома*) объектами; эти две лексико-семантические группы составляли большинство вариантов. Помимо этого, педагоги приводили сравнения с мифологическими персонажами (*у русалки*), животными (*у змеи*), другими людьми (*у царевны*), а не-педагоги — с персонажами мультфильмов (*у Рапунцель*).

Чаще всего в обеих группах встречались варианты: *шёлк* (10), *пшеница* (5), *солома* (5).

Живот как:

Для сравнения с животом педагоги используют следующие группы слов: рукотворные (*подушка, бочонок*) и природные (*равнина*) объекты, еда (*арбуз, пельмень*), животные (*у тюленя, у панды*), другие люди (*у спортсмена, у модели*). Аналогичные слова используют и не педагоги, однако в их реакциях встречается и сравнение с литературными персонажами (*у Толстяка*).

Самой частотной языковой реакцией стали слова: *бочонок* (6), *подушка* (4), *арбуз* (4). Большинство ассоциаций были связаны по семантике с семами «большой», «толстый».

Спина как:

Педагоги чаще всего сравнивают спину с рукотворными объектами (*стена, доска*), другими людьми (*у спортсмена*). Аналогичные сравнения используют и не педагоги, однако в их реакциях встречается сравнение с едой (*рогалик*) и лингвистический термин (*вопросительный знак*).

Самыми частыми стереотипными языковыми реакциями стали *стена* (7), *струна* (4). Большинство слов, составляющих языковую реакцию на слово-стимул, имели в своей характеристике общую сему: «прямой» или «согнутый».

Язык как:

И педагоги, и не педагоги сравнивают язык с рукотворными (*помело, бритва*) и природными (*пламя, мёд*) объектами, животными (*у змеи, у ящерицы*), другими людьми (*враг*). Также у не педагогов встречаются ассоциации из категории еды (*желе*).

Самыми частотными реакциями стали: *помело* (12), *змея* (6), *нож* (3). Большинство ответов имели негативную коннотацию: *помело, змея, нож, враг, бритва, лезвие*. Среди ответов встретился и фразеологизм: *язык как помело*.

Нос как:

Педагоги сравнивали нос с едой (*картошка*), рукотворными объектами (*крючок*), животными (*у собаки*), птицами (*клюв, у орла*), фольклорными персонажами (*у ведьмы*), другими людьми (*у греков, у аристократов*), литературными персонажами (*у Буратино*). У не педагогов последние три группы не встречались.

Самым частотным ответом у обеих групп стало слово «*картошка*» (9).

Таким образом, проведенный эксперимент показал следующие результаты и подтвердил гипотезу о различии речи, а конкретно — сравнений человека в лексико-семантическом поле «Внешность» у представителей педагогических и непедагогических профессий.

Обе экспериментальные группы часто давали стереотипные языковые реакции, характерные для национального сознания в целом: «*глаза как небо*», «*щёки как у хомяка*», «*уши как у эльфа*», «*зубы как жемчуг*», «*зубы как у акулы*», «*волосы как шёлк*», «*волосы как солома*», «*живот как бочонок*», «*язык как помело*», «*нос как картошка*».

Самыми частыми сравнениями в обеих экспериментальных группах стали природные и рукотворные объекты. Именно эти две лексико-семантические группы содержали наибольшее количество национальных стереотипных языковых реакций.

В ходе исследования было выяснено, что профессия накладывает отпечаток на языковую картину мира личности, хотя и незначительно. Можно предположить, что большую роль в этом играет уровень образованности личности.

Речь людей педагогической профессии действительно несколько отличается: она более богата яркими, поэтизированными сравнениями, фразеологизмами, словами из более редких лексико-семантических групп (например, из истории, мифологии, литературы) за счёт широкого кругозора, обучающей и воспитывающей функции педагога и эталонности речи.

Речь же людей иных специальностей изобилует бытовой и эмоционально-экспрессивной лексикой. В то же время не педагоги чаще используют индивидуально-авторские выражения, давая оригинальные ассоциации. Малочастотные слова, обозначающие внешность человека, вызывают у них затруднения.

Языковое сознание личности действительно зависит от множества окружающих человека факторов, главный из которых — окружение (этническая и социальная составляющая). В проведённом исследовании за основу была взята социальная составляющая, а именно — специфика профессиональной деятельности. В ходе эксперимента было доказано, что профессия оказывает определённое влияние на формирование языковой личности, и речевой портрет педагога характеризуется большими и метафоричными сравнениями, нежели речевой портрет не педагога.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. / В. А. Маслова. — Москва: Академия, 2001. — 208 с.
2. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии. Уч. пособие. / А. Т. Хроленко — Москва: Флинта, Наука, 2009. — 184 с.
3. Шведова Н. Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарём». / Н. Ю. Шведова — Вопросы языкознания, 1999. №1.
4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Емельянова Е. В. Языковая картина мира и языковое сознание. // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-i-yazykovoe-soznanie (Дата обращения: 19.05.2020)
6. Козырев В. А., Черняк В. Д. Речевой портрет современного учителя: поиски идеала. / Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-sovremennogo-uchitelya-poiski-ideala (Дата обращения: 19.05.2020)

Иконникова А.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Т. П. Алексеева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Графические приемы стилизации в портретах русских художников XX века

Аннотация. *В данной статье рассматриваются графические приемы стилизации в русском портрете XX века. Стилизация в графическом портрете дает возможность передать упрощенность, четкость, контрастность линейного рисунка, в основе которого лежит штрих, пятно, линия. Упрощенность, лаконизм - характерная черта стилизованного рисунка.*

Ключевые слова: *графические приемы, стилизация, портрет.*

В изобразительном искусстве портрет - один из ведущих жанров живописи, скульптуры и графики, а также фотоискусства. В основе жанра портрета лежит мемориальное начало - увековечивание облика конкретного человека.

Графика (Франц. graphique - линейный, от греч. grapho - пишу, рисую) - вид изобразительного искусства, включающий рисунок и печатные произведения (разнообразные виды гравюры, литографию, монотипию).

К уникальной графике относится рисунок, который здесь приобретает значение самостоятельного произведения, а при более широком толковании самого понятия «графика» также работы в других техниках (акварель, пастель и т. д.), выполненные на бумаге.

По типам и назначению вся графика делится на станковую, существующую самостоятельно в виде отдельно взятого произведения или эстампа; книжную и газетно-журнальную, связанную с литературным текстом, выступающую в качестве его сопровождения (иллюстрации или оформления - заставка, концовка, виньетка, титульный лист, суперобложка, экслибрис и т.д.); плакатную, задача которой состоит в прямом обращении к массам с целью агитации или рекламы; лубочную, родственную плакатной по демократичности, апелляции к самым широким слоям населения; промышленную, или прикладную, имеющую распространение во всех сферах повседневной жизни (этикетки, грамоты, почтовые марки, фирменные знаки, оформление всевозможных упаковок и др). Диапазон графики чрезвычайно широк - от произведений искусства до оформления и маркировки утилитарных предметов.

Художественно выразительные достоинства графики заключаются в ее лаконизме, емкости образов, концентрации и строгом отборе графических средств. Некоторая недосказанность, условное обозначение предмета, как бы намек на него, составляют особую ценность графического изображения, они рассчитаны на активную работу воображения зрителя.

В этой связи не только тщательно прорисованные графические листы, но и беглые наброски, зарисовки с натуры, эскизы композиции имеют самостоятельную художественную ценность.

Графике доступны разнообразные жанры (портрет, пейзаж, натюрморт, исторический жанр и др.) и практически неограниченные возможности для изображения и образного истолкования мира.

В XX веке в изобразительном искусстве большую популярность получил графический прием стилизации в портрете. Понятие «стилизация» в толковом словаре С.И. Ожегова трактуется как «представление предметов, фигур в условно упрощенной форме». Предельная обобщенность, даже схематичность формы и подчеркнутость основных деталей характерны для рисунка, выполненного методом стилизации.

Стилизация (Франц. stylisation, от style - стиль) - подражание внешним формам какого-либо определенного стиля. В истории искусства были периоды, когда сознательное обращение художников к существовавшим в прошлом стилям играло важную роль. Так, разнообразные стилизации - под искусство XVIII в., искусство классицизма, древнеегипетское искусство - были очень распространены в конце XIX - начале XX в. В декоративно-прикладном искусстве под стилизацией также понимают подчинение художественного изображения условным, упрощенным формам.

При стилизации не передается объемно пространственное построение, конечно, художник должен мастерски владеть рисунком, чтобы иллюзорно передавать его, но здесь действует воображение зрителя, которое само «дорисовывает» его в воображении. В роли пространства выступает бумага. Художник-график может ограничиться и беглым впечатлением, условным обозначением предмета, как бы намёком на него, незаконченность и лаконизм при этом служат одними из главных средств выразительности. Стилизация используется в логотипах, плакатах, орнаментах, шаржах, здесь наиболее задействована стилизация, как главное средство выражения идеи. Стилизация может проявляться и в живописи. Ее начали применять в работах художники с середины XX века. Стилизацию используют современные художники, не заостряя внимания на воспроизведение действительности «документально», они прибегают к упрощению - стилизации и, главным образом, передают идею, задумку. Стилизация имеет место быть не только в передаче форм, но и цвета.

Технику стилизованного портрета можно по праву считать одной из оригинальнейших техник в современном искусстве. Занимая граничащую позицию между графикой, живописью и фотографией - стилизация портретов вобрало в себя то лучшее, что несут в себе эти виды искусства - и воплотило их в новых, удивительных и завораживающих своим магическим теплом картинах.

Портретная стилизация интересна тем, что можно образно передать «портрет», как бы пропустить рисунок через призму собственных ощущений и придать ему лаконичности, поэтичности, неповторимости.

Стилизованный графический портрет - это плод игры воображения и внешней схожести, переданный в одном цвете. Это вид искусства, в котором нужно знать различные техники и приемы с применением дизайнерского решения.

Стилизованный портрет несет в себе черты стиля эпохи, которые трансформируются

на индивидуальном уровне творчества конкретного человека. [2, с. 68]

Стиль произведения возникает, когда в мышлении художника происходит творческая работа, в результате которой изображаемый объект приобретает новую реальность, отличную от обыденной действительности и превосходящую ее силой впечатления; когда в природную окраску портрета вливаются цветовые оттенки чувств, а динамика форм передает движение мысли автора.

Австрийский архитектор модерна Отто Вагнер считал, что всех художников можно разделить на три категории: первая - копировщики, художники с неразвитым вкусом и талантом; вторая - импрессионисты, у которых объект творчества вызывает лишь впечатления; третья - стилисты, которые придают своим произведениям придуманные формы, это настоящие творцы, причем путь к третьей категории лежит через две предыдущие.

Стилизацию можно подразделить на два вида:

1) внешняя поверхностная, не имеющая индивидуального характера, а предполагающая наличие готового образца для подражания или элементов уже созданного стиля (например, декоративное панно, выполненное с использованием примеров хохломской росписи);

2) декоративная, в которой все элементы произведения подчинены условиям уже имеющегося художественного ансамбля (например, декоративное панно, подчиненное среде интерьера, сложившегося ранее).

Декоративней стилизация отличается от стилизации вообще своей связью с пространственной средой.

Декоративность - художественное качество произведения, которое возникает в результате осмысления автором связи его произведения с предметно-пространственной средой, для которой оно предназначено. В этом случае отдельное произведение задумывается и осуществляется как элемент более широкого композиционного целого. [4]

Стиль - это художественное переживание времени, а декоративная стилизация - художественное переживание пространства.

Для декоративной стилизации характерно абстрагирование - мысленное отвлечение от несущественных, случайных с точки зрения художника признаков с целью заострения внимания на более значимых, отражающих суть объекта деталях.

При декоративной стилизации в портрете необходимо стремиться, чтобы композиция была выстроена в систему связей отдельных частей и элементов в единую целостность произведения. При работе над декоративной стилизацией в рисунке головы используются основные приемы организации пространства, которые были рассмотренные выше и принципы стилизации.

Принципы стилизации в декоративном рисунке головы человека:

1) превращение объемной формы в плоскостную и упрощение конструкции;

2) обобщений формы с изменением абриса;

3) обобщение формы в ее границах;

4) обобщение и усложнение формы, добавление деталей, отсутствующих в натуре.

Однако упростить форму вовсе не значит обеднить ее, упростить - лишь подчеркнуть выразительные стороны, опустив малозначащие детали. В основе любого художественного произведения лежит органическая связь между его составными элементами. Принципы

стилизации имеют свои особенности при рисовании головы человека. При рисовании головы человека, художник сохраняет ее пластическую выразительность, выделяет главное и типичное, отказываясь от второстепенных деталей. Все наблюдаемые в реальной форме оттенки, как правило, приводятся к нескольким цветам. Возможен и полный отказ от реального цвета. Поиски образа подсказывают то или иное решение. Иногда в характеристике предмета деталь может играть ведущую роль. Сознательно акцентируя внимание на детали, как бы преувеличивая ее значение, можно «заострить» образ. Форма головы, черты лица, прическа и другие детали влияют на выразительность изображения и характер целого. Степень обобщенности формы и выбор средств художественной выразительности определяются поставленной задачей, задуманным образом [1, с. 34].

В наше время стилизацию мы рассматриваем более широко, не только как сознательное подражание в стиле, но и как художественное воспроизведение той или иной эпохи в ее собственных способах выражения, со всеми характерными подробностями и мелочами. Это особый способ создания, очень своеобразной эстетической иллюзии, основанной на внимательном изучении и рассчитанном подражании. Это и есть норма художественной стилизации, т. е. чутье к индивидуальным особенностям времени, а не к нормативному стилю вообще.

В графическом рисунке, обычно используют не больше одного цвета (кроме основного черного), в редких случаях - два. Кроме контурной линии в графическом искусстве широко используются штрих и пятно, так же контрастирующие с белой (а в иных случаях также цветной, чёрной, или реже - фактурной) поверхностью бумаги - главной основой для графических работ. (по выражению советского мастера графики В. А. Фаворского, - «воздух белого листа»).

С наступлением XX века в портрете за художником окончательно закрепилось главенствующее положение над изображаемым. Демонстрация собственного стиля превращается в абсолютную задачу. Но все стилистические и духовные поиски художников по-прежнему устремлены к точному отражению мироощущения человека и его положения в мире.

Советский график В.В. Воинов в своей работе «Портрет брата» применяет принципы стилизации «превращение объемной формы в плоскостную и упрощение конструкции» (имеет сходство с негативом фотографии) и «обобщение формы в ее границах». Художник в качестве средств художественной выразительности использует лишь предельно резкие контрасты сплошных укрупненных черных и белых пятен, почти без штриховки. Редкими штрихами, при этом тоже контрастно рисующимися –черные на белом, белые на черном, намечены лишь волосы. Нет никаких тональных переходов, только глубокий черный цвет и ослепительно белый. На фоне черного отчетливо выступают выпуклые части лица. [3, с. 44]

Необходимо отметить, что особой выразительности в декоративном рисунке головы человека можно добиться удачным сочетанием принципа стилизации и одного из основных приемов организации пространства декоративной композиции (оверлеппинг, членение плоскости на части, насыщение орнаментом, дробление изображения, введение постоянного модуля). Примером такого сочетания может служить творчество М.А. Врубеля. В рисунке М.А. Врубеля «Тамара и Демон привлекает внимание выразительный

образ Демона. Голова Демона выполнена в декоративной манере по принципу стилизации «обобщение формы с изменением абриса»: прическа и ухо изображены в его живописной манере, заключающейся в бесконечном дроблении формы на грани. При этом в фон рисунка включен орнамент как принцип всей декоративной композиции.

Стилизация как процесс работы представляет собой декоративное обобщение изображаемых объектов (фигур, предметов) с помощью ряда условных приемов изменения форм объемных и цветовых отношений. В декоративном искусстве стилизация – метод ритмической организации целого, благодаря которому изображение приобретает признаки повышенной декоративности и воспринимается своеобразным мотивом узора. Стиль произведения возникает, когда в мышлении художника происходит творческая работа, в результате которой изображаемый объект приобретает новую реальность, отличную от обыденной действительности и превосходящую ее силой впечатления; когда в природную окраску предмета вливаются цветовые оттенки чувств, а динамика форм передает движения мысли автора. Портретная стилизация в настоящее время очень интересна, так как можно образно передать «портрет», пропустить рисунок через призму собственных ощущений и придать ему лаконичности, поэтичности, неповторимости.

Литература

1. Алексеева Т.П. Декоративный рисунок: учебно пособие / Т.П. Алексеева, Н.С. Мамырина; «Алтайская гос. академия обр-ия им. В.М. Шукшина». - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 104 с.

2. Белоусова Т.А. Декоративно-прикладное искусство. Стилизация в орнаменте: учебное пособие. / под ред. Белоусовой Т.А. - Москва, 1995 - 72 с.

3. Лушников, Б.В. Рисунок. Портрет: Учебное пособие для вузов/ Б.В. Лушников. – Москва: 2004.

4. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция [Электронный вариант]: учебное пособие. / под. ред. Логвиненко Г.М.- Москва: Владос, 2009. -144с. Режим доступа: https://tdhsh.irk.muzkult.ru/media/2020/01/15/1251777188/Logvinenko_Dekorativnaya_kompoziciya.pdf

Исаева И.П.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Некоторые аспекты оспаривания кадастровой стоимости земельных участков

Аннотация. *Статья посвящена вопросу оспаривания землепользователем кадастровой стоимости земельного участка. К основным факторам, определяющим расчет кадастровой стоимости земельных участков, автор относит удельный показатель их кадастровой стоимости и вид разрешенного использования. Автор подробно останавливается на вариантах снижения кадастровой стоимости земельных участков с учетом указанных факторов.*

Ключевые слова: *земельный участок, кадастровая оценка, кадастровая стоимость, оспаривание кадастровой стоимости.*

Необходимость реформирования земельных отношений в Российской Федерации обусловило введение института кадастровой оценки. Основная цель функционирования данного института - определение на государственном уровне показателей стоимости земельных участков для формирования налогооблагаемой базы.

Ст. 66 Земельного кодекса РФ гласит, что для установления кадастровой стоимости земельных участков проводится государственная кадастровая оценка земель. Следует отметить, что размер кадастровой стоимости задается, прежде всего, двумя условиями: 1) удельным показателем кадастровой стоимости, 2) видом разрешенного использования земельного участка.

Согласно пункту 5 ст. 65 Земельного кодекса РФ кадастровая стоимость земельного участка может применяться для определения арендной платы за земельный участок, находящийся в государственной или муниципальной собственности. Таким образом, для того чтобы, например, внести изменения в условия договора аренды земельного участка в части размера взимаемой арендной платы, необходимо изменить значение удельного показателя кадастровой стоимости, что предполагает внесение изменений в сведения о кадастровой стоимости земельного участка. Данный показатель устанавливается постановлением правительства на уровне субъектов РФ. В частности, в Алтайском крае в соответствии с Федеральным законом № 273 от 3 июля 2016 года «О государственной кадастровой оценке» в 2020 году проведена государственная кадастровая оценка земельных участков категории земель населенных пунктов, расположенных на территории Алтайского края. Результаты определения кадастровой стоимости указанных объектов недвижимости утверждены приказом Алтайкрайимущества № 70 от 10 сентября 2020 года. Приказ вступил в силу с 12 октября 2020 года.

Фактически удельный показатель, являющийся усредненной величиной, может значительно превышать реальную рыночную стоимость конкретного участка. Землепользователи, несогласные с результатами оценки, могут обратиться с исковым заявлением в рамках кодекса административного судопроизводства. При этом, истец обязан доказать действительную рыночную стоимость земельного участка, т.е. произвести оценку его рыночной стоимости.

Анализ судебной практики показывает, что разница между кадастровой стоимостью и рыночной стоимостью может составлять 8 и более раз. Поэтому в большинстве случаев, суд назначает экспертизу отчета об определении рыночной стоимости, выполненного по заказу истца.

Безусловно, действия по обжалованию кадастровой стоимости земельного участка требуют профессионального правового сопровождения и комплексного изучения профессиональными юристами, что предполагает финансовые затраты со стороны истца, помимо возможных расходов, связанных с проведением судебной экспертизы по оценке расчета рыночной стоимости участка. Однако следует отметить, что подобные расходы со стороны истца являются однократными и, при положительном решении суда, будут в дальнейшем компенсированы за счет значительного снижения арендной платы. Анализ

судебной практики показывает, что, если снижение кадастровой стоимости земельного участка снижается менее, чем на 30 %, то суд не взыскивает судебные расходы, связанные с производством оценки экспертизы рыночной стоимости, говоря о том, что понижение лежит в рамках математической погрешности.

Отметим также, что при решении в пользу истца суд указывает на обязанность органа кадастрового учета изменить кадастровую стоимость.

Неправильное определение вида разрешенного использования земельного участка является еще одним основанием для обжалования кадастровой стоимости.

Деление земель по целевому назначению на категории, согласно которому правовой режим земель устанавливается исходя из их принадлежности к определенной категории и разрешенного использования в соответствии с зонированием территорий и требованиями законодательства, является одним из основных принципов земельного законодательства. Собственники и иные владельцы земельных участков обязаны использовать их в соответствии с целевым назначением и принадлежностью к той или иной категории земель и разрешенным использованием.

Законодательством предусмотрены следующие 7 целевых категорий земель:

1) земли сельскохозяйственного назначения;
2) земли населенных пунктов;
3) земли промышленности, энергетики, транспорта, связи, радиовещания, телевидения, информатики, земли для обеспечения космической деятельности, земли обороны, безопасности и земли иного специального назначения;
4) земли особо охраняемых территорий и объектов;
5) земли лесного фонда;
6) земли водного фонда;
7) земли запаса.

Отнесение земельных участков к одной из установленных категорий является обязательным. Указание на принадлежность земельного участка к определенной категории земель (на его целевое назначение) содержится во всех актах о предоставлении участков и договорах о совершении с ними любых сделок.

Законом допускается оспаривание вида разрешенного использования земельного участка. Несоответствие вида разрешенного использования земельного участка может быть вызвано как ошибкой при постановке участка на кадастровый учет, так и последующими действиями органов, осуществляющих кадастровый учет.

Вопрос о выборе удельного показателя кадастровой стоимости очень часто выступает предметом судебных коллизий. Например, Гаевская Е.Ю. и Вагина О.В. отмечают, что подобный вопрос может возникнуть при определении размера неосновательного обогащения, взыскиваемого за пользование земельным участком в отсутствие договора аренды. Здесь имеется в виду вопрос выбора между удельным показателем кадастровой стоимости, соответствующим виду разрешенного использования земельного участка, указанному в Едином государственном реестре недвижимости, или соответствующим виду фактического использования земельного участка.

Согласно п.1 ст. 65 Земельного кодекса РФ, лицо, фактически использующее земельный участок, обязано вносить плату за него. Таким образом, в отсутствие

заключенного договора аренды неосновательным обогащением являются денежные средства, которые лицо, использующее земельный участок, должно выплачивать в соответствии с принципом платности земли.

Размер арендной платы за земельные участки, находящиеся в собственности РФ, определяется в соответствии с постановлением Правительства РФ от 16.07.2009 №582 «Об основных принципах определения арендной платы при аренде земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности, и о Правилах определения размера арендной платы, а также порядка, условий и сроков внесения арендной платы за земли, находящиеся в собственности Российской Федерации», рассчитывается на основании кадастровой стоимости земельных участков с использованием удельного показателя их кадастровой стоимости.

С одной стороны, в отсутствие договора аренды, значение удельного показателя кадастровой стоимости земельного участка должно определяться на основании сведений Единого государственного реестра недвижимости, в соответствии с видами разрешенного использования земельных участков.

С другой стороны, возможны ситуации, когда лицо использует земельный участок не в соответствии с его разрешенным использованием. В таком случае, удельный показатель кадастровой стоимости земельного участка необходимо определять по фактическому использованию земельного участка.

Таким образом, если землепользователь считает, что оценка кадастровой стоимости земельного участка является завышенной и при ее расчете учтены не все ценообразующие факторы, он может решать данный вопрос путем обращения в суд с иском о возможном уменьшении удельного показателя кадастровой стоимости земельного участка, либо путем изменения целевого назначения земельного участка. Иными словами, принять решение об изменении целевого назначения земельного участка могут только уполномоченные на то органы государственной власти, компетенция которых четко определена законодательством.

Литература

1. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 N 136-ФЗ (ред. от 30.12.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 10.01.2021) // СПС «КонсультантПлюс».

2. Федеральный закон N 237-ФЗ от 03.07.2016 «О государственной кадастровой оценке» // СПС «КонсультантПлюс».

3. Гаевская Е.Ю., Вагина О.В. Обзор изменений законодательства по вопросам государственной кадастровой оценки объектов недвижимости с 1 января 2020 г. и новеллы, связанные с ее оспариванием // Бизнес, менеджмент и право. – Екатеринбург, 2019. - № 4. – С. 49 – 53.

4. Постановление Правительства РФ от 16.07.2009 N 582 (ред. от 07.09.2020) «Об основных принципах определения арендной платы при аренде земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности, и о Правилах определения размера арендной платы, а также порядка, условий и сроков внесения арендной платы за земли, находящиеся в собственности Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

Казаневская Д.Д.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Т. П. Алексеева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Развитие театральной афиши в России XX века

Аннотация. *В данной статье описывается место театральной афиши в системе искусств, разводятся понятия «афиша», дается попытка типологии театральных афиш на материале обзора российских афиш 20 в.. Опираясь на мнения признанных специалистов в области афиши (И. Бондаренко, П. Афанасьевым, С. Ягужинским, В.Погожев, А.Бахрушина, А.Анисимов, Мейерхольда, Е.Корбут и Н.Айзенберг), имеет двух сторонний характер. Авторы выводит тезис о том, что афиша как исследования графических элементов представляет собой концентрированное визуальное высказывание, которое может выступать как комментарий к театральной постановке. Далее анализируется, как изменяется способ конструирования такого визуального высказывания и каким образом эти изменения соотносятся со временем.*

Ключевые слова: *история, афиша, театральная афиша, театр.*

В русском искусствознании прикладная графика уже более ста лет вызывает к себе интерес. К предметам, становящимся объектами исследований, можно отнести рекламный плакат, афиши, программки, открытки и другие предметы печати, которые несут в себе художественную составляющую. Изученность этих типов печатной продукции различна.

Афиша в данном ряду предметов печати — тема, изученность которой сравнительно меньше.

Лентовский считал обязательным уже в афише сообщать о всех тех чудесах, какие зрителям предстояло увидеть. Мало того, афиша сообщала сколько на оформление спектакля истрачено материала, а частенько и стоимость постановки.

Термин «программа», которым теперь пользуются в театральном деле, состоит из греческих слов: про- прежде и графо — пишу. Прежде пишу о том, что должно быть исполнено в концерте, спектакле, балете. Раньше программы назывались афишками и оформлялись с большим вкусом. Особенно отличались изысканностью программы Большого театра, выполненные художником С. Ягужинским, Кружка любителей русской музыки — художником И. Бондаренко, Малого театра — художником П. Афанасьевым. А красочные программы Русского Охотничьего клуба были выполнены на тончайшей полупрозрачной бумаге и украшены изящными виньетками и рисунками. Редкая программа капустника Московского Художественного театра отсылает нас к 1888 году, когда К.С.Станиславским было основано Общество искусства и литературы. Устав общества гласил: «Московское общество искусства и литературы имеет целью способствовать распространению познаний среди своих членов в области искусства и литературы, содействовать развитию изящных искусств, а также: давать возможность проявлению и способствовать развитию сценических, музыкальных, литературных и

художественных талантов». Именно здесь зародились шуточные представления, устраивавшиеся во время «капустоедения» или Великого поста. Вкладыш несохранившейся программы неизвестного капустника, состоявшегося на сцене Никитского театра зазывает зрителя следующим образом: «В феатре Никитском, в том самом, где Сабуровские прелестницы зело московских людей прельщали, февраля 13 дня, сиречь в понедельник второй седмицы Великого поста, установлено нами капустоедение великое, на какой предмет и учрежден капустник, сиречь замечательное людей мусикийских, и комедиантов, и ломальщиков, и куриозных рассказчиков, и веселых плясунов и прочих забавных персон, с почтеннейшею публикой купно, для занятного и отменно поучительного лицедейства и для радостного смеха собрание. А подряд взяли: старший мельпоменин дворовый человек Михайло Томашевский, да плясун феатральный Владимир Кузнецов, да еще сочинитель мусикийский Никола Маныкин-Невструев, для присмотра за голосами и для изрядного сочинительства, да еще господа хорошие многие, которые веселиться охочи. И кланяемся мы тебе земно: не погнушайся нашей забавой и приходи повеселиться на славу» [Грибанов. Медицина в необычном., с.160]

Капустники были полны выдумок и остроумия. А капустники МХТ отличались обилием жанров и удивляли зрителя своими представлениями. [9].

Освещение а джорно. Дирекция капустников, не жалея громадных затрат, освещает весь зал по системе барона Клодт. Отделение 212-е и Апофеоз. Под названием «Прощайте, прощайте, пора нам уходить» ... Дирекция капустника разрешает одобрение во всякой форме, хотя бы и в такой устарелой, как аплодисменты. Хлопать же глазами и ушами безусловно воспрещается, даже в случае замены артиста или его товарища другим, будь то лошадь, рыба или другое травоядное насекомое. 20 марта 1911 года».

В связи с открытием в 1898 году Московского Художественно-общедоступного театра и театральной реформой Станиславского в зал нельзя было входить после начала спектакля. Это новшество отражалось и в тексте афиш. «После поднятия занавеса вход в зрительный зал, безусловно не допускается» — гласит надпись на афише Московского Камерного театра.

Любители изящного танца — классического балета, приходя на балетные феерии Петипа или Фокина, невольно обращали внимание на кордебалет. Вспомните изысканные кордебалетные пассажи в «Лебедином озере», «Спящей красавице», «Шопениане» или бурные половецкие пляски.

Будущие выдающиеся балерины нашего времени нередко оттачивали свое мастерство в кордебалете, обретая легкость прыжка, грацию и плавность движений. В честь кордебалета устраивались бенефисы.

Балетный танец требует зрительской памяти поколений. Однако, порой балетная критика отличала некоторых из танцовщиц в своих рецензиях. И однажды сказанное было подхвачено другими. Для любого неординарного артиста — признание его таланта — это надежда на бессмертие. Не хотелось бы забывать танец Марии Тальони, Матильды Кшесинской, Тамары Карсавиной, Анны Павловой, Ольги Спесивцевой и выдающихся балерин нашего времени. Культура нации в ее прошлом. Но она не исчезнет только, благодаря усилиям будущих поколений. В ГЦТМ имени А.А.Бахрушина хранятся красочные программы Московского попечительства о народной трезвости. «Первое

общество трезвости было создано в 1854 году. (оно просуществовало недолго). В 80-х годах оно возродилось вновь. С введением винной монополии был учрежден институт Попечительства о народной трезвости.

Главной целью его было воспитание в людях расположения к трезвости, ограждение их от злоупотребления крепкими напитками, приучение к более благородному использованию досуга, организация народных чтений и беседований».

Так 23 марта 1903 года имел место народный спектакль, поставленный силами Московской частной оперы «Руслан и Людмила». Спектакль давался на сцене театра Солодовникова. «В конце 19 века неожиданно для московской публики и властей города... на углу Большой Дмитровки и Копьевского переулка появился огромный, почти равный Большому театру, но плохо оборудованный театральный зал. Известный московский богач Гаврила Гаврилович Солодовников содержал в центре Москвы доходные дома... Наиболее известен был солодовниковский пассаж на Кузнецком мосту, там, где после его сноса в 1945 году был разбит сквер перед ЦУМом. На втором этаже этого пассажа был плохонький театрик» [Анисимов. Театры Москвы., с.60].

Новый Солодовниковский театр принимал у себя Частную оперу Мамонтова. Программа предупреждала: «...просят во время исполнения не входить, не выходить и не разговаривать. Кроме того, просят не подходить к рампе для аплодисментов. Биссировать гг. артистам воспрещается». Текст программы предельно лаконичен и требователен. Сразу приучает к порядку и трезвости ума. «Финансовые дела Мамонтова были к этому времени подорваны, и театр пришлось переименовать в „Товарищество русской частной оперы“. На этой сцене было поставлено 43 оперы. Как дирижеры и музыкальные руководители здесь работали С.В.Рахманинов и М.М.Ипполитов-Иванов. После очередного пожара новый сезон театра открылся 23 ноября 1908 года. Но это был уже Оперный театр С.Зимина. « Чтобы подчеркнуть преемственность мамонтовских традиций, С.И.Зимин в 1916 году купил у Саввы Ивановича Врубелевскую „Принцессу Грезу“, чтобы украсить фойе этого здания» [А.Анисимов. Театры Москвы., М., 1984]

Разнообразны шрифт и цветовая гамма афиш в России XX века. Достаточно взглянуть на афиши МХТ, Театра Корша, Московского столичного театра Рудольфа Труцци, чтобы убедиться в этом. Афиши выходили буквально всех цветов спектра. Сохранившись до наших дней, цвет афиш даже не потускнел. Художники: К.Сомов, Л.Бакст, С.Самокиш, С.Судейкин, М. Дабужинский, Ф. Шехтель, А.Головин, Бродский, К.Коровин, Н.Альтман, И. Билибин, Б.Кустодиев и другие внесли свой вклад в благородное дело оформления театральной афиши. Наиболее известна художественная афиша В.Серова «Анна Павлова», запечатлевшая великую русскую балерину в позе уникального павловского арабеска. [7].

Исследователь Эрнст Шур в книге «Современный танец» пишет о Павловой: «... мы изгоняем нынче красоту впечатляющего движения из самого танца и таким образом изгоняем из искусства само искусство, единственно значительное, и сохраняем незначащее... Движения же, из каких состоит танец Павловой, также прекрасны, как стиль в изваянии, как ритм здания. То откровения тайной красоты. Они — нечто символическое,

закономерные документы совершенства мироздания» [Афиша и реклама после Октября, 1926., с.20.]

В Бахрушинском музее также хранится афиша Жана Кокто, на которой изображена Тамара Карсавина в балете «Видение розы».

Листая коллекцию афиш Московского Интернационального театра (б. Парадис, Никитский, сейчас — Театр им. Маяковского) обращаем внимание на афишу 1908 года, которая гласит: «Два вечера. Две единственные гастроли (без повторений): Знаменитая «Босоножка» Айседора Дункан». На сцене Интернационального театра в Москве выступали гастролирующие в России Элеонора Дузе, Сара Бернар, Мария Гай, знаменитые «мейнингенцы». В 1908 году в очередной раз состоялись гастроли Айседоры Дункан. «Мимическое, скажем даже драматическое содержание своего танца она черпает из впечатлений музыки, его сопровождающей. В изображении душевных настроений Дункан выходит из пределов реалистического движения. Ее танец, освобожденный от стеснений одежды, вольный, широкий бег, ей не свойственен прыжок, один из главных элементов классических балетных танцев, или движения на носке, подчиняющие весь корпус балерины, голову, руки — законам особого равновесия, голова Дункан свободно отбрасывается назад или наклоняется вперед, кисти рук, не зависимые от общего движения, руки живут самостоятельной, выразительной жизнью... Ее психологическая стихия — радость, легкое опъянение весенним солнцем, свободным бегом, ветерком, играющим складками туники. В ней что-то буколическое. Нет ни трагедии, ни эротики» — так писал Андрей Левенсон. [8].

Принимая во внимание эту рецензию на выступление Дункан, небезынтересно познакомиться с высказываниями самой танцовщицы. Впоследствии, в 20-х годах xx века Айседора Дункан создает школу для детей России, располагавшуюся по старинному московскому адресу: Пречистенка,20. Для этой школы Дункан разрабатывает целую программу для музыкального воспитания детей, основные положения которой можно изложить так: «Изучайте движение земли, движения растений и животных, движение ветра и волн и затем изучите движения ребенка. Вы заметите, что естественное движение всегда берет свое начало внутри и стремится вылиться наружу. Я считаю, что музыка является самым могущественным средством при воспитании детей. К сожалению, лишь весьма немногие воспитатели понимают влияние музыки на бессознательное детство. Цель школы — вести душу ребенка к источнику света». (Из вкладыша программы выступления Дункан, Москва, 1921 год).

Программа вечера Дункан:

1) вступительное слово А.В.Луначарского;
2) интернационал;
3) Чайковский «Симфония №6» — исполняет А.Дункан;
4) Чайковский «Славянский марш» — исполняет А.Дункан;
5) Интернационал — исполняет А.Дункан.

«В своем обзоре „Художественные выставки в Москве“ 1907 года художник Дмитрий Митрохин писал: В текущем выставочном сезоне открыло деятельность новое художественное общество имени Леонардо да Винчи. Первая, открытая этим обществом выставка — огромная коллекция иностранных и частью русских афиш и плакатов. Это собрание представляет несомненный интерес присутствием работ таких художников, как Тулуз-Лотрек, с его дивной чуткостью к движению и окраске и способностью запечатлеть, кажется, одним усилием воли самую суть вещей» [Анисимов. Театры Москвы., стр.60]. На фоне высокохудожественных афиш, выполненных французскими художниками, русская афиша тоже имела определенные достижения в области цвета, формы, разнообразия шрифтов и композиции. Среди таких достижений, помимо прочих, можно назвать афишу Л.Бакста к Прощальному бенефису М.Кшесинской 1904 года. Однако, с развитием кинематографа русская афиша стала привлекать европейскую публику. В зарубежных изданиях этот вид афиши прежде всего связывают с именами бр.Стенбергов, Олега Зингера и Эль Лисицкого. «На Западе реклама не дает вам покоя... Наконец, вы можете посетить специально созданный рекламный театр, где воздействие на психику потребителя производится в значительно более мягкой и не менее убедительной театрализованной форме. Таков, например, Берлинский „Первый Театр Рекламы“. Он показывал специально для этого театра сочиненную пьесу „Что здесь за чертовщина“. В этом обозрении целям рекламы служили и диалог, и куплеты, и танцы» [Из вкладыша программы выступления Дункан, Москва, 1921 год].

Крупнейший мастер театрального плаката — выдающийся режиссер Н.П.Акимов писал: «В этом случае известная формула «Спектакль начинается с вешалки» заменяется более выгодной: «Спектакль начинается с плаката».

Благодаря тому, что в первой четверти XX века и позднее в русский театр пришли такие мастера как: братья Стенберги, выполнившие афиши для Московского Камерного театра, Н.Шлепянов, К.Петров-Водкин и А.Родченко, по эскизам которыхисполнялись афиши для театра имени Мейерхольда, Е.Корбут и Н.Айзенберг — для театра «Синяя блуза», Л.Никитин, работавший в театре С.Эйзенштейна, Н.Акимов — руководитель Ленинградского «Театра Комедии» и многие другие, русская и советская театральная афиша стала иметь свое оригинальное лицо.

В 20-е годы XX века, в трудные времена, в основном, это были шрифтовые афиши, шрифт которых был расположен таким образом, что мог притягивать зрителя, будоражить его воображение. Динамика текста была ощутимой и действенной, чего и требовал новый грядущий жестокий век. Отдельные афиши для театра исполняли: Чехонин, Розанова, Зданевич, Гончарова и Ларионов, жившие за пределами России. [10].

В заключении можно сделать следующие выводы: с одной стороны, афиша имеет стандартный набор элементов, который располагается на ней вне зависимости от времени и ситуации. С другой стороны, она несет целый комплекс информации, который изменяется, исходя из театрального и социального контекста и экономического фактора. Кроме того, театральная афиша трансформируется, ориентируясь на запросы театра и аудиторию, к

которой обращается, ее интересы и вкусы. Афиши частных столичных театров конца XIX - начала XX века ведут борьбу за зрителя, а также стремятся к «узнаваемости», используя для этого индивидуальный макет, а также «фирменный» стиль: эмблему или графическое решение названия. В 20-с годы XX столетия ситуация меняется и театральной афише отводится новая роль - она становится предметом пропаганды. Для театральной афиши этого времени характерны яркость и многообразие изобразительных форм, она все больше переходит к изображению, как главному элементу афиш - в ущерб содержанию - многообразной информации, заключавшейся на шрифтовой афише. То есть, в этом смысле шрифтовая афиша деградирует. С другой стороны, развивается изобразительный эквивалент афиши, ставящий своей целью создать образ спектакля и отразить стиль театра.

Литература

1. Аронов В. Р. Художник и предметное творчество: Проблемы взаимодействия материальной и художественной культуры XX в. Текст. / Аронов Владимир Рувимович. — М.: Сов. Художник, 1987. — 230 е.: ил.
2. Анисимов. Театры Москвы., с.60
3. Аронов В. Р. 100 дизайнеров Запада / В. Аронов, А. Иконников, А. Ди-жур и др. М.: ВНИИТЭ, 1992. – 216 с.
4. Афиша и реклама после Октября, 1926., с.20.
5. Аронов В. Р. Теоретические концепции зарубежного дизайна I. Текст. / Аронов
6. Акимов Н. П. Театральное наследие. Т. 1-2. — М.: 1978 г.
7. Н.И. Бабурина / Энциклопедия русского авангарда [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusavangard.ru/online/history/plakat/ (дата обращения 24.12.2018)
8. Боулт Дж. Э. Художники Русского театра. 1880-1930 гг. Собрания Никиты и Нины Лобановых-Ростовских. — М.: 1990 г.
9. Бархатова Е.В. Рождение русской художественной афиши // Наше наследие 1993. - №27. - С. 97-100.
10. Беляков Б.Н. Летопись нижегородского городского театра. 17981960. Горький, 1967. -351с.

Каньшина О.И., Щербак Н.И., Чистякова И.В.
МБОУ «Гимназия №1» корпус 2, г. Бийск, Россия

Патриотическое воспитание дошкольников посредством использования музея «Русская изба»

Аннотация. *В статье рассматривается проблема нравственно-патриотического воспитания дошкольников посредством использования музея «Русская изба». Только*

соприкасаясь с настоящими предметами старины, дошкольник чувствует принадлежность к истории прошлого.

Ключевые слова: *«Русская изба», быт, патриотическое воспитание.*

Дошкольный возраст, как возраст формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования нравственно-патриотических чувств.

В последние годы в нашей стране происходят огромные изменения. Поэтому проблема патриотического воспитания подрастающего поколения является сегодня очень актуальной и одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения.

Ныне, когда материальные ценности доминируют над духовными, у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Чувство Родины… Оно начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям, к детскому саду, к родной улице, к родному городу и родному краю. Чувство начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе. И хотя многие впечатления ещё не осознаны им глубоко, но пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

По утверждению А. И. Арнольдова, Н. П. Денисюка, А.Н Лазарева, В.М. Семенова, приобщение новых поколений к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.

Представление о русской культуре у детей дошкольников отрывочны и поверхностны, так как в современной жизни почти отсутствуют предметы народного быта. Кроме того, давно забыты и редко используются в разговорной речи потешки, пословицы, поговорки, которыми так богат русский язык.

В связи с этим теряется связь между поколениями. Это ведет к ослаблению патриотизма, любви к Родине, русскому народу.

«Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов. Национальные отличия сохраняться и в 21 веке, если мы будем озабочены воспитанием душ, не только передачей знаний» (Д.С. Лихачев).

Сейчас к нам постепенно возвращается национальная память, и мы по новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, художественным промыслам, декоративно-прикладному искусству, в которых народ оставил нам самое ценное из своих культурных достижений, просеянных сквозь сито веков.

Потенциал детей дошкольного возраста уникален, именно в этом возрасте дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, приобретая чувства привязанности к месту, где родился и живет, чувств восхищения культуры своего народа, гордость за свою страну.

Произведения народного искусства и народных ремесел всегда были близки природе ребенка. Простота этих произведений, многократная повторяемость элементов, легкость запоминания, возможность обыгрывания и самостоятельного участия привлекает детей, и они с удовольствием используют их в своей деятельности.

Народное творчество (фольклор, декоративно-прикладное искусство, ремесла, предметы быта) является значительной частью культурного опыта человека. Ценность его использования в развитии ребенка заключается в уникальном объединении в этих произведениях народного традиционного опыта и возможность импровизации.

Для детей в дошкольном возрасте актуально то, что они видят вокруг себя: в быту, в своей семье.

Именно поэтому мы стараемся приобщить детей и их родителей к истокам народной культуры. В нашей образовательной организации создан музей «Русская изба», где мы постарались воссоздать основные детали и обстановку русской избы. Интерьер комнаты составляет подлинные предметы русского быта: прялка, люлька, кухонная утварь, печь, сани – используются как наглядные пособия в процессе ознакомления детей с культурой русского народа.

«Русская избы» служит местом знакомства детей с культурой и бытом русского народа, начиная с младшего дошкольного возраста. Все предметы в «избе» доступны ребенку. Само посещение музея превращается в интереснейшее занятие, где можно узнать об экспонатах много нового, потрогать их, сделать похожие.

Собственно музей представляет собой воспроизведение жилого деревенского помещения. Центральное место занимает в избе макет печи, он отгораживает комнату от сеней. Рядом с печью помещается ухват, кочерга, лопата, помело, рукомойник, под ним – деревянная лохань, висит полотенце-рушник. По правую сторону от входа за печкой занавеской отражен «бабий кут», в котором находится домашняя утварь: горшки, чугунки, ступки, лотки, корыто, сковорода, миски, ложки, самовар и т.д. По другую сторону от печи – «хозяйственный кут» с инструментами для работы в поле: косой, серпом, точилом; предметами для ухода за животными; лукошками, коробами, санями. «Красный» угол избы – это иконы, стол, лавки.

Интерьер музея постоянен. Меняется лишь убранство и отдельные декоративные элементы, отражающие сезонные изменения: букеты цветов, веток; овощи и фрукты; маски для колядования и т.д.

Все предметы в «избе» доступны ребенку. Само посещение музея превращается в интереснейшее занятие, где можно узнать об экспонатах много нового, сделать похожие.

Организуя занятия, предполагаем, что детям самим надо догадаться, для чего был нужен тот или иной предмет, как он использовался. В качестве подсказки детям загадываем соответствующие загадки, используя пословицы и поговорки.

Особое внимание уделяем расширению активного словаря детей за счет того, что зачастую внешне похожие предметы имеют разные названия (горшок, кринка, кувшин; полка-разинька, полати, полавочник, скамейка, табурет и пр.).

Для большего понимания детьми (особенно малышами) устных фольклорных произведений в «избе» на традиционном месте располагается люлька с младенцем-куклой, которому и адресуем колыбельные песни, потешки, прибаутки, пестушки.

В средней группе знакомим детей с предметами обихода «русской избы» (печь, самовар, сундук, ухват, прялка, коромысло, веретено, сито, ступа и т.д.); с русской тряпичной куклой; народными играми.

В старшей и подготовительной группе упор делаем на получение знаний о родной природе, особенностях быта русского народа.

Причем если в младшем дошкольном возрасте даем только названия старинных предметов и демонстрируем их функциональное использование, то в старшем дошкольном возрасте подчеркиваем их историческую преемственность с современными аналогами. Например: лучина – керосиновая лампа; валек – чугунный утюг на углях – электрический утюг и прочее.

Кроме того, детей знакомим с зависимостью использования предметов от места проживания (в лесистой местности, в основном, использовалась деревянная посуда, а в местах, богатых глиной, - глиняная).

Таким образом, музей органично включается в единое пространство образовательного учреждения и обеспечивает детям яркие образные представления и эмоциональные переживания.

Практический опыт показал, как сложно донести до понимания детей даже короткое фольклорное произведение, ведь в поговорках, закличках, потешках часто употребляются слова, давно не встречающиеся в современной речи, и даже лаконичные пояснения и коментарии взрослого могут нарушить целостность восприятия. Для этого наряду с занятиями мы используем в работе с детьми русские народные праздники и развлечения (Покров, Рождество, Масленица, Жаворонки, Иван Купала, Посиделки и т.д.). Народные праздники на Руси отмечались с песнями, плясками, своеобразными ритуалами. Их проведение в наши дни дает возможность окунуться детям в мир духовного и земного бытия прадедов. Праздники проводим по народному календарю, который складывался веками и включал в себя наблюдения человека за природой. Посиделки делятся на два вида: будничные (рабочие) и праздничные. На рабочих посиделках девушки пряли, вязали, шили, рассказывали сказки и бывальщины, пели протяжные песни. На них допускались и парни, но они вели себя скромно. Гоголь писал о них: «Зимой собираются бабы в чью-нибудь (избу) вместе прясть». Праздничные посиделки отличались от будничных: они были более многолюдными, и на праздничных посиделках почти никогда не работали, а пели, плясали и играли в разные игры. И ещё часто устраивалось угощение. Вязание и плетение кружев были работой побочной, основным являлось прядение. А к шитью и вышиванию обращались тогда, когда кончится лён. Иногда на посиделках работали и парни: кто лапоть плести, кто сеть вязать, кто какую-либо зимнюю снасть к саням – ездить в леса. Названия посиделок зависело от причины сбора, например, если собираются прясть, то – супрядки, если солить капусту – капустники. Также названия посиделок могли зависеть от времени суток – вечерки.

В праздничных обрядах закрепляется социальное поведение, помогающее ребенку осознать свою национальную принадлежность.

В результате проделанной работы у детей формируются нравственно-патриотические чувства. Родители активно участвуют в пополнении музея экспонатами, в оформлении праздников: изготавливают костюмы, атрибуты, угощения. В дальнейшем мы планируем продолжать работу в данном направлении, воспитывая детей настоящими патриотами своей страны. В народе говорится: «Нет дерева без корней, дома – без фундамента». Трудно

построить будущее без знания исторических корней и опоры на опыт предшествующих поколений.

Литература

1. Зеленова Н. Г., Осипова Л. Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. (Средняя группа.) – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2010. – 104 с.
2. Князека О. А., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2002. – 304 с.: ил.
3. Тихонова М. В., Смирнова Н. С. Красна изба…Знакомство детей с русским народным искусством, ремеслами, бытом в музее детского сада. – СПб.: «Детство-пресс», 2000. – 208 с.

Катаева А.С.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – доктор физико-математических наук, профессор П. В. Захаров
СПбПУ, г. Санкт-Петербург, Россия

Применение робототехнического конструктора Pimnara при изучении движения маятника Максвелла на уроках физики

Аннотация. *В работе показаны некоторые возможности применения робототехнических конструкторов на уроках физики при изучении маятника Максвелла. Основное внимание уделяется изучению динамики плоского движения твердого тела, определению момента инерции. Также приведена методика преподавания данной темы с использованием робототехнического конструктора Pimnara, включая этап сборки. Приведен анализ преимуществ и недостатков использования роботов на уроках физики.*

Ключевые слова: *робототехника, методика физики, маятник Максвелла, момент инерции, динамика.*

В настоящее время новые технологии развиваются с огромной скоростью. Вчерашние разработки уже сегодня можно увидеть на полках магазинов – это технологии виртуальной и смешанной реальности, робототехника, 3D моделирование и т.д. И каждый раз с появлением новых технологий неизбежно встают вопросы целесообразности методик, а также последствий их использования.

Сейчас идет активная автоматизация и цифровизация нашей жизни, очень многие процессы заменяются роботами. Сферы применения роботов различны: медицина, строительство, метеорология и т.д. И вопрос внедрения робототехники в образовательный процесс актуален, так как это позволит заменить дорогостоящее оборудование, например, различные физические установки.

Изучение маятника Максвелла в курсе физики средней школы занимает важное место. С помощью него можно изучить динамику плоского движения твердого тела, проверить выполнение закона сохранения энергии, а также определить центральный осевой момент инерции [1].

Но зачастую учителя сталкиваются с нехваткой такого рода оборудования, что не позволяет полноценно изучить тот или иной процесс. В такой ситуации на помощь приходят робототехнические наборы, которые позволяю полноценно провести эксперимент. К таким наборам относят: LEGO Mindstorms, Киберфизика, Амперика, Robo kit 7, Pimnara.

Использование элементов робототехники на уроках физики имеет как положительные, так и отрицательные моменты [2, 3]. Роботы облегчают обработку результатов, запрограммировав её на автоматический режим, исключают случайные ошибки измерения, обеспечивают непрерывный мониторинг значения физической величины в ходе эксперимента в течение фиксированного промежутка времени и т.д. Но наряду с преимуществами существует ряд проблем, связанных с внедрением робототехники в учебный процесс. В первую очередь, это – нехватка учителей, готовых применять элементы образовательной робототехники в своей практической деятельности, а также более длительный подготовительный этап перед экспериментом.

Робототехнический набор Pimnara предназначен для практико-ориентированного изучения механики, кинематики и динамики [4]. К нему прилагается инструкция по сборке порядка 38 различных моделей. Альтернативным вариантом оригинальной установки маятника Максвелла может служить модель из данного набора (рис.1).

Маятник Максвелла – это устройство, состоящее из массивного диска, симметрично и жестко закрепленного на горизонтальной оси, подвешенной на двух нерастяжимых нитях. При отклонении маятника в вертикальной плоскости из положения равновесия он будет совершать колебательные движения в вертикальной плоскости [5].

Структура маятника включает в себя легкую жесткую ось, по средине которой имеется массивный диск. С обоих концов оси привязаны условно нерастяжимые нити, проходящие через отверстия на верхней части штатива. В центре верхней части установки расположен регулировочный винт, с помощью которого можно регулировать положение оси в пространстве. В состоянии покоя ось находится в крайнем нижнем положении.



а) б)

Рисунок 1. а) Маятник Максвелла; б) Маятник Максвелла из робототехнического набора Pimnara.

Запуск маятника в движение осуществляется путем наматывания нитей на ось от концов к середине. Чтобы обеспечить равномерное разматывание нить должна быть намотана аккуратно, виток к витку. В противном случае ось не будет находится в горизонтальном состоянии и не будет обеспечено равномерное движение маятника. В верхнем положении маятник фиксируется с помощью электромагнитов. После отключения питания электромагнитов, под действием момента силы тяжести нити начинают разматываться, и маятник начинает движение.

Особенностью данного маятника является сочетание двух видов движения: поступательное движение вниз и вращательное – вокруг оси симметрии. Причиной вращательного движения является момент сил тяжести, который будет присутствовать до тех пор, пока нить полностью не размотается. Дальнейшее поступательное движение вниз будет невозможно. За счет наличия момента инерции диска продолжится вращательное движение и нить начнет наматываться на ось маятника. Ось начнет подниматься вверх до некоторой точки, далее процесс повторяется. Именно благодаря периодичности его называют маятником [6, 7].

В зависимости от того, сколько часов выделено на изучение маятника Максвелла, учителю необходимо решить, будет ли сборка модели включена в учебный процесс, или будет произведена заранее. Обсудим более детально методику преподавания данной темы с использованием робототехнического конструктора Pimnara, включая этап сборки.

Учебный процесс делится на несколько этапов: поисковый, конструкторский, технологический и заключительный.

На первом этапе работы обучающимся необходимо определить цель и задачи эксперимента, выделить основные этапы, по которым будет вестись работа:

• Изучение основных понятий темы: закон сохранения механической энергии, маятник Максвелла, уравнение движения, момент инерции.

• Теоретическое изучение и описание экспериментальной установки.

• Сборка модели «Маятник Максвелла» из робототехнического конструктора Pimnara по инструкции.

На конструкторском этапе работы обучающимся предлагается заполнить паспорт, который содержит в себе тему, цель, задачи эксперимента, схематичное представление маятника, описание его работы.

На третьем этапе идёт выполнение запланированных технологических операций:

• Изучение маятника и сборка модели по инструкции.

• Проверка работы модели и проведение эксперимента (нахождение времени при разном расстоянии). При проведении экспериментов с маятником необходимо зафиксировать высоту h_1, с которой маятник опускается до удара, и определить время t_1 спуска. Далее определить высоту h_2 и время t_2 подъема. Полученные данные вносятся в таблицу. Особое внимание должно быть уделено тщательности проведения эксперимента, т.к. перехлест нитей, не равномерное их наматывание может привести к изменению геометрии оси маятника. Соответственно такое оборудование нельзя использовать в учебной деятельности [7].

• Осуществление текущего контроля и внесение, при необходимости, изменений в конструкцию и технологию.

• Обработка результатов измерений.

Величины, полученные в ходе экспериментальной части, являются результатами прямых измерений, поэтому за оценку истинного значения измеряемой величины принимается выборочное среднее значение (среднее арифметическое по данной выборке).

Необходимо провести вычисление средних значений h_j и t_j (j=1,2) по следующим формулам:

$$h_j = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} h_{ij} \quad (1)$$

$$t_j = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} t_{ij} \quad (2)$$

Результаты вычислений занести в таблицу.

Провести оценку ошибок измеренных величин S_{hj} и S_{tj}. В качестве оценки случайной погрешности среднего значения принимается выборочное стандартное отклонение среднего арифметического:

$$S_{hj} = \sqrt{\frac{1}{n(n-1)}\sum_{i=1}^{n}(h_{ij} - \langle h_{ij}\rangle)^2} \quad (3)$$

$$S_{tj} = \sqrt{\frac{1}{n(n-1)} \sum_{i=1}^{n} (t_{ij} - \langle t_{ij} \rangle)^2} \quad (4)$$

Величину стандартного отклонения суммарной погрешности величин h_j и t_j, с учетом систематических погрешностей, вычисляется следующим образом:

$$\sigma_{hj} = \sqrt{S_{hj}^2 + \sigma_{hj\text{сист.}}^2} \quad (5)$$

$$\sigma_{tj} = \sqrt{S_{tj}^2 + \sigma_{tj\text{сист.}}^2} \quad (6),$$

где S – выборочное стандартное отклонение среднего арифметического, $\sigma_{\text{сист.}}$ – оценка суммарной систематической погрешности (погрешность прибора, погрешность округления и др.).

Величины ускорений маятника при спуске a_1 и подъеме a_2 находятся по следующем формуле:

$$a = \frac{2h}{t^2} \quad (7)$$

Затем определяют величины скоростей маятника до v_1 и после v_2 удара:

$$v = at = \frac{2h}{t} \quad (8)$$

Коэффициент восстановления скорости:

$$K_{\text{в}} = \frac{v_1}{v_2} \quad (9)$$

В результате выполнения работы должны быть определены значения скоростей и ускорений маятника Максвелла на двух различных стадиях его движения (спуск и подъем).

На заключительном этапе каждый обучающийся проводит оценку ошибок полученных величин, делает выводы по проделанной работе.

Несомненно, проведенное занятие с применением робототехники повышает интерес к предмету, а это, в свою очередь, улучшает качество и уровень усвоения материала школьного курса физики. Но на ряду с преимуществами, прослеживаются и недостатки, в первую очередь – сложность, увеличенная продолжительность такого занятия.

Внедрение робототехники в образовательную среду не только повышает интерес к курсу физики и наглядность изучаемых тем, но и позволит решить одну из актуальных проблем – нехватки физического оборудования в школьной лаборатории. А это в свою очередь дает возможность проводить расширенные физические эксперименты, что приводит к улучшению качества физического образования школе.

Литература

1. Бирюков А.А. Движение твердого тела: лабораторный практикум по общей физике. Механика. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2006. – 110 с.

2. Катаева А.С., Захаров П.В. Возможности кабинета робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина при подготовке учителей физики/ Наука и образование: проблемы и перспективы. Материалы XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов. Электронный ресурс. 2020. С. 65-69.

3. Захаров П.В., Катаева А.С., Чепеленкова Е.Г. Применение трехмерных моделей в гарнитурах виртуальной и смешанной реальности при подготовке учителей математики и физики / Математики - Алтайскому краю. Сборник трудов всероссийской конференции с международным участием. Главный редактор Н.М. Оскорбин. 2020. С. 274-277.

4. Робототехнический набор Pimnara [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://pimnara.ru/robototehnica/ (Дата обращения: 25.03.2021).

5. Богомаз И.В. Курс лекций. - Красноярская государственная архитектурно-строительная академия, 2005 - 170 стр.

6. Новиков В.В. Динамика твердого тела: Учебно-методическое пособие/ В.В. Новиков, Н.Ю. Буланихина, Д.В. Капитанов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2014. – 44 с.

7. Общий физический практикум. Задача «Маятник Максвелла» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://5fan.ru/wievjob.php?id=2489 (Дата обращения: 27.03.2021).

Каюпова А.С.

МПГУ, г. Москва, Россия

Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор Г.В. Аксенова

МПГУ, г. Москва, Россия

Купеческая архитектура Астрахани как отражение политико-экономических отношений XIX века

Аннотация. *В статье исследуется взаимосвязь архитектуры и политико-экономических отношений на примере градостроительства в Астрахани XIX века. Показано, как купеческая архитектура зависела от финансового состояния владельца и отражала уровень их доходов. Приведенный в статье материал позволяет наглядно продемонстрировать, как экономика и политика радикальным образом повлияли на архитектурные тенденции.*

Ключевые слова: *архитектура, политико-экономические отношения, капитализация, купеческая усадьба, культурное наследие.*

Внешнеполитические задачи России побуждали правительство к развитию внешнеторговых отношений, считая их одним из ресурсов усиления положения России на международной арене и внутри государства. Внешнеторговые связи России со странами Востока через Астрахань развивались в трех направлениях – стратегическом, таможенном и национальном. Астрахани уделялось огромное значение как южному торговому порту России. Формирование капиталистических отношений стимулировали быстрый рост экономического развития Астраханского края. Астрахань в XIX веке – это торгово-экономический и культурный центр всего Поволжья и Прикаспия.

Торговая политика России представляла большие перспективы иноземным купцам как проводникам России во внешней торговле, за счет чего (таможенных пошлин и налогов) шло активное пополнение казны. Через Астрахань проходили важные торговые пути на юг и восток с крупными финансовыми потоками, благодаря чему иноземные купцы строили гостиные торговые подворья.

В 1803-1806 годы архитектором Степаном Мартыновым, по проекту губернского архитектора Александра Дигби, на деньги богатого индийского купца Сабра Могундасова, было завершено строительство Индийского торгового подворья. Крупное двухэтажное кирпичное здание, с торговыми лавками и с длинной дворовой галерей, главным фасадом выходило на улицу Индийскую (сегодня это улица Володарского). Рядом Александр Дигби подготовил проект двухэтажного дома с лавками и дворовыми галереями, принадлежавшему купцу Кириле Федорову. Дом с запада примыкал к Индийскому торговому подворью. Федоров сдавал в найм жилье и лавки армянским купцам. Дом стали называть Армянским торговым подворьем, дошедший до наших дней. Фасады двух отдельных торговых строений стыковались на углу и отличались по архитектуре, композиции, высоте. Армянское торговое подворье выходило наружными фасадами на улицы Прибыльную (сегодня Театральный переулок) и Московскую (улица Советская) и насчитывало 21 выход. Первые этажи занимали 45 торговых лавок, открытые на улицу. Вторые этажи сдавались в найм под жилье. Архитектура здания была выполнена в стиле позднего классицизма, формы фасада выстроены продуманно. Фасады обоих зданий содержали симметричную композицию, сходство выражалось в линии поясов между этажами, поэтапно расположенными окнами и карнизами с дентикулами, и рустовкой [5, с.105].

Однотипные арки со входами и зарешеченными окнами декорировали нижние этажи. Большой выступ с мезонином под разорванным фронтоном украшал центральную часть фасада. Через высокий портик можно было войти во внутреннюю часть двора. Корпуса с арочными галереями окружали внутреннюю площадь дворовых ограждений. Модель галерейного дома прекрасно функционировала в местном климате, хорошо проветривая помещения и создавая прохладу в коридорах. Издатель газеты «Астраханский вестник» А.Н. Штылько, современник той эпохи, писал: «все здесь носит азиатский характер» [6, с. 31].

Армянские купцы успешно торговали восточными товарами, доставляя в Россию ковры, шелк, парчу, ювелирные изделия, ладан и пряности.

В Индийском подворье, наполненном ароматами благовоний и восточных пряностей, бурно шла торговля шелками, сладостями, горским медом, специями, сорочинским пшеном, персидским горохом, драгоценными камнями, кораллами, жемчугами и золотом, шелковыми и бумажными кушаками, хлопчатой бумагой, шалями, которые умещались в скорлупе грецкого ореха. Армянские и индийские меценаты оказали благотворительную помощь на Отечественную войну с Наполеоном 1812 года. Индийские купцы преподнесли русскому правительству свыше 20 тысяч рублей.

Ведя торговые отношения, индусы продолжали жить по своими традициям и верованиям. Правительство не вторгалось в частную и духовную жизнь иноземных купцов. Прибывший в Астрахань польский путешественник Ян Потоцкий, который состоял на

службе при императоре Александре I, отмечал: «Большая часть индийцев, живущих в Астрахани, родом из Мультана. У них есть брамины, кающиеся, вода из Ганга … они вечером молились Вишну. В их божественной службе есть наружное великолепие» [4, с. 316].

Торговля развивалась прибыльно до тех пор, пока Индия не стала английской колонией. Торговые отношения с Российской империей прекратились, остатки индусов обеднели и разорились.

В дальнейшем, в 1850-е годы, персидский купец Аджи Усейнов купил торговый комплекс и напротив построил еще один новый гостиный двор, известен нам как Персидское торговое подворье.

Наружные фасады со стороны улиц Индийской (сегодня Володарского) и Почтовой (Чернышевского) напоминали европейский вид дома, а внутри принцип караван-сарая. Уличные фасады обрамлены ритмичными рядами окон и декоративной отделкой.

В верхних этажах находились квартиры и гостиные номера для приезжих. В нижних – располагались магазины, лавки и питейные заведения. Величественное сооружение с мезонинами с двух сторон, похожее на мини-крепость, составляет замкнутый квадрат, с одними воротами, ведущими во внутренний двор. Во внутреннем дворе огромное количество веранд и гульбищ, которые украшены двухярусными полукруглыми арками. Вход изнутри и снаружи выходил на все четыре улицы для удобства торговли.

Лавки были украшены гирляндами и бусами из фруктов, красного перца, винограда, в окна выкладывали тыквы, арбузы, дыни гигантских размеров. Запах чеснока придавал восточный колорит. «Вообще персы любят показать товар «лицом» … умеют ловко выложить на показ» [6, с. 32].

Персидское подворье сохранилось до наших дней почти в неизменном виде, привлекая внимание туристов. Сохранились даже аутентичные железные решетки на окнах, с упругими спицами, глубоко входящими в стену. В подворье, которое является объектом культурного наследия федерального значения, до сих пор проживают городские жители. Перестраивая внутреннее убранство комнат, жильцы стараются не разрушать подлинных исторических решеток.

Во второй половине XIX века стремительно развивалась рыночная капитализация, стали появляться новые капиталистические компании. Астрахань преобразовалась в крупный центр рыбной отрасли России. Развивались пароходостроение и соледобывающая индустрия. В процессе развития соляной и рыбной промышленности появились бондарные предприятия. Экономическое развитие коренным образом повлияло на характер архитектуры и градостроительства. Возводились новые типы сооружений с использованием новейших строительных и отделочных материалов, видоизменялся стиль городского фасада. Улицы города освещались стеклянными фонарями, наполненными тюленьим жиром, появились первые булыжные мостовые. Астраханская архитектура приобретала особую выразительность. Разнообразные фасады контор, особняков, больниц, общественных, частных сооружений обустраивались в стиле эклектики. Декорация построек зависела от экономического состояния владельца и выражала уровень их доходов. Каждый домовладелец старался отличиться многообразными способами декорирования в

оформлении фасадов. Астрахань с роскошными магазинами, банками, гостиницами, напоминающими дворцы, стала похожа на Москву и Петербург.

Новые районы города преобразовывались в торгово-промышленный центр Астрахани. Появились крупные монументальные строения купцов и промышленников, особняки лесопромышленника и мецената А.И. Губина, влиятельного купца И.В. Меркульева и судостроителя Г.В. Тетюшинова. Купеческая усадьба – уникальная составляющая архитектурного наследия Астрахани.

Александр Иванович Губин – один из самых влиятельных людей в Астраханской губернии, владевший лесопромышленным заводом, лесными пристанями на реке Болда, складами для леса, городскими зданиями. По проекту архитектора К.К. Домонтовича началось строительство каменного трехэтажного здания, который до сих пор радует своей неизменной красотой. Усадьба Губина – красивейший образец купеческого дома.

Городской особняк с мансардной крышей, декорированный кариатидами, и с внутренним двором, напоминает роскошный дворец. Наружный декор украшен декоративными рельефами и прекрасными статуями, представляющие разные искусства и промышленность. Симметрично исполненные фасады, изобильно оформлены пилястрами.

На первых этажах располагались конторы, банки и модные магазины, в подвалах – торговые и складские помещения. На втором и третьем этажах – жилые и парадные комнаты, апартаменты, которые сдавались в найм богатым людям и приносили заметный доход хозяину. Парадный вход украшен декоративными светильниками и чугунной конструкцией в виде грифонов. Во внутренний двор можно попасть через тяжелые чугунные ворота, с резными элементами акантового орнамента и цветов из роз в стиле барокко. В центре красиво оформлены монограммы владельца дома. Архитектурная композиция завершается головой купидона с раскинутыми крыльями.

Уроженцы Рязанской губернии Александр Иванович Губин с братьями обосновались в Астрахани в 1860 году, став крупными владельцами лесопильных заводов и пристаней, по происхождению были крестьяне. Братья Губины занимались благотворительностью, безвозмездно жертвовали на обустройство города. Горожане уважали и любили этих добрых, скромных милосердных людей. По прошению астраханцев им присвоили почетное гражданство.

Еще один яркий роскошный купеческий особняк возведен в конце XIX века купцом Иваном Васильевичем Меркульевым по проекту губернского архитектора Адама Сигизмундовича Малаховского.

Примечательный дом из красного кирпича с флигелем, соединенных в единую структуру краснокирпичной стеной с воротами и дверцами. Фасад особняка украшали аттики сложного контура с пинаклями. Кованный балкон с резными кронштейнами придавал усадьбе особую роскошь. Солидные фигурные фронтоны завершали декор сооружения. Величественное трехэтажное строение в стиле модерн, на первом этаже которого располагались конторские помещения, на остальных этажах – жилые квартиры семьи владельца. Во дворе усадьбы был сад, каменный ледник, каретник. Сегодня здесь расположен Центр детского научно-технического творчества.

Знаменитые крупные промышленники Меркульевы торговали нефтепродуктами, развивали пароходство не только по Волге и другим крупным рекам, но и по Каспийскому

морю, добывали соль на озере Баскунчак. Товарищество «Братья Меркульевы», основанное в 1887 году, в дальнейшем выросло в громаднейшую монополию. Братья Меркульевы также владели множеством предприятий: «Кавказ и Меркурий», «Астраханский холодильник», «Царицынская чулочная фабрика», «Самолет», созданное в 1854 году, «Волжско-Черноморское торгово-промышленное общество», товариществами «Керамик» и «Соль» [3, с. 127].

В конце XIX столетия в Астрахани функционировало большое число пароходных компаний. Описывая производство «Кавказа и Меркурия», журналист того времени А.Н. Штылько подчеркивал: «Таким образом, внешность пристаней пароходных обществ в Астрахани совершенно особенная, не похожая на все другие пристани на Волге … Благодаря … увеличившемуся в последнее время морскому пароходству пристани в Астрахани постоянно оживлены» [6, с. 59].

У входа деревянной пристани около одноэтажного здания конторы общества «Кавказ и Меркурий» красовалась Триумфальная арка, которая была сооружена к приезду императора Александра II в 1871 году. Таким образом царь освободитель – второй российский монарх, посетивший Астрахань, после Петра I.

Триумфальная арка символизировала дары Астраханского края. Это богатство подчеркивала накладная резьба и ажурность. Сама арка была деревянной. Любопытным фактом является то, что в числе мастеров плотников при строительстве арки был отец русского писателя Максима Горького – Максим Савватиевич Пешков. По описанию краеведа тех лет Павла Юдина декоративная резьба арки была наполнена деревянными узорными фигурами в виде холмов соли из озера Баскунчак, колонны обвивались виноградными лозами, фасад изящно украшали образцы судов, и все это покрывалось золотыми сетями с серебряными рыбками [2, с. 92]. До сегодняшних дней Триумфальная арка не сохранилась, но в честь 300-летия Астраханской губернии воссоздали согласно эскизу арку из камня, на фризе барельефов изображение наиболее знаковых событий истории Астрахани. Традицию строить триумфальные арки для парадных въездов после победных сражений ввел еще император Петр I.

Среди других построек города выделялся необычной красотой бревенчатый дом, астраханского купца, судостроителя, промышленника, Г.В. Тетюшинова. Дом, роскошно украшенный деревянной резьбой, похож на терем.

Григорий Васильевич Тетюшинов был почетным гражданином города, меценатом, благотворителем, очень много сделал для развития Астрахани. Основал пароходную компанию «Тетюшинов и К», транспортировавшая грузы по Волге. Создал в Астрахани первую верфь судостроения, для строительства пароходов, барж и военных кораблей для Каспийской флотилии с металлическими корпусами. Железное судостроение – новшество не только для Астрахани, но и для всего Российского государства. Занимался переработкой нефти, рыбным хозяйством и винным откупом.

Двухэтажный дом купца Тетюшинова, построенный в 1872 году, из тесанных бревен со светелкой на чердаке, с железной двускатной крышей, с трех сторон опоясан просторными открытыми двухъярусными верандами.

Дом имел два входа: парадный со двора и служебный с улицы. На верхние этажи вела двухмаршевая лестница. Сохранились угловые печи, обложенные белой кафельной плиткой.

Фасады дома декорированы художественной деревянной резьбой. Разделение фасада между ярусами украшен профилированным карнизом и узорным фризом. Углы постройки оформлены деревянными каннелированными пилястрами. Проемы окон окаймлены резными наличниками, наполненными извилистым орнаментом. Фронтон фасада украшен ажурными резными причелинами. Конструкция галерей держатся на фигурных столбиках. В нижнем ярусе – это толстые восьмигранные колонки, завершенные квадратными капителями, а на верхнем ярусе – тонкие колонки подобные кувшину. Перила галерей имеют слитную обшивку, на которой набиты плоские декоративные балясины. Винтовая лестница, соединяющая первый и второй этаж, не сохранилась.

По великолепию и образу деревянного резного убранства фасадов, дом Тетюшинова относится к постройкам в русском стиле. Сегодня это Музейно-культурный центр «Дом купца Г.В. Тетюшинова».

По инициативе купца Г.В. Тетюшинова в 1884 году в Астрахани был установлен памятник Александру II. Решение о возведении монумента было принято с согласия императора Александра III. Был выбран проект скульптора А.М. Опекушина, который также являлся творцом памятника А.С. Пушкину на Тверском бульваре в Москве. Изначально монумент хотели поставить на Александровском бульваре, по которому в 1871 году император въезжал в Астрахань. Но по заключению губернского архитектора К.К. Домонтовича памятник установили в самом центре Губернаторского сада. Бронзовый император, на груди которого орден Андрея Первозванного, в правой руке свиток с Манифестом об отмене крепостного права, представлялся в полный рост в длинной порфире и возносился на гранитном постаменте вокруг четырех бронзовых орлов. На пьедестале была выбита надпись золотыми буквами «Царю-Освободителю Александру II». После революции, в марте 1918 году, скульптура императора была снята.

13 октября 1858 года в газете «Астраханские губернские ведомости» сообщалось, что на пароходе «Нахимов» в Астрахань прибыл известный французский писатель, литератор Александр Дюма, автор «Трех мушкетеров».

Дюма давно мечтал о путешествии по России, но Николай I не давал писателю разрешения за сочувствие к декабристам. После смерти государя, романист воплотил свою мечту.

О своем путешествии он написал книгу «Из Парижа в Астрахань. Свежие впечатления от путешествия в Россию» («De Paris a Astrakan. Nouvelles impressions de voyage» par Alexandre Dumas) [1].

Александр Дюма увидел Астрахань с пыльными улицами, магазинами, со множеством торговцев разных национальностей: «Мощение улиц – роскошь, совершенно неизвестная Астрахани. Жара превращает улицы в пылевую Сахару, дождь – в озеро грязи; … открываются магазины, улицы заполняются, … из окон высовываются головы, с любопытством озирающие прохожих – представителей всех азиатских и европейских национальностей, царит вавилонская мешанина всех наречий» [1, с. 675]. Классик подмечал в своем произведении, что после колонизации Англией, Индия потеряла торговые связи с

Астраханью: «к моему глубокому отчаянию, тщетно искал я в Астрахани те великолепные ткани из Индии и то богатое оружие из Хорасана, что рассчитывал там найти; в Астрахани остается едва ли не пять-шесть персидских лавочек, … ни одна из них не достойна назваться магазином» [1, с. 680]. Александр Дюма был удостоен почетного права участвовать при строительстве новой плотины: «Я имел честь сделать третий удар по первой свае новой плотины на Волге; военный губернатор и гражданский губернатор, естественно, сделали два первых» [1, с. 683].

Александр Дюма побывал в Астрахани и увековечил эту встречу. Он увез с собой рецепты местной кухни, различные сувениры, впечатления и историю. Даже книгу свою назвал «Из Парижа в Астрахань». Его визит был праздником для всего города. Горожане торжественно встречали пароход со знаменитым писателем, приезд которого ожидали целый месяц. Для почетного гостя устраивали народные гуляния, праздничные обеды, показательные выступления, скачки. Но сейчас в Астрахани нет ничего, что напоминало бы о той встрече: ни памятника, ни даже мемориальной доски. В Астрахань приезжал писатель с мировым именем и, к сожалению, об этом мало кто помнит.

С развитием экономических и политических отношений меняется архитектурный образ города. В каждом историческом периоде воплощаются архитектурные традиции, приемы и идеи. В очертаниях архитектуры Астрахани прочитываются исторические события и культура прошедших лет. Процесс капиталистических отношений и усиление роли Астрахани как южного торгового порта с Восточными странами в XIX веке отразился на градостроительстве. История оставила свой след на внешнем облике города. Поэтому историю и архитектуру нельзя рассматривать по отдельности. К концу XIX века Астрахань являлась крупным, самобытным, развивающимся быстрыми темпами городом Российской империи, не уступающий Санкт-Петербургу и Москве.

Литература

1. Дюма А. Из Парижа в Астрахань. Свежие впечатления от путешествия в Россию. De Paris a Astrakan. Nouvelles impressions de voyage / Пер. с фр. В. А. Ишечкина. – Москва: Спутник+, 2009. – 783 с.

2. Марков А.С., Львов С.Г. Астрахань на старинных открытках. – Астрахань: Центр информационной компетенции, 2011. – 198 с.

3. Никитин Ю.А. Астрахань: история, этнос, культура, природа, геополитика. – Астрахань: Новая Линия, 2012. – 491 с.

4. Потоцкий Я. Путешествие в Астрахань и окрестные страны в 1797 // Астраханский сборник, издаваемый Петровским обществом исследователей Астраханского края. В.1. А., 1896. С. 303–328.

5. Рубцова С.С. Градостроительная эволюция Астрахани. Градообразующие элементы. Кн. 2. – Ульяновск: Ульяновский дом печати, 2017. – 496 с.

6. Штылько А.Е. Иллюстрированная Астрахань: Очерки прошлого и настоящего города, его достопримечательности и окрестности. – Саратов: изд. авт., 1896. – 135 с.

Квасова С.Ю.
АГУ, г. Барнаул, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М.В. Шамардина
АГУ, г. Барнаул, Россия

Эмоциональный интеллект в структуре лидерства

Аннотация. *В статье сделан теоретический анализ к пониманию аспектов лидерства, дается обзор современных подходов к изучению индивидуально-типологических особенностей руководителей коммерческих компаний на разных этапах профессионального становления. Автором выделена ведущая компетенция в структуре лидерства - эмоциональный интеллект (ЭИ), даны основные подходы к определению особенностей понятия.*

Ключевые слова: *лидерство, лидерский потенциал, эмоциональный интеллект, оценка персонала.*

В настоящее время повышается интерес, ориентированный на изучение вопросов успешности, эффективности в сфере управления коллективами и различными общностями людей – все это обусловлено в первую очередь эпохой высоких технологий и информационным перегрузом сознания. Все чаще для определения современного мира используется термин VUCA, что в переводе с английского означает: мир нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный [8].

Лидерство как феномен изучается психологами, социологами, специалистами по когнитивным процессам. Для нашего исследования наиболее интересны те модели и гипотезы, в которых делаются попытки определить отдельные составляющие лидерства. Так, например, согласно модели Л. Стаута [9], лидерство включает три аспекта: лидерское философское мировоззрение, психологические особенности и качества, социологические предпосылки. Первые два аспекта в большей степени относятся к характеристикам лидера и составляют лидерский потенциал. Третий аспект определяет условия, в которых лидер осуществляет свою деятельность, т.е. формирует опыт управления. В условиях современного мира, где высока неопределенность, особой компетенцией лидера становится умение сплотить вокруг себя команду и способность обучить людей совместной продуктивной деятельности [9].

Руководитель выступает субъектом управления, оказывает воздействие на ключевые элементы системы, такие как организационная структура, технология (стандарты работы), а также определяет мотиваторы для персонала, поэтому важно выделить личностные качества, составляющие профиль должности руководителя, ведь именно от руководителя зачастую зависит конкурентоспособность организации [7].

Поэтому все чаще лидерство рассматривается как способность оказывать влияние на поведение отдельных личностей и групп для того, чтобы направлять их усилия для достижения целей организации [5].

Это подтверждается разными методологическими позициями, например, А.В. Петровский рассматривает лидерство как один из механизмов, обеспечивающий интеграцию групповой деятельности. При этом конкретный человек (или, определенная часть группы) объединяет, ведет за собой, направляет действия всей команды, в свою очередь члены группы, принимают и поддерживают его действия [4].

При анализе психологического аспекта лидерства, помимо особенностей когнитивной деятельности, образования и влияния прочих условий и факторов, все больший упор рядом ученых делается на оптимизацию эмоционального интеллекта.

По мнению Д. Гоулмана (основателя данного подхода к лидерству через эмоциональный интеллект), ключевая задача лидера заключается в том, чтобы «вдохновлять» хорошие чувства в тех, кем управляют, через создание резонанса (позитивные эмоции), который позволяет высвободить все лучшее в людях и помогает достигать совместными усилиями общих целей. Так эмоциональный интеллект, как оптимальное, согласованное эмоциональное поведение, которое определяет успех лидера в деятельности [2]. Как отмечал в своих научных трудах Д. Карузо, не надо противопоставлять эмоциональный интеллект (ЭИ) интеллекту основному, ЭИ не является достижением управления сердцем, а не разумом, а есть уникальное сочетание обоих интеллектов [5].

Проблема проявления и развития лидерских качеств набирает актуальность и в современности - острый дефицит высококомпетентных управленцев и попытки взрастить руководителей (формирование кадрового резерва) нового поколения стали предпосылками для проведения ежегодного многоступенчатого конкурса «Лидеры России».

Целью исследования является выявление ключевых составляющих лидерства, а также факторов, условий, напрямую определяющих проявление лидерства в коммерческих компаниях.

Понятие лидерства и лидерского потенциала сложно определяется в первую очередь в связи с тем, что замеряется рядом компетенций и зафиксировано в результате деятельности (где процесс деятельности чаще командная работа определенных людей). Под изменением понимается качественное улучшение исходных показателей, а это значит, что после проведения ряда мероприятий предстоит повторно измерить и зафиксировать результат. Сравнение с начальными показателями и наличие динамики роста будут свидетельствовать о развитии лидерского потенциала (профессиональной самореализации - качественном росте управленца в профессии).

И тут возникает ключевая на сегодняшний день проблематика - в российских исследованиях вопрос оценки персонала высшего звена мало изучен. И хотя практика оценки в разных ее проявлениях в российских компаниях стала неотъемлемой частью

корпоративной жизни, основная доля внимания отдается инструментам оценки менеджеров среднего звена и специалистов, тогда как информации об оценке ведущих топ-менеджмента крайне мало [3].

Согласно проведенному в России исследования по данной теме, принадлежащему российскому экспертному бизнес-изданию «Talent Equity Institute» совместно с практикой «Оценка руководителей» Ward Howell, в 2015-2016 гг. был проведен анализ 52 российских компаний и представительств международных групп разных сфер деятельности. В интервью участвовали директора по персоналу и руководители отделов аттестации (оценки) и развития кадров, представляющие средние (с численностью сотрудников от 500 до 4999) и крупные организации (с численностью от 5000 и выше) [3].

Большинство из них (более 56%) отметили, что основной вызов будущего, который наблюдается уже сегодня – это цифровая культура, умение работать с большими объемами информации и анализировать данные. Для руководителей высшего звена наиболее важна компетенция - управления изменениями и внедрения инноваций. Вторая, по мнению респондентов, компетенция, которая не перестанет быть актуальной и в будущем, связана с коммуникациями – умение выстраивать эффективное взаимодействие и способность понимать собеседника - тот самый эмоциональный интеллект [3].

Почти 70% участвующих в исследовании HR-специалистов согласились с мнением о том, что методология оценки руководителей должна включать комплекс методов, позволяющих объективно определить лидерский потенциал - KPI, собеседование, деловые игры и бизнес-кейсы, профессиональные, личностные и мотивационные тесты. Однако лишь треть компаний дополняет оценку по KPI другими инструментами. Более половины российских компаний продолжают оценивать потенциал руководителей только по ключевым показателям эффективности [3].

За основу исследования нами также были взяты эмпирические данные Н.С. Платоновой и Т.В. Тулупьевой. В исследовании участвовали 110 респондентов, из них 76 чел. (69%) женского пола и 34 чел. (31%) мужского. Исследование было проведено с использованием следующих методик: опросник Д.В. Люсина «Эмоциональный интеллект», тест Е. Жарикова, Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей», также учитывались демографические данные: гендерная идентичность, возрастные категории, стаж руководства, общий стаж работы, вид образования.

Результат исследования выявил корреляцию между показателями эмоционального интеллекта и лидерского потенциала. Что подтверждает выдвинутые гипотезы о неразрывности этих понятий и невозможности изучения многогранного процесса лидерства в отрыве от эмоционального интеллекта [5]. При этом корреляции между лидерским потенциалом и стажем работы установлено не было, что может свидетельствовать о том, что опыт работы не всегда определяет эффективность управленца [3].

Полученные данные позволяют сделать выводы относительно подбора методик для собственных исследований. Комплексная оценка лидерства в современных условиях не

может быть ограничена узко стандартной методикой изучении лидерского потенциала. Необходимо дополнительное изучение показателей эмоционального интеллекта: скорее всего можно предположить, что чем выше уровень должности, тем возможно будет выше значение компетенции ЭИ.

Таким образом, инициатива лидерства требует дальнейшего осмысления и изучения, а также внедрения в ДНК-компаний конкретных комплексов методик, позволяющих провести всесторонний анализ и зафиксировать уровень лидерства.

Таким образом становится ясным, что выделенная компетенция «лидерство» будет актуальна и социальна желательна для молодых людей, которые планируют карьеру и имеют карьерные ожидания, - личностной ценностью привлекательной для общества, а значит будет возрастать количество разнообразных школ лидерства, программ, оптимизирующих лидерский потенциал. Лидерство будет привлекать интерес учёных, для построения индивидуальных программ развития. Развитие лидерского потенциала и весь комплекс принимаемых мер по формированию эффективного лидерства, создания условий для выявления лидерского потенциала будет способствовать качественному обновлению страны.

Литература

1. Веселовский Д.П., Мосина Л.М. Теоретический анализ феномена лидерства в эпоху VUCA // Вестник университета. 2018. № 2. С. 141–146.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Оценка руководителей: методы, форматы, практики // Talent Equity Newsletter #13, 2016. – 35 с.
4. Петровский А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 29–41.
5. Платонова Н.С., Тулупьева Т.В. Эмоциональное лидерство: взаимосвязь уровня образования и эмоционального интеллекта // Управленческое консультирование. 2020. № 10. С. 109–123.
6. Рахманкулова С.А. О взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерского потенциала руководителя // Вестник ОГУ. 2010. № 12 (118). С. 160–166.
7. Шамардина М.В. Управленческая деятельность: мотивационный профиль руководителя // Человеческий капитал, 2018, № 12(120). https://humancapital.su/wp-content/uploads/2018/12/201812_109_116.pdf
8. Sarkar A. We live in a VUCA World: the importance of responsible leadership // Development and Learning in Organizations: An International, 2016.
9. Stout L. Leadership: from mysteries to practice. M.: Good book, 2002. (In rus).

Киреева Н.В., Щеглова Ю.И.
АГУ, г. Барнаул, Россия
Научный руководитель - кандидат психологических наук, доцент М.В.Шамардина
АГУ, г. Барнаул, Россия

Психологический портрет работника социальной сферы

Аннотация. *В статье сделан теоретический анализ подходов к пониманию психологического портрета личности работка с позиций компетентностного подхода. Авторами показана специфика работы многофункциональных центров предоставления государственных и муниципальных услуг (МФЦ). Выделена в теории основная компетенция работников клиентской сферы - «социальная компетентность». Определены особенности социально-психологических факторов и личностные характеристики работников разного возраста многофункционального центра с разным стажем работы.*

Ключевые слова: *профессионально-важные качества, компетентностный подход, процесс профессионализации, социальная компетентность.*

В настоящее время процесс совершенствование оказания государственных и муниципальных услуг гражданам или организациям дает доступность услуги в рамках деятельности многофункциональных центров (далее МФЦ). Ведущая цель деятельности МФЦ включает повышение качества государственных и муниципальных услуг через сокращения сроков предоставления услуги. Весь процесс предоставления услуги проходит в ситуациях взаимодействия «специалист – заявитель».

Выступая посредниками, работники многофункционального центра имеют четкие обязанности: знание требований законодательства (теоретическая подготовка) и этика взаимодействия (стандарты представления услуг), где второе часто становится ключевым так как сфера клиентоориентированости работника (социальная сфера) опосредовано зависит от личностных особенностей и качеств социального работника, из чего и складывается психологический портрет работник.

Актуальность проблемы определен изучением человека в рамках трудовой деятельности Л.В. Боброва, О.А. Маринова (2012), так Б.И. Беспалов (2014).

В теории компетентностного подхода С.М. Спенсера (2005), понятие «базовое качество» личности определено как ключевое для профессиональной сферы через устойчивую совокупность свойств человека, проявляемых в трудовом поведении, в производственных ситуациях [1, 3]. Это соответствуют определению «профессионально-важные качества» (далее ПВК), где ПВК – обозначается как система мотивационных, личностных и индивидуально-типологических свойств человека состоящая из профессиональных ценностей и способов выстраивания коммуникаций в профессиональной деятельности [3].

Вопросы составления моделей профиля должности с позиций компетентностного подхода рассматриваются Л.В. Бобровым, О.А. Мариновым [4], а непосредственно изучение моделей государственных и муниципальных служащих сделано Ш.С. Акифи [2];

О.В. Котляровой [5]. Работы Т.В. Красавиной, О.Л. Чулановой, Т.А. Овчинниковой, М.В. Шамардиной [6] непосредственно выделяют условия работы и особенности личностных характеристик работников многофункциональных центров (МФЦ). Таким образом, становится ясным что для определенной профессиональной деятельности у специалиста должен быть соответствующий набор индивидуально-типологических личностных качеств - психологический портрет (профиль должности). В системе «специалист – заявитель» сферы социальной практики стандарты обслуживания клиентов определяют профессиональное поведения работника МФЦ.

Поэтому, целью нашего исследования стало выявление индивидуально-психологических особенностей личности работников многофункционального центра с разным стажем работы.

В исследовании приняли участие работники КАУ «Многофункциональный центр предоставления государственных и муниципальных услуг Алтайского края» в возрасте от 25 до 45 лет (с их письменного личного согласия), имеющие различный стаж работы: 25 работников стаж работы до 3х лет и 35 работников стаж работы более 3х лет. Общее количество респондентов составило 60 человек.

Эмпирические методы: Опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) (Н.Н. Мельникова (2000), опросник «Проактивного совладающего поведения (копинга)» (Greenglas, Schwarzer и Taubert (1999), в адаптации Е.С. Старченковой (2009), методика «Большая пятерка личностных качеств» (Р. МакКрае, П. Коста (1985), в адаптации А.Г. Грецова) и методы описательной статистики: статистический анализ (корреляционный анализ Пирсона, критерий Манна-Уитни).

При выборе методов исследования ключевым стало описание специфики сферы оказания услуг в МФЦ. Анализ литературы показал наличие в рамках профессиональной сферы постоянных ситуаций коммуникаций, что справедливо относит специалистов МФЦ к наиболее сложным профессиям в обществе. Многофункциональный центр государственных и муниципальных услуг – это категория бюджетных учреждений в России. Специфика данного учреждения - принцип работы «одного окна», где заявитель может получить государственные и муниципальные услуги после однократного обращения. Регламентация и государственная стандартизация выступают качеством предоставляемых услуг и являются особенностью деятельности учреждения.

Сегодня выделяется понятие «социальная компетентность» (Дж.Равена) – это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга… некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие - к эмоциональной… эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом Дж. Равен подчеркивает, что «виды компетентности» есть «мотивированные способности».

Деятельность работника многофункционального центра заключается, в взаимодействии с коллективом и клиентами. Не случайно Л.А. Петровская выделяет коммуникативную компетентность и предлагает конкретные специальные формы тренингов для развития этого «свойства личности».

Профессиональная деятельность сотрудников многофункционального центра часто проходит в высоком уровне шума, связанного с работой офисной техники и шум от

разговоров работников с заявителями, шум от ожидающих заявителей в зале, шум, связанный с информационными объявлениями для заявителей, высокой ответственностью, связанной с работой с документами и обработкой информации. А также большое количество информации, которую следует структурировать и обработать. Здесь важно отметить, что, зачастую в процессе работы с запросом, заявитель может предоставлять информацию, не относящуюся непосредственно к его запросу, что сбивает с рабочего ритма работника МФЦ. Предполагается, что специалист МФЦ должен быть способен успешно действовать даже при отсутствии знаний готовых алгоритмов, проявляя созидательное мышление.

С помощью t-критерия Стьюдента на уровне значимости ($p<0,05$) были выявлены достоверные различия по уровню сознательности в группах до 25 лет со стажем работы до 3х лет и старше 26 лет со стажем работы более 3х лет: группа работников многофункционального центра в возрасте до 25 лет достоверно отличается от группы работников старше 25 лет по показателю шкалы «Сознательность» (ср.з. до 25 лет =8,86; ср.з. старше 25 лет =10,79, t-test=2,135, $p<0,05$).

С помощью корреляционного анализа Пирсона была выявлена отрицательная связь шкалы адаптивной стратегии поведения «*Активное изменение среды*» со шкалой большой пятерки личностных качеств «*Эмоциональная устойчивость*» ($r=-0,588$ $p=0,006$) в группе старше 25 лет со стажем работы более 3х лет и выявлена связь, средней степени значимости по шкале адаптивной стратегии поведения «*Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир*» со шкалой большой пятерки личностных качеств «Эмоциональная устойчивость» ($r=0,656$ $p=0,002$) в группе до 25 лет со стажем работы до 3х лет. Уровень эмоциональной устойчивости наблюдается в сочетании со стратегией поведения «*Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир*», проявления этой стратегии включает, поиск альтернатив в реальном мире и в собственных фантазиях. А также была выявлена отрицательная связь со шкалой адаптивной стратегии поведения «*Пассивное выжидание внешних изменений*» со шкалой большой пятерки личностных качеств «*Экстраверсия*» ($r=-0,636$ $p=0,003$) в группе работников до 25 лет со стажем работы в организации до 3х лет, связь со шкалой методики большой пятерки личностных качеств (рис.8) «*Экстраверсия»* со шкалой проактивного совладающего поведения «*Превентивное преодоление*» ($r=0,463$ $p=0,003$) в группе старше 25 лет со стажем работы в организации более 3х лет.

Таким образом, степень выраженности психологических портретов групп работников МФЦ в возрасте от 25 лет со стажем работы до 3х лет и работников МФЦ в возрасте старше 25 лет со стажем работы более 3х лет крайне отличается: для группы респондентов в возрасте от 25 лет со стажем работы до 3х лет более всего характерны такие проявления как: подчинение, ориентация на среду и рефлексия действительности, а для группы респондентов в возрасте старше 25 лет проявляют превентивное преодоление, ориентация на себя и уход от конфликтов, т.е. не желание взаимодействовать, возможно это связано с эмоциональным выгоранием с связи с постоянной работой с «клиентами-заявителями».

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что с увеличением стажа работы личность работника МФЦ трансформируется под влиянием требований должности - характерным становится рефлексивное поведение. В структуре

психологического портрета личности работника МФЦ происходят трансформации, в зависимости от стажа работы в учреждениях МФЦ.

Литература

1. Аведисова А.С., Канаева Л.С., Ибрагимов Д.Ф. Копинг и механизмы его реализации / А.С. Аведисова, Л.С. Канаева, Д.Ф. Ибрагимов: аналитический обзор // Российский психиатрический журнал. 2017. № 4.

2. Акифи Ш.С. Сравнительный анализ национальных моделей профессиональных компетенций государственных служащих // Образование и общество. 2017. № 5-6 (106-197). С. 127-125.

3. Баранов А.В. Тагаев А.В. Ивлева О.А. Котлярова О.В. Компетентностная модель сотрудника многофункционального центра предоставления государственных и муниципальных услуг // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 4. С. 22-27.

4. Боброва Л.В., Маринова О.А. Компетентностная модель выпускника как альтернатива модели квалификационной / В сборнике: Наука и образование в жизни современного общества. Тамбов, 2012. С. 20-21.

5. Котлярова О.В. Коммуникативная компетентность современного государственного служащего // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2017. № 4. С. 8-17.

6. Шамардина М., Овчинникова Т. Оптимизация стрессоустойчивости у работников социальной сферы посредством порождающих игр // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, 2019. Т. 1. № 2. С. 110-117. URL: http://journal.asu.ru/vfp/article/view/6129.

Киселев И.Н.

КГЭУ, г. Казань, Россия

Научный руководитель – доктор технических наук, профессор А.И. Рудаков

КГЭУ, г. Казань, Россия

Имитационное моделирование фотоэлектрической системы в среде Matlab & Simulink

Аннотация. *Перечислены преимущества использования возобновляемых источников энергии, в том числе преимущества солнечной энергетики. Приведена классификация фотоэлектрических систем. Описываются элементы и принцип работы имитационной модели фотоэлектрической системы. Представлены результаты моделирования системы и практическая ценность модели.*

Ключевые слова: *фотоэлектрическая система, контроллер заряда, двунаправленный преобразователь напряжения, аккумуляторная батарея.*

Возобновляемые источники энергии (ВИЭ) – это любые энергетические ресурсы, которые естественным образом регенерируется в течение короткого периода времени и извлекаются непосредственно из энергии солнечного излучения (например, тепловая, фотохимическая и фотоэлектрическая энергии), косвенно из энергии солнечного излучения (например, ветровая энергия, гидроэнергия и фотосинтетическая энергия, хранящаяся в биомассе) или из других естественных процессов окружающей среды (например, геотермальная и приливная энергия). Возобновляемые источники энергии не включают в себя энергетические ресурсы, полученные из ископаемых видов топлива, отходы из ископаемых источников или отходы из неорганических источников. Рост общего потребления и ускорение перехода от традиционной энергетики к возобновляемой в развитых странах стимулируются в первую очередь экологическими мотивами: нетрадиционные источники, в отличие от невозобновляемых, не производят выбросов загрязняющих веществ в биосферу. Существенным преимуществом ВИЭ является то, что они неисчерпаемы и их количество остается стабильным с течением времени. ВИЭ экономичны, так как не нужно перевозить топливо для поддержания работы электростанции. С точки зрения эксплуатации электростанции возобновляемой энергетики требуется меньшее техническое обслуживание, чем традиционным электростанциям. Кроме этого, часто экономически выгодно использовать ВИЭ в отдаленных малозаселенных районах, чем строить воздушные линии электропередачи для электроснабжения данных районов.

В данной статье рассматривается такой вид возобляемых ресурсов как солнечное излучение. Фотоэлектрическая система – это система, которая использует солнечные элементы для преобразования солнечной энергии в электрическую. Солнечная фотоэлектрическая система является одним из возобновляемых и чистых источников энергии. Огромный рост спроса на энергию, рост глобального интереса к возобновляемым источникам энергии, а также прогресс в исследованиях и технологиях в области фотовольтаики – все это привело к значительному прогрессу в фотоэлектрической промышленности. К основным достоинствам фотоэлектрических систем можно отнести неисчерпаемость энергетического ресурса, простоту установки, отсутствие движущих частей, минимальная потребность в уходе, отсутствие шумов и вибраций, свободное применение в местах отсутствия централизованных распределительных сетей, быстрая окупаемость солнечной батареи [1]. Фотоэлектрические элементы солнечной электростанции можно разместить на любой плоскости, в том числе и на крышах и стенах зданий, что существенно снижает ее себестоимость. Фотоэлектрическая система имеет высокую надежность, может эксплуатироваться продолжительное время, при этом солнечная электростанция практически не требует технического обслуживания. Несмотря на экологическую безвредность применения солнечных батарей, их производство и утилизация может навредить окружающей среде и здоровью людей. Также к основным недостаткам, ограничивающим применение фотоэлектрических систем, следует отнести относительно низкую энергетическую плотность и непостоянность солнечного излучения. Низкий КПД в 15-20 % приводит к увеличению массогабаритных показателей электроустановок, а изменчивость уровня солнечной радиации, вплоть до периодов его

полного отсутствия, вызывает необходимость в устройствах аккумулирования энергии или в резервных энергоисточниках [1].

Повышение энергоэффективности, стабильности и надежности фотоэлектрической системы – это актуальная задача в настоящее время [2]. Для достижения этой цели вся фотоэлектрическая система должна быть испытана в изменяющихся погодных условиях, небходимо выбрать наиболее энергоэффективные технические решения. Однако большое разнообразие устройств и алгоритмов управления делает практическое тестирование системы сложным и дорогостоящим. Поэтому в данной статье используются инструменты моделирования Matlab/Simulink для разработки модели автономной фотоэлектрической системы, которая может быть использована для моделирования любого сценария работы или неисправности, что существенно упрощает выбор проектных решений.

Фотоэлектрические системы можно разделить на два основных класса: автономные фотоэлектрические системы и фотоэлектрические системы, подключенные к электросети. Фотоэлектрические системы, подключенные к сети, могут выдавать электроэнергию в электрическую сеть, если потребление электроэнергии меньше ее выработки, и наоборот, нагрузка может потреблять электроэнергию одновременно и из электросети, и от фотоэлектрической системы, если вырабатываемая фотоэлектрической системой электроэнергия меньше электроэнергии, которую потребляет в данный момент нагрузка. Автономная фотоэлектрическая система, не подключена к электрической сети, и имеет в своем составе аккумуляторную батарею.

Автономная фотоэлектрическая система включает солнечные панели, контроллер заряда, аккумуляторная батарея, инвертор, нагрузка [3]. Составным элементом солнечных панелей является полупроводниковый фотоэлемент, при облучении которого увеличивается его обратный ток, или фототок, что позволяет использовать солнечную панель в качестве источника электроэнергии.

Эквивалентная схема модели солнечной панели в Matlab & Simulink, включает источник тока, диод и активные сопротивления для выражения тока утечки и для представления внутреннего сопротивления солнечных панелей. Выходной ток фотоэлектрической панели I связан с его напряжением V уравнением:

$$I = I_{ph} - I_s\left(e^{\frac{q(V+IR_s)}{mkT}} - 1\right) - \frac{V + IR_s}{R_{sh}} \quad (1)$$

где I_{ph} – фототок, I_s – ток насыщения, q – элементарный электрический заряд, m – масса электрона, k – постоянная Больцмана, T – температура фотоэлемента, R_{sh} и R_s – шунтирующее и последовательное активное сопротивление [3]. Фототок I_{ph} пропорционален интенсивности солнечного излучения, а ток насыщения I_s увеличивается при увеличении температуры. На ВАХ солнечной панели обычно отмечена точка максимальной мощности MPP.

В Matlab & Simulink моделируется солнечная батарея, состоящая из так называемых параллельно соединенных струн, в каждой из которых может быть последовательно соединено несколько солнечных панелей. Последовательное соединение солнечных

панелей в струне увеличивает напряжение солнечной батареи, а параллельное соединение струн – увеличение тока солнечной батареи.

Контроллеры заряда делятся на три типа: on-off, ШИМ и MPPT. On-off контроллеры являются самыми простыми. Они отключают солнечную батарею от аккумулятора, когда напряжение на аккумуляторе достигает предельного значения, и заряд прекращается, хотя в реальности аккумулятор заряжен еще не полностью (60-70 %), что уменьшает его срок службы, и для полной зарядки требует поддержания на нем предельного напряжения в течение еще нескольких часов. Эту задачу решает ШИМ-контроллер, который при помощи широтно-импульсного преобразования (ШИМ, или по англ. PWM) понижает ток аккумуляторной батареи до нужного значения и поддерживает его. MPPT контроллер является более сложным и более дорогим устройством. Кроме регулирования зарядного тока, он изменяет напряжение и ток солнечной батареи таким образом, чтобы получать от солнечной батареи максимальную мощность.

Часть модели фотоэлектрической системы, моделирующая алгоритм поиска точки максимальной мощности солнечной панели, состоит из солнечной батареи, повышающего преобразователя (boost converter), его системы управления и нагрузки постоянного тока. Преобразователь напряжения включает индуктивность, диод, электронный ключ IGBT/Diode и емкостные фильтры на входе и выходе. Ключевым принципом, который приводит в действие повышающий преобразователь, является способность катушки индуктивности сопротивляться изменениям тока путем увеличения или уменьшения энергии, запасенной в магнитном поле индуктора. Когда ключ открыт, индуктивность запасает энергию. Когда ключ закрыт, ток катушки индуктивности протекает через диод и нагрузку. Коэффициент заполнения изменяется таким образом, чтобы входное сопротивление повышающего преобразователя обеспечивало такие ток и напряжение солнечной батареи, чтобы ее мощность была максимальна. Основными алгоритмами MPPT являются: метод возмущения и наблюдения и метод возрастающей проводимости, код первого из которых прописан в функции MPPT_algorithm. Данный алгоритм отслеживает изменение мощности солнечной батареи по току ipv и напряжению vpv солнечной батареи и изменяет управляющее воздействие (коэффициент заполнения Duty), пока мощность не перестанет возрастать. Данный метод является наиболее распространённым, несмотря на то что он приводит к колебаниям мощности. Широкое применение этого метода обусловлено его простотой.

Основная задача контроллера заряда – управление зарядом и разрядом аккумуляторной батареи. В созданной имитационной модели используется система управления контроллером заряда, описанная в статье [3]. В ней используется так называемый двунаправленный преобразователь напряжения на двух электронных ключах IGBT/Diode1 и IGBT/Diode2, который работает одновременно как повышающий (boost converter) и понижающий (buck converter) преобразователь напряжения. Первый позволяет повысить напряжение аккумуляторной батареи (24 В) до напряжения шины постоянного тока (48 В), а второй – снизить напряжение в обратном направлении. ПИ-регулятор PI_B1, на входе которого разность заданного напряжения v_ref = 48 В и напряжения на шине постоянного тока v_bus, на выходе вычисляет референсный ток ib_ref, который, суммируясь с током аккумулятора iB, поступает на вход ПИ-регулятора PI_B. Таким образом, вычисляется

коэффициент заполнения duty_B, который служит для управления ключами двунаправленного преобразователя.

Блок Battery в Matlab & Simulink реализует общую динамическую модель, которая представляет самые популярные типы аккумуляторных батарей. Параметры модели могут быть изменены для представления конкретного типа батареи (литий-ионный, свинцово-кислотный, никель-кадмиевый и никель-металл-гидридный аккумулятор) и ее разрядных характеристик. Типичная разрядная характеристика аккумулятора состоит из трех участков. Первый участок представляет экспоненциальное падение напряжения при зарядке аккумулятора. Ширина участка зависит от типа батареи. Второй участок представляет собой заряд, который можно извлечь из батареи, пока напряжение не упадет ниже номинального напряжения батареи. Наконец, третий участок представляет собой полную разрядку батареи, когда напряжение быстро падает. Уровень заряда аккумулятора оценивается состоянием заряда аккумулятора SOC. SOC – это мера заряда аккумулятора, выраженная в процентах от полного заряда. Экспериментальная проверка модели показывает максимальную ошибку 5% (когда SOC составляет от 10% до 100%).

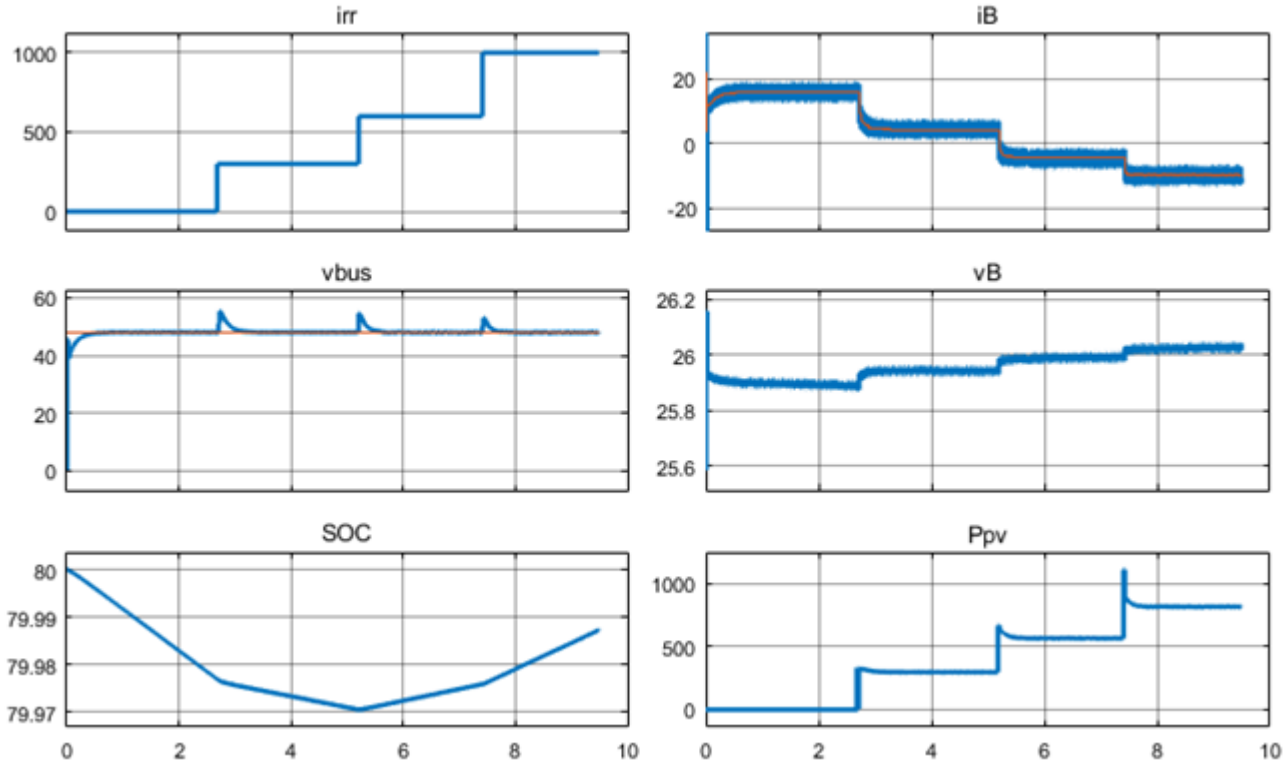


Рис. 1. Осциллограммы интенсивности излучения irr, напряжения шины постоянного тока vbus, степени заряда аккумуляторной батареи SOC, тока аккумуляторной батареи iB, напряжения аккумуляторной батареи vB, мощности солнечной батареи Ppv

Для установленных параметров (5 солнечных панелей по 215 Вт каждая, емкость аккумуляторной батареи 50 А·ч, начальная SOC = 80 % и нагрузка сопротивлением 6 Ом) сняты осциллограммы (Рис. 1). Когда интенсивность солнечного излучения irr = 0, тогда

мощность солнечной батареи Ppv = 0 (например, ночью), нагрузка питается от аккумуляторных батарей и их ток iB максимален, наклон степени заряда аккумуляторной батареи SOC максимален. При увеличении солнечного излучения до 300 Вт/м^2 солнечная батарея генерирует электрическую мощность, ток аккумуляторной батареи и скорость снижения SOC снижается, нагрузка питается и от аккумуляторных батарей, и от солнечных панелей. При irr = 600 Вт/м^2, ток аккумуляторной батареи становится отрицательным, следовательно, происходит ее заряд, кривая SOC возрастает.

Таким образом, созданная имитационная модель позволяет моделировать любой сценарий работы автономной фотоэлектрической системы и получать значения ее электрических величин.

Литература

1. Рудаков А.И., Максимова В.А. Фотоэлектрические автономные энергосистемы. Проблемы и перспективы развития электроэнергетики. II всероссийская научно-практическая конференция. Казань, 18-19 марта 2020 года. Материалы конференции в 2-х томах. Том II. Казань 2020. С. 371 – 376.

2. Рудаков А.И., Максимова В.А. Повышение энергоэффективности солнечных фотоэлектрических установок. // Наука. Технология. Производство - 2019: Моделирование и автоматизация технологических процессов и производств, энергообеспечение промышленных предприятий: сб. всерос. научно-методич. конф. Салават, 2019. С. 193-196.

3. Разработка и изготовление контроллера заряда для автономной гибридной фотоэлектрической / аккумуляторной системы с использованием новой стратегии контроля и управления питанием [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0038092X17302086 (дата обращения: 27.03.2021).

Когоякова К.П.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Г.Н. Курбонова

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Некоторые вопросы обучения взрослых игре на фортепиано

Аннотация. *В статье описываются некоторые особенности обучения взрослых игре на фортепиано. Прослеживается связь между возрастными, психологическими особенностями, вопросами мотивации и выбором способов обучения. Раскрываются различные методические рекомендации, являющиеся эффективными в обучении взрослых игре на фортепиано.*

Ключевые слова: *обучение взрослых, фортепиано, музыкальная педагогика.*

Исследования по проблемам обучения игре на фортепиано имеют многовековую историю. Различные аспекты процесса обучения игре на фортепиано были отражены в таких работах как «История фортепианного искусства» А.Д. Алексеева, «О фортепианном искусстве» А. Корто, «Музыкальная педагогика и исполнительство» Л.А. Баренбойма, «История в музыке» Е.В. Назайкинского. Опора на личностно-ориентированный подход в обучении игре на фортепиано прослеживается в работах Г.Г. Нейгауза, Е.М. Тимакина, Е.Я. Либермана, А.А. Шмидт-Шкловской. Не одно поколение пианистов было воспитано благодаря их пособиям «Воспитание пианиста», «Об искусстве фортепианной игры», «Работа пианиста» и т.д. Методические рекомендации, которые можно обнаружить в работах, были выявлены в процессе исполнительской деятельности, а также являются результатом накопления преподавательского опыта. Однако данные работы не полностью раскрывают проблему обучения игре на фортепиано взрослых.

Вопросы обучения взрослых игре на фортепиано имеют важное значение при планировании образовательного процесса в школах, где имеется возможность предоставления образовательных услуг взрослым. Как правило, занятиями на фортепиано интересуются взрослые, находящиеся в возрастном диапазоне от 25 до 45 лет. Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), это ранний взрослый возраст (25-35 лет) и средний взрослый возраст (36-45 лет).

С позиции психологии взрослый человек отличается тем, что может самостоятельно контролировать свое интеллектуальное развитие, добиваться больших результатов, связанных с трудом или творчеством. В этом возрасте эмоциональная сфера человека уже сформирована и стабильна. Занятие творчеством связано со сложившейся системой ценностей и является осознанным выбором. Взрослые люди, интересующиеся занятиями на фортепиано, могут быть представителями различных профессий, зачастую не связанных с искусством. Уровень подготовки также может сильно отличаться: часть обучающихся может иметь начальную музыкальную подготовку разного уровня, часть может лишь начинать занятия, будучи совершенно не знакомыми с основами занятий на фортепиано. Для обучающихся этой возрастной категории изучение игры на фортепиано является инструментом для реализации творческого начала. К процессу изучения игры на фортепиано представители данной категории подходят ответственно, они проявляют большой интерес в освоении необходимых навыков, принимают участие в составлении репертуарного плана. При этом мотивация к занятиям на фортепиано в каждом случае индивидуальна. По-разному это явление объясняет и психология творчества. Так, древнегреческие мыслители отмечали, что поэты создают свои произведения не благодаря стараниям, они следуют некоторому природному инстинкту. Некоторые ученые важнейшую роль отводят мотиву достижения, т.е. стремлению к успеху. Также мотивом творческой деятельности может быть «… удовольствие, доставляемое работой мысли». Вероятно, поэтому для одних обучающихся занятия на фортепиано представляют собой способ самовыражения, проявления творческого начала, для других – это этап подготовки к поступлению в учебное заведение, с целью дальнейшего профессионального развития, для кого-то обучение игре на фортепиано интересно как процесс изучения чего-то нового, получения новых знаний и навыков.

При выборе способов обучения взрослых игре на инструменте, следует обратить внимание на то, что взрослые способны мыслить абстрактно, они могут воспринимать большой объем информации, в том числе через определенные упорядоченные структуры. Также необходимо учитывать, что взрослый человек имеет больший эмоциональный опыт, отличается в определенной мере сформировавшимися чертами характера и личности, имеет собственный взгляд на различные вещи. Учитывая эти детали, можно сделать вывод, что логически обоснованные варианты объяснения вопросов обучения игре на инструменте, для взрослых оказываются более эффективными, чем традиционные, например, опирающиеся на образные сравнения и чувственный способ познания различных явлений. Подобный конструктивный подход упрощает для обучающихся взрослых значительное количество задач.

Среди большого количества известных и апробированных методов и приемов обучения игре на фортепиано, можно выделить несколько моментов, являющихся наиболее важными для освоения игры на фортепиано взрослыми, учитывая возрастные, психологические особенности, потребности ученика.

Важная роль при обучении взрослых игре на фортепиано должна отводиться анализу произведения и мысленному проигрыванию, особенно на ранних стадиях знакомства с новой пьесой. Общепринятая последовательность действий: «вижу – слышу – играю», при обучении взрослых, должна вводиться с первых занятий. Это способствует более скорому разбору незнакомого текста, а также помогает в освоении навыка чтения с листа, заставляет ученика по-иному взглянуть на материал, что благотворно сказывается на всех составляющих процесса обучения игре на фортепиано. Американский исследователь Чуан Чанг в своем труде «Основы занятий на фортепиано» называет такой подход «мысленная игра». Он отмечает, что «мысленная игра» пронизывает все сферы творческой деятельности человека, поэтому данному способу работы должно уделяться большое внимание. Также в главе, посвященной этой теме, неоднократно появляется тезис о том, что музыка и техника рождаются в мыслях. По этой причине автор отдает предпочтение «мысленной игре», нежели многочасовым упражнениям, направленным на развитие пальцевой «акробатики». Кроме этого, автор пишет, что занятия на фортепиано представляют собой сложный психофизиологический процесс, сопровождающийся формированием новых нейронных связей. Исследователь отмечает, что развивающийся в результате слуховой контроль, являет собой ключ к освоению техники. В этом угадывается утверждение Ференца Листа о том, что «техника рождается из «духа», а не из «механики», объясненное с точки зрения физиологии.

Алгоритмы анализа и мысленного исполнения неразрывно связаны с процессом запоминания текста произведения наизусть. Аналитическую часть можно рассмотреть на примере «К Элизе» Л. Бетховена. При «математическом» разборе становится ясно, что первые 4 такта звучат на протяжении пьесы 15 раз, таким образом, при разучивании этих начальных тактов охватывается практически 50% всего произведения. Это применимо ко многим произведениям. Так, в «Фантазии-экспромте» Ф. Шопена первоначальный музыкальный материал звучит дважды, поэтому для освоения всего объема необходимо детально разобрать и проанализировать первый раздел. Далее следует эпизод moderato cantabile, который проходит в этой пьесе несколько раз. Каждое повторение

сопровождается постепенным усложнением фактуры. По этой причине нужно посоветовать начинать тщательное изучение материала с последнего проведения. Что касается переходов от одной части формы к другой, следует обратить внимание на такты, соединяющие части. Это означает, что при разучивании трудного эпизода по фрагментам, окончание одного отрывка должно приходиться на начало следующего. Таким образом создается эффект наложения, в дальнейшем позволяющий перейти от одной части к другой более плавно. Подобным образом следует поступать со всеми построениями, находящимися на границе разделов формы, или при соединении пассажа, изначально разделенного на несколько коротких отрезков.

При таком подходе значительно сокращается количество времени, потраченного на разбор и запоминание пьесы наизусть. В результате сэкономленные часы отводятся на процесс совершенствования деталей, создания художественного образа и собственной интерпретации. Необходимо в процессе урока сразу определить, какие места в произведении являются наиболее сложными и впоследствии могу вызвать разного рода трудности. Опираясь на это, нужно помочь ученику выстроить самостоятельные занятия так, чтобы они начинались с разучивания именно этих фрагментов. Необходимо разделить трудное место или пассаж на небольшие сегменты. Это позволит сыграть данный отрезок несколько десятков раз в течение нескольких минут. Основываясь на этом, возможно сделать вывод: чем короче отрезок, тем большее количество раз его можно будет повторить за определенное время.

К анализу стоит отнести прослушивание-сопоставление разных интерпретаций одного произведения. Опора на прослушивание изучаемого произведения может принести большую пользу. Прослушивание с последующим сравнением различных исполнений обогащает внутренний слух, делает представления о необходимом звучании более яркими и способствует формированию собственного видения и трактовки.

Зачастую ученики, не имеющие большого опыта игры на фортепиано, отдают предпочтение способам занятий, которые основаны на обыденных представлениях, лежат на поверхности и оттого кажутся верными. Подобный подход не всегда является полезным и эффективным для развития пианистических навыков. В дальнейшем это может повлечь за собой формирование вредных музыкальных привычек. Например, недостаточно подготовленный ученик может пытаться выучить какой-либо технически трудный отрывок или целую пьесу, играя двумя руками сразу или будет уделять внимание проигрыванию пьес только в быстром темпе, забыв о важности медленной игры. Занятиям в подобном режиме свойствена немузыкальная игра. Технические и текстовые трудности могут отвлекать человека настолько, что он забывает выстраивать фактуру, прослушивать различные детали, не будет заниматься голосоведением и т.д. Сформировавшееся в ходе занятий слуховое представление будет определять дальнейшую игру, так исполнение становится формальным и невыразительным. Чтобы избежать этого, следует на начальном этапе занятий, акцентировать внимание на анализе фактуры, проучивании партий каждой руки отдельно, на ведении фразы, интонировании и т.д. Очень важно объяснить ученику, что занятия «по наитию» не принесут пользы и будут останавливать его развитие в техническом отношении.

Другая вредная привычка, возникающая в результате занятий, основанных на обыденных представлениях об игре на фортепиано – чрезмерное использование педали. Очень часто в стремлении как можно скорее исполнить произведение в концертном варианте, подражая определенному стилю, или в стремлении сразу объединить все пласты фактуры, ученики могут прибегнуть к чрезмерному использованию педали. На ранней стадии работы над пьесой это не позволяет ученику, не имеющему достаточной практики игры с педалью, точно слышать фактуру и контролировать все действия. Это может в значительной степени задерживать техническое развитие, потому как звучание, создаваемое обильным использованием педали, корректировать довольно затруднительно. И наоборот, разумное применение педали помогает технически совершенствовать фрагменты, требующие доработки. Поэтому к вопросам педализации нужно относиться с большим вниманием. Касательно этой темы С.Е. Фейнберг отмечал: «Уметь играть на фортепиано без педали – существенная и важная предпосылка хорошей педализации». Не лишним будет использование в занятиях упражнений, направленных на развитие техники педализации и умения слышать и выстраивать гармонические последовательности. Стоит отметить, что на начальном этапе занятий целесообразно подробно расставлять обозначения педализации в нотном тексте и просить от ученика точного соблюдения этих обозначений. Затем по мере развития слухового контроля и освоения техники педализации следует предоставлять большую свободу.

Также к вопросам, требующим особенного внимания, можно отнести планирование самостоятельных занятий ученика. Многие выстраивают свои занятия по схожей формуле: примерно 30 минут отводится на игру гамм и различных упражнений (например, Ганона), затем наступает очередь изучаемого произведения, работа над которым проходит в одном темпе. За одним проигрыванием следует другое, и таким образом пьеса исполняется несколько раз от начала до конца. Проучиванию каждой части отдельно с использованием различных приемов, способствующих развитию пианистических навыков, уделяется малая часть от общего количества времени занятий. На следующий день эта схема занятий повторяется. Если формально следовать этому плану, не обращая внимание и слух на способ игры, то ни гаммы, ни упражнения не приведут к желаемому прогрессу. В результате эффект от подобных занятий остается малозаметным. Подобный режим занятий на постоянной основе не является продуктивным: не дает возможности обнаружить новые, необходимые для дальнейшего развития игровые движения, затрудняет ведение фразы, препятствует формированию слуховых представлений. В связи с этим при обучении взрослых игре на фортепиано стоит развивать идею о том, что самостоятельные занятия не должны ежедневно проходить по одной повторяющейся схеме, что в планировании занятий также важен творческий подход. Самостоятельные занятия, выстроенные в соответствии с конкретными потребностями, в дальнейшем принесут большую пользу и развитие различных пианистических навыков окажется более заметным. Например, при выборе темпа для проучивания произведения во время самостоятельных занятий необходимо донести до ученика, что технические возможности развиваются при игре в том темпе, в котором возможно исполнение без ошибок. При этом важно заметить, что процесс изучения произведения не должен всегда проходить в каком-либо одном темпе, тщательное проучивание фактуры и развитие технических навыков должно происходить в разных

темпах. С одной стороны, игра в медленном темпе может показать, насколько хорошо ученик освоил пассаж или какой-либо отдельно взятый фрагмент, потому как вопреки очевидным выводам, играть медленно без должного уровня знания произведения очень сложно. В этом проявляется умение мыслить наперёд и предвосхищать музыкальный материал. Такой способ работы может послужить своего рода индикатором заучивания наизусть, особенно это касается игры каждой рукой отдельно. Поэтому можно рекомендовать уделять внимание медленному проигрыванию в конце занятий. С другой стороны, исполнение произведения более скором темпе способствует формированию более гибкой фразировки, позволяет найти необходимые движения. Подобная оптимизация процесса занятий на инструменте понятна обучающимся взрослого возраста и поддерживает мотивацию к дальнейшему изучению игры на фортепиано.

Большое внимание должно уделяться вопросу ритмически точного исполнения. С первых минут занятий произведением нужно направлять ученика к анализу метроритмической составляющей и точному следованию ей при исполнении. Не стоит пренебрегать игрой со счетом вслух, это буквально заставляет ученика играть ритмично и следовать точному метру. В решении этого вопроса может помочь метроном, он будет полезен для проверки метроритмической точности исполнения. Однако стоит объяснить ученику, что метроном не заменяет собственное ощущение метра и времени, поэтому нужно стараться всегда самостоятельно следить за этим. К тому же долгие занятия с метрономом вредны и могут привести к немузыкальной механистичной игре. Так, например, И. Гофман говорил, что «…в сопоставлении с метрономом подлинно музыкальный ритм не ритмичен; с другой стороны, абсолютно строгое сохранение темпа совершенно не музыкально и мертвенно».

Ещё одной важной стороной обучения взрослых игре на фортепиано можно назвать наблюдение за собственным пианистическим аппаратом. Процесс постановки руки взрослого человека может занимать большое количество времени. Это связано с меньшей пластичностью и мышечной гибкостью, чем в детском возрасте. Потому очень важно с первых занятий направлять ученика на поиск удобного положения руки на инструменте, гибких движений и мышечное «запоминание». Необходимо обращать внимание начинающих музыкантов на изучение анатомии собственного пианистического аппарата, как он функционирует, учить оценивать игровые ощущения и движения.

Говоря о физиологии исполнительского аппарата пианиста, необходимо также затронуть проблему, связанную с увеличением скорости игры виртуозных произведений. Многие начинающие музыканты ошибочно полагают, что увеличение скорости исполнения произойдет всего лишь путем ускорения движений, характерных для игры в медленном темпе. Следует объяснить ученику, что в данном случае работают другие механизмы и нужно искать новые движения. А.Д. Алексеев отмечал: «При работе над фактурными трудностями необходимо уделить пристальное внимание двигательной стороне исполнения». В своей работе «Основы занятий на фортепиано» Чуан Чанг качестве аналогии приводит пример со скачущей лошадью, которая по мере ускорения как бы переключает определенные режимы. Из этого можно сделать вывод, что и лошади, переходящей с прогулочного шага на галоп, и пианисту, который начал играть в быстром темпе, нужно изменить тип движения. Ученики взрослого возраста способны оценить

важность культивирования привычки наблюдать за работой мышц и выявлять определенные закономерности. В дальнейшем это поможет в поиске необходимых движений для игры в быстром темпе, а также для ученика станет очевидным, какие из движений, характерных для исполнения в сдержанном темпе, в более скором являются лишними.

Кроме наблюдения в поиске необходимых удобных игровых движений большую роль играет аппликатура. Правильная аппликатура помогает изменить тип движения для перехода на более скорый темп. С.И. Савшинский о взаимосвязи аппликатуры и темпа писал: «В большой мере она (аппликатура) зависит от темпа исполнения; подходящая для медленного темпа может оказаться мало удобной для быстрого». Большое внимание должно уделяться изучению комплекса гамм, аккордов, арпеджио, потому что в них представлены готовые аппликатурные образцы, которые удобно применять в определенных произведениях. Это то, что Г.Г. Нейгауз называл «заготовками, сырьем, полуфабрикатом». Пианист пояснял: «Пока вы учите, например, гамму Es-dur, это «полуфабрикат»; когда вы ее играете, допустим, в конце Пятого концерта Бетховена – это готовый продукт, ибо это музыка». Аппликатура какой-либо гаммы может определить пианистически удобную позицию для исполнения пассажа, основанного на отрезке этой гаммы. Это в значительной степени ускоряет процесс разучивания пассажа и может упростить переход к игре в необходимом темпе.

Обучение игре на фортепиано взрослых – самостоятельная область фортепианной педагогики. В процессе обучения необходимо проявлять творческое мышление, адаптируя общеизвестные методы и приемы занятий для взрослых. Применение исторически сложившегося педагогического опыта в совокупности с учетом возрастных особенностей, потребностей обучающихся, вопросов мотивации может найти отражение в современной ситуации.

Литература

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика-XXI, 2007. – 192 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
4. Климай Е.В. Начальное обучение игре на фортепиано бакалавром по направлению подготовки «Искусства и гуманитарные науки» в вузах: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2013. – 22 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога: учебное пособие, 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
6. Савшинский С.И. Пианист и его работа. – М.: Классика-XXI, 2002. – 244 с.
7. Титова О.А. Инновационное обучение игре на фортепиано студентов-немузыкантов вузов культуры и искусств: методологический аспект // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки. 2013. – №20. – С.245-249.
8. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1968 – 598 с.
9. Chuan C. Chang Fundamentals of piano practice

Кононова И.А.
МБОУ «СОШ №17» (корпус 2), г. Бийск, Россия

Нетрадиционные методы развития связной речи у старших дошкольников

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос развития связной речи старших дошкольников путём применения нетрадиционных методов таких, как – ТРИЗ-технология, метод синквейна, проектной деятельности. Раскрывается понятие связной речи дошкольников, её значимости для дальнейшего речевого развития. Представлен практический материал, показывающий возможности применения нетрадиционных методов в развитии связной речи старших дошкольников.*

Ключевые слова: *связная речь старших дошкольников, ТРИЗ технология, синквейн, проектная деятельность.*

Развитие речи является центральной задачей воспитания и обучения детей в детском саду, что обусловлено её значимостью в формировании личности. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка. Именно в ней реализуется основная коммуникативная функция языка и речи.

Федеральным государственным стандартом определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, согласно которым ребёнок должен достаточно хорошо владеть устной речью, использовать её для выражения собственных мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения.

Понимание речи и владение ею представляет собой важный путь социализации ребенка – приобщения его к человеческому обществу, полноценной жизни в нем. Умение понимать связную речь окружающих, тексты книг позволяет ребенку приобщиться к огромной области культурного наследия народа, сохранённого в языке. Владение речью, понятной для окружающих, обеспечивает полноценное общение, даёт возможность поделиться своими мыслями, уточнить и пополнить свои знания. Умение рассказывать и общаться помогает ребенку стать контактным, преодолеть застенчивость, развивает уверенность в своих силах, способствует становлению черт характера. Овладение речью – важнейшее условие для успешного обучения в школе, где необходимо уметь слушать и понимать речь учителя, тексты учебника, уметь выразить свою мысль полно и точно.

Раскрывая понятие связной речи, необходимо отметить, что характерным для неё является: содержательность, точность, логичность (последовательное изложение мыслей), ясность (понятность для окружающих), правильность, чистота, богатство (разнообразие). Основные формы связной речи – это диалогическая и монологическая речь.

В области психологии проблема развития связной речи исследовалась такими учеными, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин. В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идёт от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее к простой фразе, еще позже к сложным предложениям. Конечным этапом

является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Широкую известность получило исследование А.М. Леушиной, в котором раскрываются закономерности развития связной речи детей с момента её возникновения. Она показала, что развитие речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс развития этих форм речи протекает параллельно. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания.

В нашем современном мире практически у каждого имеется компьютер, планшет, различные гаджеты, которыми родители уже с младшего возраста стараются завлечь детей, разрешая бесконтрольно играть в компьютерные игры. У детей есть свободный доступ подолгу просматривать телевизор. Развитие связной речи у старших дошкольников находится под стихийным влиянием зрительной наглядности. Таким образом, с увеличением нагрузки на зрительное восприятие уменьшается время общения взрослых с детьми и детей между собой. Кроме того, снижается качество общения.

На сегодняшний день у педагогов имеется обширный практический материал, применение которого способствует эффективному речевому развитию ребёнка. Важно осуществлять комплексный подход, используя при этом наряду с традиционными методами нетрадиционные. К таким методам можно отнести ТРИЗ-технологию, метод составления синквейна, проектную деятельность.

Для детей старшего дошкольного возраста в речевом плане характерно стремление сочинять рассказы на определенную тему. Важно поддерживать это стремление детей и развивать их навыки связной речи. Большими помощниками для педагога в этой работе являются картины. Традиционная методика обучения рассказыванию по картине рекомендует использовать в качестве основного приема обучения образец рассказа воспитателя. Опыт показывает, что дети в основном повторяют рассказ воспитателя с незначительными изменениями. В итоге рассказы детей получаются маловыразительными, в них практически отсутствуют простые распространенные и сложные предложения. В рассказах имеются повторы – «ну», «потом», «вот»... и т.п., образуются длительные паузы между предложениями. Но главным недостатком является то, что ребенок сам не строит рассказ, а повторяет предыдущий, немного изменяя его. За одно занятие детям приходится выслушивать несколько однотипных рассказов. Детям этот вид деятельности становится неинтересен.

Более успешному и интересному обучению старших дошкольников составлять рассказы способствует ТРИЗ-технология, которая представляет собой уникальный инструмент для поиска оригинальных идей. По данной технологии для составления рассказа необходимо подготовить запас слов. С этой целью на первом этапе выделяются объекты, изображённые на картине с помощью приёма «подзорная труба». Обычный альбомный лист складывается в виде подзорной трубы и ребёнок наводит её глазок на один из объектов. Для определения деталей одного объекта используется игровой приём «Охота за подробностями», «Кто самый внимательный» и др. Игры эти направлены на активизацию внимания детей. При обучении классифицировать предметы используется приём группировки по заданному признаку: природности, рукотворности, функциональности, присутствия определённого цвета, формы и т.д. Классификационная группа обозначается обобщающим словом. Целью данного этапа по обучению составления рассказа по картине

в данном случае является обучение мыслительным действиям, ведущим к перечислению изображений на картине (дробление, моделирование, группировка).

На втором этапе детей упражняют в объяснении взаимосвязей изображённых объектов на уровне эмоциональных связей: нравится, не нравится, заботится, не любит и т.п., на уровне родственных связей: брат – сестра, мама – дети и т.д. Здесь важно подводить детей к кратким рассказам-рассуждениям, которые следуют по порядку: сначала дети проговаривают что с чем связано, затем почему и вывод. Если ребёнок затрудняется найти взаимосвязи между объектами, то можно провести с детьми «Мозговой штурм».

Обучая детей составлению рассказа по картине можно использовать игры и творческие задания, составленные авторами методического пособия по обучению развития связной речи дошкольников – Т.А.Сидорчук и Н.Н.Хоменко. Например, «Ожившие предметы» (объекты на картине наделяются человеческими чувствами, мыслями, характерами), «Кто о чём говорит» (в этой игре дети представляют, что объекты на картине могли бы о чём-то говорить или думать и в итоге составляют диалоги от лица этих объектов), «Что было, что будет?» (дети учатся представлять прошлое и будущее объекта и составлять связный рассказ об этом) и др. В нашем дошкольном учреждении данная технология применяется у старших дошкольников не только в непосредственно-образовательной деятельности, но и в свободное время, например, на прогулке, используя приёмы фантазирования. Введение в образовательный процесс ТРИЗ-технологии повышает у детей речевую активность, развивает познавательный интерес, что способствует развитию связной речи.

Также, одним из эффективных нетрадиционных методов, способствующих развитию связной речи старших дошкольников, является – синквейн. Это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Так как дети старшего дошкольного возраста ещё не умеют читать, то им предлагается метод моделирования с помощью карточек-моделей, обозначающих предмет, признак предмета, его действие и последняя карточка-модель – ассоциации о данном предмете. Применение данного метода позволяет развивать у детей: мыслительные способности (умение находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать), речевые способности (развитие связной речи – как составление рассказа из опыта, развитие словаря), проявление индивидуальности (дети учатся выражать свои наблюдения, впечатления и переживания).

Знакомя детей с понятиями «слово, обозначающее предмет», и «слово, обозначающее действие предмета», мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением. Давая понятие «слово, обозначающее признак предмета», мы накапливаем материал для распространения предложения определениями. Дети осознают, что в предложении есть главные слова, без которых оно не строится. Метод синквейна в работе с дошкольниками можно использовать, начиная со второго полугодия в старшей группе, когда дети уже овладели понятием «слово-предмет», «слово-действие», «слово-признак», «предложение». Чем богаче будет словарный запас ребёнка, тем легче ему будет построить не только синквейн, но и пересказать текст и выразить свои мысли. Также, составленные синквейны можно использовать как заключительное задание по пройденному материалу, для проведения рефлексии, анализа и синтеза полученной информации на различных занятиях. Составляя синквейн, каждый дошкольник реализует свои таланты и способности

– интеллектуальные, творческие, образные. В результате, у детей пополняется словарный запас, расширяется кругозор, появляется познавательная активность, логическое мышление – что способствует развитию связной речи.

В нашем дошкольном учреждении также широко используется метод проекта, который, являясь совместной формой сотрудничества ребенка и взрослого, т.е. родителей, может компенсировать проблему дефицита общения, совместной деятельности родителей и детей в семье и способствует развитию связной речи дошкольников. Ведь полноценное речевое развитие ребенка осуществляется только в живом, непосредственном общении со взрослым, в которое он включен всеми своими мыслями и чувствами. А совместная детско-взрослая деятельность способствует успешному социальному и интеллектуальному развитию ребенка.

Доказано, что метод проекта, как одна из личностно-ориентированных технологий, позволяет развивать творческое мышление и познавательный интерес к различным областям знаний у детей, формирует коммуникативные навыки и нравственные качества личности дошкольника, развивает у ребенка определенные, реализуемые программой знания, умения и навыки. Проектная деятельность не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности. Реализуя данный метод, педагог ставит перед собой задачи:

- научить ребенка самостоятельно удовлетворять присущую ему любознательность (помочь ему ответить на вопросы: почему, зачем, как устроен мир?);
- научить детей практически устанавливать причинно-следственные связи, пространственные и временные связи между предметами и явлениями;
- обогатить и активизировать словаря детей за счёт широкого охвата проблемы проекта;
- формировать диалогическую и монологическую речь.

Например, при ознакомлении с социальным, предметным, природным миром у дошкольника пробуждается интерес к истории и культуре родного города, к людям, чьи имена носят улицы, к событиям, в честь которых воздвигнуты памятники, к жителям, с достижениями которых они знакомятся. Это, в свою очередь, имеет определённую ценность, как условие для развития детской вопросительности и формирования умения выражать свою познавательную потребность в слове. Дети начинают увлечённо задавать вопросы, рассуждать, анализировать, сравнивать, то есть у них развивается познавательный интерес, позволяющий систематизировать представления о событиях, о людях, предметах, их развитии в природе. В процессе презентации своего проекта дети связно излагают материал, используя существенные признаки для доказательства выдвинутого тезиса, слова (потому что, так как, поэтому, значит, следовательно, во-первых, во-вторых) о своём проведённом опыте, делают выводы. И чем старше дошкольный возраст, тем ярче проявляется познавательно-речевая активность, которая переходит от любопытства к интеллектуальному, самостоятельному словесно-логическому мышлению. Исходя из этого, в процессе проектной деятельности развивается связная диалогическая и монологическая речь старших дошкольников, расширяется активный словарь, совершенствуются навыки словообразования и словоизменения.

Таким образом, используя нетрадиционные методы – ТРИЗ-технологию, метод синквейна, проектную деятельность, у старших дошкольников повышается речевая активность, развивается познавательный интерес, что способствует развитию связной речи.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: 2000. – 400 с.

2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.: ил.

2. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников [Текст]: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – М.: 2004. – 59 с.

3. Федеральный Государственный Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok/html

Лебедева В.А.

РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Е. В. Сергеева

РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Синестетические метафоры как средство воплощения концепта «Любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз»

Аннотация. *Статья посвящена анализу специфики языкового представления художественного концепта «Любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз» с целью выявления его роли в общей смысловой структуре текста. В результате изучения особенностей экспликации этого концепта в романе «Наполеонов обоз» было установлено, что основными вербализаторами этого концепта становятся регулярные и нерегулярные метафоры, значительную часть которых составляют синестетические метафоры слуха и запаха.*

Ключевые слова: *концепт, художественный концепт, художественная картина мира, экспликация, синестетическая метафора.*

Особое внимание исследователей, занимающихся вопросами когнитивной лингвистики и анализа художественного текста, начинает привлекать понятие «художественной картины мира» (ХКМ), то есть индивидуальной картины мира человека, создающего литературные произведения. З. Д. Попова и И. А. Стернин считают ХКМ опосредованной, вторичной,

поскольку она выражается через язык, является отражением отдельного авторского сознания и его субъективных воззрений, а также преломляется через восприятие читателя. Особая картина мира в художественном произведении «создаётся с помощью языковых средств, при этом она отражает индивидуальную картину мира в сознании писателя и воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, в отборе языковых средств и в индивидуальном использовании образных средств» [Попова, Стернин 2007: 42]. Эти языковые средства можно проанализировать в качестве единиц, отражающих специфические знания о мире.

Языковая картина мира, как и художественная, получает воплощение в концептах. Термин «концепт» не всегда трактуется однозначно. В статье концепт понимается как «некое ментальное образование, присутствующее в языковом (коллективном или индивидуальном) сознании, прошедшее процесс означивания, осознаваемое языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и вербализованное лексическими единицами данного языка» [Сергеева 2006: 63].

При изучении индивидуально-авторской картины мира, воплощённой в художественном произведении, целесообразно использовать моделирование концепта. «Продуктивным способом описания индивидуально-авторской картины мира является концептуальный анализ, который заключается в выведении из содержания всего текста базового концепта, а также сведений, знаний о концепте, составляющих его концептосферу» [Бабенко, Казарин 2005: 341]. Этой необходимостью обусловлено появление термина «художественный концепт», отличающегося от концепта наличием эстетической сущности, напрямую зависящей от авторской установки.

Вслед за Е. В. Сергеевой в статье различаются коммуникативный концепт, являющийся «универсальным, общим для всех носителей языка ментальным конструктом, эксплицирующимся в процессе коммуникации (иначе концепт-универсалия)» и «художественный концепт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, выражающееся в оригинальных способах вербализации на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций» [Сергеева 2006: 64].

Художественный концепт может эксплицироваться не только с помощью слова и сверхсловного наименования, но и «с помощью развернутых многокомпонентных индивидуально-авторских образных конструкций» [Сергеева 2006 а: 101].

Художественный концепт воплощается в художественном образе, он — компонент художественной картины мира автора, проходит через его произведение сквозным мотивом, «связывает текст с культурными константами нации» [Васильева 2019: 7]. Одна из таких культурных констант — концепт «Любовь».

Любовь играет важную роль в определении жизненного пути человека, она призвана помочь ему избавиться от хаоса в своей жизни. Любовь понимается как «образ духовного единения двух начал, противоположностей, как путь к центру» [Цуркан 2019: 158]. С древнейших времён этому чувству придавали особое, сакральное значение.

Важным трудом в лингвоконцептологии, посвященным концепту «Любовь» в русской языковой и художественной картинах мира, считается монография С. Г. Воркачёва «Любовь как лингвокультурный концепт» (2007), в которой представлено комплексное

исследование концепта «Любовь» с точки зрения понятийной, метафорической, образной, значимостной составляющих его содержания, его воплощённости в разных дискурсах, его возрастной и гендерной вариативности и его ассоциативного поля.

Любовь — концепт-универсалия, который обнаруживается в той или иной степени развития во всех лингвокультурных общностях и относится к концептам «высшей духовной ценности» [Воркачёв 2003:]. Любовь, по выражению С. Г. Воркачёва, феномен субъектного ряда; в её содержании преобладает глубокое личное чувство, она несёт в себе рациональную, эмоциональную и оценочную характеристику.

В статье рассматривается экспликация художественного концепта «Любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз». Выбор концепта «Любовь» для исследования определяется сюжетом романа «Наполеонов обоз» и особенностями художественной задачи автора, сделавшего любовь двух главных героев основной темой своего произведения.

Предметный пласт концепта «Любовь» в романе представлен в основном однословными и несколькими сверхсловными номинациями, ассоциативный — большим количеством вербализаторов. Особое значение приобретает образный слой, представленный в тексте с помощью образных общехудожественных или индивидуально-авторских сочетаний.

С. Г. Воркачёв в своей монографии пишет о том, что в художественном дискурсе (в частности, в поэтическом) употребление лексем «любовь» и «любить», которые предоставили бы возможность выявить репрезентацию какого-либо семантического признака концепта, не характеризуется частотностью, и поэтому «концептуальная семантика любви выявляется преимущественно через синонимику, перифразы и косвенные описания» [Воркачёв 2007: 54].

Понятийное содержание концепта «Любовь» (глубокая привязанность, симпатия, расположение к кому-, чему-нибудь; горячая сердечная склонность, влечение к лицу другого пола; стремление, склонность, пристрастие к чему-либо; желание, вожделение, стремление обладать кем-либо) так или иначе воспроизводятся во всех основных типах дискурса. Околоядерные признаки, отодвинутые к периферии (непроизвольность, амбивалентность, аномальность, динамизм и др.), лежат в основании регулярных образных метафор в художественном дискурсе. С. Г. Воркачёв справедливо отмечает: «Один и тот же семантический признак, лежащий в основании базовой когнитивной метафоры, может порождать её различные вербализации, построенные на основе нескольких образов, а один и тот же метафорический образ — допускать различные толкования» [Воркачёв 2007: 82].

Концепт-универсалия «Любовь» воплощён в романе «Наполеонов обоз» прежде всего безобразными единицами, но поскольку главной чертой индивидуального авторского стиля Д. Рубиной представляется метафоричность, то замеченная нами в тексте повышенная плотность образных единиц становится закономерной.

Значительную часть образных экспликантов художественного концепта «Любовь» в романе «Наполеонов обоз» составляют синестетические метафоры, соединяющие разные каналы восприятия, активизирующие противоположные области чувствительности. Такова, например, ольфакторная метафора, весьма распространённая в рассмотренном художественном тексте. Один из главных героев романа Аристарх Бугров характеризуется автором как человек, очень чувствительный к окружающим его запахам. Многократное

повторение этой специфической черты, присущей Аристарху, позволяет говорить о концептуальной важности запахов в создании образа главного героя: повышенная восприимчивость к запахам становится не просто способом восприятия окружающего мира, но также и способом выражать личное отношение к миру, оценивать его. «Как одинокая нота английского рожка, вдруг всё естество пронизывал тонкий аромат кого-то или чего-то», — пишет об особенности Аристарха автор, используя модель синестетического переноса обонятельного ощущения «слух — запах» [Трофимова 2018: 330]. На каждый аромат и его оттенки у героя находится своё воспоминание, в том числе связанное и с его любовными переживаниями. Запах становится одним из ключевых концептуально важных компонентов выражения художественного концепта «любовь» в «Наполеоновом обозе».

*«**Озорной, одуряющий, с отдушкой летней испарины и речной воды, рыжий запах девочки-женщины, запах его любви и самой безвозвратной потери**, запах, который всю жизнь он пытался стряхнуть со своих мятущихся снов, который настигал его, и мучил, и требовал воплощения».*

*«…горячая волна, как всегда, когда даже в памяти у него вставал **одуряющий прохладный запах** Дылды, окатила его всего».*

*«И мучительно — порой это напоминало **удушье!** — не хватало родного запаха любимого существа».*

По мнению Н. А. Трофимовой, «недостаток ольфакторной лексики служит предпосылкой к созданию системы метафорических моделей» [Трофимова 2018: 328]. В романе Д. Рубиной это утверждение нашло яркое подтверждение. Ольфакторная синестетическая метафора в данном случае может сопровождаться оценочными, эмоциональными компонентами, соотносимыми с ядерными признаками концепта «Любовь» (*одуряющий, озорной*), переносом на осязательные ощущения (*летняя испарина, прохладный запах*), природные явления, запах которых связывается в сознании героя с воспоминанием о возлюбленной (*с отдушкой речной* воды), попыткой описать невыразимый запах, присущий только любимому существу (*запах его любви*), переносом, построенным по модели «зрение — запах», который характеризуется присутствием зрительного образа при обонятельном восприятии (указание на цвет запаха — *рыжий запах* — по цвету волос Надежды), присвоением запаху способности действовать агрессивно (*удушье*). Здесь же проявляется и околоядерный признак амбивалентности любви, заключающийся в том, что с радостью от взаимных чувств часто неразрывно связана горечь разлуки, невосполнимой утраты (*запах самой безвозвратной потери*).

Другой вид синестетической метафоры, важной при анализе концептуальной составляющей рассмотренного художественного текста, — музыкальная метафора.

Художественный концепт «Любовь» получает в романе «Наполеонов обоз» представление, связанное с уподоблением такой неотъемлемой составляющей взаимной любви, как физическая близость, музыкальному номеру, исполненному в дуэте:

«*И никогда бы не поверил, что с первого прикосновения их разлучённые тела, позабывшие друг друга, смогут мгновенно поймать и повести **чуткий любовный контрапункт оборванного давным-давно, древнего, как мир, дуэта**. Это было похоже на отрепетированный номер, нет, на чудо: **так с лёту подхватывают обронённую мелодию талантливые джазисты***».

Подобная метафора призвана вызвать в сознании читателя его ощущения от прослушивания музыки, построенной по принципу одновременного звучания разных мелодий или голосов, при этом представляющих собой гармоническое целое, чтобы помочь воспринимающему понять слаженность «любовного дуэта», не утратившего её даже спустя долгие годы разлуки (*любовный контрапункт*).

Сквозным мотивом, организующим весь текст романа, оказывается игра главного героя Аристарха на английском рожке. Название этого инструмента, видоизменённое с использованием языковой игры, вынесено в сильную позицию текста — в заголовок третьего тома романа. Главным произведением в репертуаре маленького Аристарха оказывается знаменитая «Мелодия» из оперы К. В. Глюка «Орфей и Эвридика». Именно благодаря этой мелодии Аристарх и Надежда получают возможность познакомиться друг с другом ближе, именно с неё начинаются их отношения, полные радостей и горечи, как и отношения героев известного античного мифологического сюжета.

В романе «Наполеонов обоз» обращают на себя внимание не только многочисленные музыкальные метафоры и упоминание «Мелодии» из оперы К. В. Глюка, но и явные переклички с либретто оперы «Орфей и Эвридика». Общим для двух произведений становится, например, мотив падения:

*«Что я сделал, несчастный! // В безнадежную **пропасть** // увлекла меня любовь моя!»*

*«Что в ней слилось, в звуках этой плывущей мелодии? Облик его возлюбленной, его венчанной жены, его **потерянной Эвридики**, что летела в снежный **Тартар**, в **бурный поток**, трепеща обожженными крыльями…».*

Любовь утрачивается героями мифа и романа через символический образ падения в пропасть: Надежда решает покончить с собой, не выдержав предательства любимого, и падает, прыгнув с обрыва в реку, в смертельную бездну так же, как падает в царство мёртвых Эвридика. Любовь, которая в поэтическом сознании часто мыслилась как чувство, которое приносит одновременно и радость, и горечь при расставании, в анализируемом романе находит выражение через сквозное использование образов древнего античного любовного сюжета, преломленного через призму оперы, что придаёт метафоре синестетический характер.

Итак, характерной содержательной составляющей художественной картины мира Д. Рубиной в романе «Наполеонов обоз» становится использование архетипического любовного сюжета, интерпретированного через его музыкальное воплощение.

Использование в романе прецедентных имён Орфей и Эвридика, как и самой античной легенды, параллель с сюжетом которой прослеживается в любовной линии «Наполеонова обоза», формирует содержание индивидуально-авторского концепта. Миф структурно организует текст, поддерживая в нём целостность содержательно-концептуальной информации.

Миф о трагической и верной любви, являющийся сквозным в романе, закономерно приводит к выявлению одного из ядерных признаков концепта «Любовь» в тексте — любовь-страдание, болезнь, любовь, связанная со смертью. Любовь и смерть противопоставляются в романе и при этом оказываются тесно связанными друг с другом.

*«…Почему неистово и неизбежно сплелись в ней **любовь** и самые главные в жизни **потери**?»*

Каждый раз, когда герои находятся на пике своего счастья, в их судьбах случаются трагические события, на их долю достаются тяжёлые испытания, которые становится всё труднее выдержать.

Таким образом, по выражению самого автора в романе, любовь, жизнь «*надвигалась сладко, волнующе исполненная запахом надежды. Волнующе исполненная запахом Надежды, — её смехом, голосом и телом»*. Репрезентации данного образа способствует не только метафора запаха, но и метафора музыки, мелодии, исполненной надежды на обретение утраченной любви. Синестетические метафоры, представленные разными моделями, репрезинтируют образное содержание концепта «Любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз», при этом один и тот же семантический признак может вербализовываться несколькими образами (метафора запаха и музыкальная метафора), а один образ может интерпретироваться по-разному (запах любви и безвозвратной потери), что в очередной раз подтверждает важность общехудожественного признака амбивалентности любви, и в анализируемом романе в том числе.

Литература

1. Бабенко, Л. Г., Казарин, Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин. — Екатеринбург, 2000. — 493 с.

2. Васильева, Т. И. Антология художественных концептов русской литературы XX века / Т. И. Васильева, Н. Л. Карпичева, В. В. Цуркан. — 2-е изд., стер. — Москва: ФЛИНТА, 2019. — 356 с.

3. Воркачёв, С. Г. Любовь как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачёв. — М.: Гнозис, 2007. — 284 с.

4. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж, 2001. — 191 с.

5. Рубина, Д. Наполеонов обоз. Книга 1. Рябиновый клин / Дина Рубина. — М.: Эксмо, 2018. — 448 с.

6. Рубина, Д. Наполеонов обоз. Книга 2. Белые лошади / Дина Рубина. — М.: Эксмо, 2020. — 480 с.

7. Рубина, Д. Наполеонов обоз. Книга 3. Ангельский рожок / Дина Рубина. — М.: Эксмо, 2020. — 480 с.

8. Сергеева, Е. В. К вопросу о классификации концептов в художественном тексте / Е. В. Сергеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2006 (а). — № 5. С. 98–103.

9. Сергеева, Е. В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации / Е. В. Сергеева // Сибирский филологический журнал. — 2006. — № 1–2. — С. 63–69.

10. Трофимова, Н. А. Ольфакторная метафора / Н. А. Трофимова // Когнитивные исследования языка. — 2018. — № 34. — С. 328–331.

11. Цуркан, В. В. Любовь // Антология художественных концептов русской литературы XX века / Т. И. Васильева, Н. Л. Карпичева, В. В. Цуркан. — 2-е изд., стер. — Москва: ФЛИНТА, 2019. — С. 156–186.

Малявко А.Д., Пилипенко О.В., Попова О.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Цифровые платформы воспитательных взаимодействий

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности воспитания в условиях цифровизации социальных процессов и образования. Исследуются особенности воспитательных взаимодействий в цифровом мире. Предлагаются варианты цифровых платформ и инструментов, которые могут быть использованы в воспитательных взаимодействиях. Описываются варианты применения цифровых технологий в воспитательных взаимодействиях для ситуационной помощи в период пандемии.*

Ключевые слова: *цифровизация, цифровые платформы, воспитательные взаимодействия, ситуационная помощь.*

С каждым годом совершенствуются требования к воспитанию подрастающего поколения. Это обусловлено изменениями в социальной, экономической и политической сфере Российской Федерации. Дети в условиях современных общественных взаимодейсвий существенно отличаются от молодежи 90-х, они смышленее, умнее, имеют разносторонние интересы и возможности для развития, растут в период глобальной цифровизации: быстрее разбираются с техникой, осваивают компьютер и телефон, в их распоряжении средства массовой информации, IP-технологии, множество разнообразных гаджетов и электронных программ. Современная образовательная организация работает с новым поколением детей, которые растут в новых социальных условиях, где главной задачей является раскрытие индивидуальности каждого обучающегося, воспитание личности, готовой к конкурентноспособности в современной и высокотехнологичной среде проживания [1, с. 13].

Современные цифровые технологии несут в себе источник грандиозного прогресса. Они являются интегральной возможностью реализации способностей человека, обеспечивают коммуникативное равенство, интерактивность социального обмена. Вместе с тем разнородное интернет-пространство несет в себе и ряд негативных провокационных влияний, способствующих разрушению как психического, так и физического здоровья человека. В этой связи в системе образования становятся актуальными вопросы воспитания молодого поколения в цифровом пространстве [2, с.237].

В результате цифровизации при совместной работе во всех сферах социальной жизни стали применяться неестественные для человека способы взаимодействия – осуществлять так называемые транзакции. Однако благодаря цифровым инструментам то, как мы работаем и обмениваемся информацией, изменяется и неожиданным образом приближается к естественным процессам. Как ни парадоксально, из-за развития технологий организации, команды и проекты снова становятся ориентированными прежде всего на человека [3].

Для того, чтобы понять насколько приемлемы цифровые технологии в таком сложном социальном явлении как воспитание разберемся в терминологическом поле данного

процесса. Воспитание, с точки зрения педагогики XXI – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности в социальном пространстве. В педагогике понятие «воспитание» используется в «широком» и в «узком» социальном смысле слова [4].

В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс влияния представителей социума (педагоги, воспитатели, семья, сверстники, коллеги и др. социальные воспитательные агенты) на воспитанников с целью формирования у них определенных качеств, который осуществляется, как правило, через социальные институты и образовательные организации и охватывает весь процесс педагогических взаимодействий в учебной, внеучебной и социальной деятельности [4, с.213].

В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач. В педагогике понятие воспитания часто используют для обозначения составных частей целостного воспитательного процесса. Так в настоящее время приняты такие аспекты воспитания в узком смысле слова как, на пример, «умственное», «моральное», «нравственное», «эстетическое», «экологическое» и др. воспитание [4, с. 219].

В условиях цифровизации всех сфер деятельности необходимо учитывать то, что процессы воспитания характеризуются несколькими значимыми свойствами:

- оно является вечной категорией, неотъемлемой частью человеческого бытия;
- возникло одновременно с возникновением общества и исчезает, если общество перестает существовать;
- воспитание является социальной категорией, присущей только людям;
- воспитание должно носить исторический характер, поскольку его цель, задачи, содержание, методы, формы, как и вся педагогическая политика, не остаются неизменными, а развиваются, изменяются, совершенствуются под влиянием опыта и науки;
- воспитание должно иметь национальный характер, поскольку осуществляется в пределах конкретного народа (конкретной нации) и основывается на его языке, истории, культуре, обычаях, быту и т.д. [3, с.277].

Эти значимые свойства воспитания влияют на организацию воспитательных взаимодействий в любых социальных системах и особенно важно их учитывать при применении цифровых инструментов и платформ.

При этом педагогическое взаимодействие в условиях XXI века не просто личностный контакт воспитателя и воспитуемого, направленный на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках, но и опосредованные контактные, дистанционные и онлайн взаимодействия [4].

Ведущей целью воспитательных взаимодействий, в том числе и с применение различных инновационных и цифровых технологий является развитие личностей взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развитие коллектива и реализация его воспитательных возможностей. Основными характеристиками взаимодействия считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, но только их комплексная

реализация в воспитательном процессе обеспечивает его эффективность не зависимо от того прямое это взаимодействие или взаимодействие через цифровую среду [5, с. 45].

К интегративным характеристикам любого взаимодействия, в том числе воспитательного в условиях цифровизации, относят срабатываемость и совместимость. Срабатываемость характеризует согласованность в действиях, обеспечивающую их успешность с позиций количества, качества, скорости, оптимальной координации действий контактирующих сторон на основе взаимного содействия. Совместимость выражается в максимально возможной удовлетворенности партнеров друг другом, эмоциональной поддержке [6, с.67].

Срабатываемость и совместимость, с нашей точки зрения, могут успешно реализоваться и с применением цифровых технологий воспитательных взаимодействий, так как позволяют успешно воспроизвести любой характер взаимодействий, таких как сотрудничество, диалог, соглашение, опека, подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт.

В период короновирусной пандемии появилось огромное количество людей, нуждающихся в ситуационной помощи и воспитательных взаимодействиях с разновозрастными группами населения.

Воспитательная составляющая в ситуационной помощи – это помощь, оказываемая больным ковидом и тем, кто оказался в контакте с ними в целях преодоления страхов перед болезнью, барьеров, препятствующих получать все положенные услуги, оказываемые населению, в период пандемии. Такую помощь будут обязаны обеспечивать собственники объектов, операторы услуг при осуществлении своей основной деятельности.

С необходимостью оказания такой помощи столкнулись и студенты – волонтеры Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина.

Объемы необходимых воспитательных взаимодействий, с которыми встретились волонтеры, потребовали применения цифровых технологий взаимодействия. Для этой цели потребовалось разобраться в тех цифровых возможностях, которые необходимы для реализации воспитательных взаимодействий.

Было понятно, что цифровые платформы (англ. digital platforms) для подобных воспитательных взаимодействий должны быть, в нашем случае, системой алгоритмизированных взаимоотношений значимого количества участников взаимодействий, объединенных единой информационной средой [1].

Цифровая платформа обеспечивала бы цифровую форму организации взаимодействий между нуждающимися в помощи и теми, кто ее мог организовать.

Нужен был набор инструментов, собранных в единую цифровую площадку или совокупность площадок, на базе которых должно происходить формирование экосистемы взаимодействующих субъектов (незащищенной группы населения, которые либо больны ковидом, либо контактировали с больными, сотрудников, регуляторов, волонтеров и т.д.). На этих площадках с применением цифровых платформ и инструментов должно быть организовано сквозное взаимодействие всех участников, минимизированы количество и время выполнения операций, решения принимаются в большой степени без участия

человека с использованием инструментов предиктивной аналитики на базе исследования больших данных [6,7].

Мы понимали, что важнейшим импульсом для создания цифровых платформ, как раз и становятся узкие и проблемные звенья взаимодействий в отрасли, и чем большее количество участников обмена несут издержки, тем выше эффекты и выгоды от создания платформы.

Сегодня в мире и в России существует огромное разнообразие цифровых инструментов и платформ, которые могут быть использованы в воспитательных взаимодействиях с различными возрастными и социальными группами населения.

Все цифровые платформы и инструменты, приемлемые для воспитательных взаимодействий можно разделить на несколько групп:

1. Для воспитательных взаимодействий путем организации индивидуальной и коллективной работы с документами, презентациями и таблицами:

1.1. Документы Google экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для передачи документальной информации в дистанционной форме;

1.2. Microsoft Office работа с документами, таблицами, презентациями, формами. Использование разнообразных вспомогательных материалов, систем поддержки и сопровождения пользователя в сети. Многочисленные советы по использованию документов, электронных таблиц и т. д.

1.3. Zoho Office Suite онлайн-работа с документами, электронными таблицами, презентациями. Большое разнообразие онлайн-сервисов, которые обеспечивают совместимость форматов и возможностей совместной работы.

2. Для воспитательных взаимодействий путем организации индивидуальной и групповой работы с использованием инструментов трансляции и видеосвязи:

2.1. Skype система проведения видеоконференций и вебинаров. Система очных и сетевых мероприятий «Скайпофон», в ходе которых происходят контактные опосредованные воспитательные взаимодействия и консультации;

2.2. Zoom облачная платформа для видеоконференций, веб-конференций, вебинаров и осуществления онлайн воспитательных взаимодействий;

2.3. Google Hangouts система проведения видеоконференций, видеоконсультаций, контактной дистанционной помощи, предоставляющая возможность записи и публикации материалов нескольким нуждающимся в помощи;

2.4. YouTube разнообразные образовательные и воспитательные YouTube-каналы, основанные на использовании уже готовых воспитательных тренингов и советов;

2.5. ВКонтакте онлайн-трансляции видеопотока. Высокая вероятность наличия у нуждающихся в воспитательных взаимодействиях учетной записи позволяет оперативно найти или оповестить их и вовлечь в участие в видеотрансляции;

2.6. Одноклассники организация онлайн-взаимодействий с помощью прямых трансляции для неограниченного количества респондентов со своего компьютера, ноутбука или смартфона. Во время эфира могут обсуждаться различные вопросы в онлайн-чате. Также возможны групповые видеозвонки до 100 собеседников [7, с.29].

Столкнувшись с необходимостью работать в качестве цифровых волонтеров в период пандемии короновируса авторы статьи понимали, что волонтеры – это добровольцы,

работающие на относительно безвозмездной основе. Цифровые волонтеры, осуществляющих воспитательные взаимодействия с различными группами населения, опирались на собственную систему ценностей и внутренней мотивации.

Цифровая платформа, с которой авторами статьи и их соратниками осуществлялись воспитательные взаимодействия с больными ковидом и теми, кто был в контакте с ними стала платформа волонтерского колл-центра по коронавирусу «Горячие сердца».

В помощь ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Алтайском крае» на базе Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина и был создан волонтерский колл-центр по коронавирусу «Горячие сердца».

В институте педагогики и психологии АГГПУ им. В.М. Шукшина был создан штаб волонтеров, Волонтеры через различные цифровые инструменты (от собственных мобильных устройств до цифровых инструментов на сайте университета) осуществляли воспитательные взаимодействия с людьми, получившими положительный анализ на COVID-19, чтобы выявить круг контактных лиц. Но главное назначение таких взаимодействий – это оказание поддержки и ситуационной помощи людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Работа в волонтерский колл-центр по коронавирусу «Горячие сердца» была для авторов статьи сложным периодом профессионального становления и позволилла получить уникальные навыки деятельности в цифровой среде.

Таким образом, можно сделать выводы, что за период работы в колл-центр по коронавирусу «Горячие сердца» студентами освоены следующие надпрофессиональные навыки:

1. Коммуникативные:
- Умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- Клиентоориентированность и принцип клиент всегда прав;
- Владение инновационными воспитательными технологиями.

2. Технико-технологические:
- Владение цифровой техникой и технологиями;
- Работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий и задач;
- Включеность в постоянное самообучение, в том числе и для смены цифровых ресурсов.

3. Интеллектуально-творческие:
- Способность применять свои знания в постоянно и быстро изменяющихся условиях
- Обеспечение творческого подхода к воспитательным взаимодействиям;
- Реализация социальной активности в сложных социальных условиях.

Литература

1. Уваров А.Ю., Фрумин И.Д. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования // Серия коллективных монографий: Российское образование: достижения, вызовы, перспективы. 2019.

2. Сафронова А.Н., Вербицкая Н.О., Молчанов Н.А. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья// Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С.236-252

3. Робертс Д. Цифровые инструменты социального взаимодействия на рабочем месте: люди важнее процессов // Управление проектами и программами. 2018. №4. С.276-287

4. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография / Л.А.Мокрецова, О.В. Попова, Н.В. Волкова, Т.И. Громогласова, Е.Б. Манузина, Н.А. Швец, М.В. Довыдова, Е.В. Дудышева, Л.А. Романова, Т.В. Гаврутенко; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М.Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2019. – Т. 1. – 416 с.

5. Попова О.В., Мокрецова Л.А., Гаврутенко Т.В. Учить, а не учительствовать: как пандемия заставила решать проблемы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Развитие личности в образовательном пространстве [Электронный ресурс]: Материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 21 мая 2020 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. С. 43-50

6. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетеность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Том 22. №3. С.61-73

7. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И. А. Карлов, В. О. Ковалев, Н. А. Кожевников, Е. Д. Патаракин, И. Д. Фрумин, А. Н. Швиндт, Д. О. Шонов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020 - 56 с.

Матвеева В.Г.
НГПУ, г. Новосибирск, Россия
Научный руководитель - кандидат психологических наук Ж.Н Истюфеева.
НГПУ, г. Новосибирск, Россия

Механизмы формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения

Аннотация. *Формирование имиджа образовательной организации является практико-ориентированной проблемой развития организации. В данной статье рассматриваются механизмы формирования имиджа дошкольной образовательной организации. Отмечается специфика ее функционирования, обосновывается актуализация потребности субъектов образовательного процесса в овладении основами имиджмейкинга для решения задач самопрезентации, позиционирования организации в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг. Представлены цели, факторы, подходы, этапы имиджеобразования.*

Ключевые слова: *имидж образовательной организации, формирование имиджа, имиджирование.*

Сегодня образование, в том числе дошкольное, становится приоритетом в развитии государства и общества, поскольку обеспечивает социальную стабильность государства, экономический рост, конкурентоспособность и инвестиционную привлекательность страны на мировом рынке, что отражено в национальном проекте «Образование».

Современный детский сад – это структура, которая предоставляет образовательные услуги наряду с осуществлением процесса воспитания и присмотра за ребёнком. Дошкольная образовательная система является открытой, она взаимодействует с различными социальными институтами. В связи с этим такая система нуждается в самопрезентации. Следует учитывать и то обстоятельство, что сегодняшний детский сад оказывается в сфере жёсткой конкуренции, когда просто необходимо формировать соответствующий имидж для того, чтобы эффективно развиваться на рынке образовательных услуг.

Важно отметить, что для образовательной организации наличие имиджа не является самоцелью, однако обладание им имеет важный практический смысл деятельности. В дошкольной образовательной организации сложно встретить отдельных специалистов, которые специально работают над имиджем. Эти функции чаще всего закреплены за руководителем и его заместителями. Поэтому руководящему составу дошкольной образовательной организации необходимо владеть основами имиджмейкинга.

В связи с этим сначала рассмотрим такие понятия как «имиджмейкинг» и «формирование имиджа».

«Имиджмейкинг» в буквальном переводе с английское языка означает «делание образа». Наиболее приемлемым для нашего исследования определением является следующее: «Имиджмейкинг – создание в глазах общественности уникального запоминающего образа того или иного субъекта, будь то компания, отдельный человек, партия или организация» (2).

Таким образом, мы понимаем, что главной задачей имиджмейера оказывается формирование имиджа.

А.Ю. Панасюк дает следующее определение понятия: «формирование имиджа – это процедура, направленная на создание у людей (у аудитории имиджа) определенного образа объекта (прототипа имиджа, будь то человек, товар или организация) с определенной оценкой этого образа в виде осознаваемого или неосознаваемого мнения об этом образе (о прототипе имиджа) для достижения психологического притяжения аудитории имиджа к данному объекту» (7).

С.А. Наумова определяет целенаправленную деятельность по формированию имиджа как «имиджирование». Она выделяет и субъект имитирования – субъект деятельности по созданию имиджа. К данной категории автор относит: реципиентов (получателей) – это те, кто информацию получают и воспринимают; индукторов (отправителей) – те, кто формирует информацию; носителей имиджа – те, чей имидж формируется.

А.Ю. Панасюк выделяет несколько уровней цели по созданию имиджа. Среди них:

1. Создание в психике (сознании и подсознании) членов аудитории имиджа нужного образа данного объекта.

2. Формирование у аудитории имиджа определенного мнения о данном образе, объекте.

3. Образование аттракции – психологического притяжения к данному объекту членов аудитории имиджа.

Автор отмечает, что в редких случаях возможно создание «инвертированного имиджа» - отрицательного отношения, отторжения, отчуждения.

Далее попытаемся определить причины и цели формирования имиджа образовательной организации.

Зуевская И. определяет следующие причины необходимости формирования имиджа образовательной организации:

– во-первых, сложная демографическая ситуация, которая усиливает конкуренцию среди образовательных учреждений одной территории в борьбе за набор учащихся и сохранение контингента;

– во-вторых, сильный позитивный имидж облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.;

– в-третьих, имея сформированный позитивный имидж, образовательное учреждение при прочих равных условиях становится более привлекательным для педагогов,

– в-четвертых, устойчивый позитивный имидж дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы – в том смысле, что создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам (5).

Пискунов М.С. выделяет более конкретные причины формирования имиджа образовательной организации:

- сложная демографическая ситуация в системе общего среднего образования;
- дифференциация и вариативность системы общего среднего образования;
- сложность выбора направлений и перспектив самоопределения школьников;
- многочисленные запросы социальной практики;
- потребность образовательной и управленческой практики в формировании представлений о школе;
- наличие опыта работы образовательных учреждений в данной области (8).

Имидж организации носит целенаправленный характер, который выражается в его функциях. К ним чаще всего относят:

1. демонстрационная функция – позиционирование организации на рынке образовательных услуг,

2. функция стимуляции – побуждение потребителя услуги к действию (к желательным действиям со стороны потребителя относится покупка услуг, донесение положительной информации об организации другим потребителям, готовность приобрести новые услуги),

3. адаптивная функция – приспособление предприятия к условиям внешней среды (правильная реакция на внешние вызовы заключается в избирательном подходе: не все внешние вызовы необходимо преодолевать с одинаковым усилием),

4. рекламная функция – привлечение внимания к организации с целью увеличения спроса на услуги.

Следует отметить, что складывающийся имидж организации – это в первую, очередь умелое использование специалистами-имиджмейкерами внутренних и внешних факторов среды организации. Примеры данных факторов приведены в таблице 1.

Таблица 1. Внутренние и внешние факторы среды, оказывающие влияние на формирование имиджа организации

Внутренние факторы среды организации	**Внешние факторы среды организации**
Соответствен цены и качества продукции предприятия	Реклама продукции и услуг организации
Финансовая стабильность	Умение поддерживать деловые отношения с поставщиками и клиентами
Внешний вид сотрудников и дресс-код	Участие в социальных акциях и мероприятиях
Внешний вид офиса организации	Наличие собственного сайта или страниц в социальных сетях
Мотивация персонала и система поощрений	Активное взаимодействие со СМИ
Социально-психологический климат	Сотрудничество с институтами гражданского общества
Политика в области планирования карьеры, развития и обучения персонала	

В литературе по менеджменту образовательных организаций можно найти разные подходы к формированию имиджа организации. Как справедливо отмечают некоторые авторы, формирование благоприятного имиджа организации – процесс более выгодный и менее трудоемкий, чем исправление стихийно сформировавшегося негативного образа организации (6). Также невозможно поспорить с понимаем того, что если организация существует уже какое-то время на рынке услуг, то в социальном окружении уже имеете сформированный некий ее образ, некое эмоциональное восприятие ее, т.е. имеется некий сформированный имидж организации. Поэтому необходимо управлять формирование имиджа, задавая определённые направления этому образу и его оценке.

Горбаткин Д. выделяет три подхода к формированию имиджа организации:

1. маркетинговый подход, который включает в себя мероприятия по планированию конкурентной борьбы, предвидение товаров и услуг, проведение PR-кампаний,

2. клиентурный подход, включающий в себя деятельность, направленную на формирование определенной культуры взаимоотношений с клиентами и партнерами, налаживание обратной связи,

3. кадровый подход, состоящий из мероприятий, направленных на развитие корпоративной культуры, построение команды, выработку определённого стиля руководства и формирование лояльности персонала к организации (3).

Щербаков А.В. рассматривает единую связь двух подходов к формированию имиджа образовательной организации: от потребностей образовательного учреждения до запросов потребителей. При этом он отмечает, что чаще всего на практике присутствует смешение этих двух подходов. А также автор предлагает использовать SWOT-анализ при оценке имиджа и дает небольшие рекомендации в виде «памятки» — «для творческих групп, заинтересованных в улучшении имиджа ОУ, формированию его структурных компонентов».

На основе анализа имеющихся источников сформулируем систему формирования имиджа образовательной организации (4):

1. Изучение и выделение составляющих структуры имиджа
2. Формулирование концепции формируемого имиджа
3. Процесс формирования имиджа организации
4. Поддержка и обновление имиджа.

Поэтому *первым* этапом следует считать изучение и выделение составляющих структуры имиджа. Это необходимо делать как организациям, которые функционируют уже какое-то время, так и вновь созданным организация.

Второй этап – формулирование концепции формируемого имиджа.

Концепция становится фундаментом, который содержит основную идею. Она может формулироваться в миссии образовательной организации, ее основных целях, задачах, принципах и ценностях. Основой оформления концепции имиджа образовательной организации является определение и всестороннее изучение аудитории организации. Это могут быть: воспитанники, родители, коллектив работников образовательного учреждения, социальные партнеры, СМИ. При выборе целевых ориентиров следует понимать, что характер информации для разных целевых групп должен быть разным. Определившись в основных потребностях каждой целевой группы (что для нее самое важное в вашей деятельности?) необходимо ориентироваться именно на них.

Концепция обязательно должна соответствовать критериям имиджа, которые выделены в исследованиях Ю.Ю. Звездочкина и Б.Ю. Сербиновского:

- позитивность имиджа, что выражается в формировании общего позитивного впечатления у представителей целевых групп;
- его благоприятность, т.е. возможность извлечь личную выгоду от приобретения качественных образовательных услуг;
- сила, способность привлекать внимание, оказывать заметное эмоциональное воздействие;
- устойчивость, такая характеристика образа, которая позволяет ему надолго сохраняться в сознании человека;
- уникальность, отличительные, неповторимые особенности образа;
- привлекательность, способность нравится, притягивать внимание;
- объективность и правдивость;

- конкуретность, способность выигрывать по сравнению с имиджем других организаций.

Таким образом концепция может быть представлена как идеальный образ образовательной организации.

Третий этап – процесс формирования имиджа образовательной организации. Формирование имиджа – есть целенаправленное и планомерное введение новых, позитивно окрашенных когнитивных элементов с использованием разнообразных средств (создание узнаваемого фирменного стиля, ребрендинг, или оживление существующего; информирование широких кругов общественности о содержании и результатах деятельности организации; проведение различных мероприятий, расширяющих круг взаимодействия с рефератными группами общественности).

Четвертый этап – поддержание и обновление имиджа организации. Этот этап предполагаем постоянный и планомерный мониторинг информации обо всех аспектах деятельности организации по всем возможным каналам (средства массовой информации, отзывы и отклики посетителей, специально подготовленные опросы и т.п.)

На каждом этапе формируются определенные информационные материалы, предназначенные для внешнего представления.

Таким образом, для того чтобы образовательное учреждение было привлекательным, имело свой неповторимый уже сложившийся или складывающийся образ, скорее всего, оно должно иметь:

- четко определенные приоритеты, собственную философию, свое видение будущего, сформулированное в миссии образовательной организации;
- уникальную, неповторимую, особую систему ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения, именуемую корпоративной культурой;
- разнообразные и качественные образовательные услуги;
- оригинальную систему воспитательной работы, включая наличие и функционирование детских организаций, развитие творческих способностей, совершенствование психических функций и уровня воспитанности детей, формирование здорового образа жизни;
- связи с учреждениями дополнительного образования, школами, различными социальными институтами и т.д.;
- яркие, узнаваемые, своевременно обновляемые информационные материалы, предназначенные для внешнего представления;
- систему целевой подачи информации потребителям о своем потенциале, успехах и предлагаемых образовательных услугах.

Основными методами формирования имиджа образовательного учреждения являются: эффективные PR-мероприятия (дни открытых дверей, презентации и выставки образовательных услуг, публикации в СМИ и т.д.); благоустройство здания и территории организации; повышение педагогической культуры коллектива и всего персонала образовательного учреждения.

Сформированный позитивный имидж образовательного учреждения позволит решить ряд задач:

- повысить привлекательность образовательной организации, в первую очередь, для родителей, детей и персонала;
- повысить эффективность мероприятий по информированию населения относительно новых образовательных услуг;
- облегчить процесс введения новых образовательных услуг;
- повысить уровень организационной культуры;
- способствовать улучшению социально-психологичекого микроклимата в коллективе.

В результате выработанный благоприятный имидж образовательного учреждения может стать своеобразным мерилом степени развития всего учреждения, оценки перспективности его начинаний, зрелости и профессионализма всего коллектива, методической работы в образовательной организации.

Литература

1. Батракова Л.Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения. // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Том 1 (гуманитарные науки) С. 99-106
2. Вам нужен имиджмейкер? : или о том, как создавать свой имидж / А. Ю. Панасюк. - 3-е изд., стер. Москва: Дело, 2001.
3. Горбаткин Д. Подходы к формированию имиджа организации в среде современных менеджеров. // Корпоративная имиджеология. 2007. № 1. URL: http://imageology.ru/content/view/52/
4. Горчакова Р.Р. Имидж организации. // Актуальные вопросы экономических наук. 2012. № 6. С. 82-85.
5. Зуевская И. Имидж школы как ресурс ее развития // «Управление школой». 2005. № 7. URL: https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200500704 (дата обращения – 28.03.2020)
6. Козлова Н.П. Факторы, влияющие на формирование имиджа образовательной организации. // Экономика. Налоги. Право. 2005. № 4. С. 68-75. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vliyayuschie-na-formirovanie-imidzha-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer (дата обращения - 28.03.2020).
7. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники [Текст] / А.Ю. Панасюк. – 3 - е изд., стер. – М.: Омега - Л, 2009.
8. Пискунова, М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. № 5. С. 45 – 48.

Громогласова Т.И.[1], Мокрецова Л.А.[2], Попова О.В.[2]
[1]НГУЭУ г. Новосибирск, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Цифровизация управленческого процесса в университете

Аннотация. *Авторы рассматривают структуру управления в университете как многоуровневую цифровизированную среду, которая включает деятельность всех и каждого в управлении как индивидуально, так и и в составе административной структуры университета. Предлагается модель управления, включающая цифровые сервисы (в виде пирамиды), которые обеспечивают качество управленческих процессов в университете за счет регулирования административных, правовых, экономических, образовательных, воспитательных взаимодействий на семи уровнях.*

Ключевые слова: *цифровизация управленческого процесса, уровни обеспечения качества управления, цифровые сервисы, информационное пространство знаний.*

Ни для кого не является секретом, что мы живем в эпоху цифровой трансформации общества, государства, социальных институтов, в том числе и образовательной системы, как в мире, так и в России. Исходя из этого рассмотрение цифровизации управленческого процесса в университете, как в одном из значимых социальных институтов профессионального образования, является актуальным и требует постоянного исследования и достаточно быстрой реализации в повседневной практике.

Цифровые сервисы и платформы в управлении в настоящее время актуальны и необходимы не только для ИТ – компаний. Они могут и должны трансформировать систему управления и в образовательных организациях, особенно в таких крупных, как университет, имеющих множество направлений деятельности. Однако потенциал платформ в этой сфере требует значительного изучения и анализа, поскольку в отличие от бизнеса в системе образования имеется специфика управления, связанная с внутренними и внешними факторами, влияющими на управленческие процессы. Кроме того имеются особенные условия и специфика в реализации проектов и программ управления в учебной и внеучебной образовательной и воспитательной деятельности, административном управлении, управлении научной и инновационной деятельностью и др. [1].

Исследования научной педагогической школы Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина (далее АГГПУ им. В.М. Шукшина) совместно с научными партнерами, каковым является и Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (далее НГУЭУ), позволяют авторам говорить о том, что базовым для рассмотрения цифровизации управленческих процессов является наработки по информационному пространству знаний [2].

Особый интерес для наработок по информационному пространству знаний представляют также внедряемые в НГУЭУ инновационные технологии на базе

ввысокотехнологичных мультимедийных курсов на платформе СДО Moodle, разработанные в рамках образовательной парадигмы смешанного предметно-языкового интегрированного обучения, позволяющие также использовать данные платформы в решении рассматриваемой нами проблемы цифровизации управленческого процесса в университете [3]

Целями формирования информационного пространства, основанного на знаниях (далее - информационное пространство знаний), является обеспечение прав граждан на объективную, достоверную, безопасную информацию и создание условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, новых компетенций, расширении кругозора [4].

Основой формирования информационного пространства знаний для решения проблем цифровизации управленческого процесса в университете, на наш взгляд, являются информационные, электронные и цифровые сервисы и инструменты, находящиеся на сайте любого вуза, в том числе и университетов, которые представляют авторы статьи. В том числе большое значение имеют элементы в составе обязательных составляющих электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) университета, которые в настоящее время обеспечивают применение электронных, цифровых и роботизированных технологий и проходят наиболее активные процессы трансформации в сторону применения цифровых сервисов, платформ и инструментов.

В настоящее время сайт любого университета представляет собой некое единое информационное пространство, которое обеспечивает удовлетворение информационных потребностей и объединяет:

- совокупность баз и банков данных, информации и знаний, технологий их ведения и использования;

- информационных систем и телекоммуникационных сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам;

-систем, структур, платформ, обеспечивающих информационное взаимодействие всех работающих и обучающихся, представителей внешних и внутренних взаимодействий [5].

Информационное пространство знаний обеспечивает некий набор компонентов, которые пройдя цифровую трансформацию, должны обеспечить цифровизацию управленческих процессов. Компоненты, требующие цифровой трансформации при цифровизации управления, как минимум, следующие:

- информационные ресурсы университета, содержащие данные, сведения и знания, зафиксированные на соответствующих носителях информации;

- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие единого информационного пространства, в частности, сбор, обработку, хранение, распространение, поиск и передачу информации;

- все элементы ЭИОС, обеспечивающие все виды образовательной и воспитательной деятельности университета;

- средства информационного взаимодействия, обеспечивающие доступ к информационным ресурсам на основе соответствующих информационных технологий, включающие программно-технические средства и организационно-нормативные документы университета [6].

Национальный проект «Образование» делает упор на цифровую трансформацию всех процессов (образовательных, управленческих, воспитательных) и обеспечивает все этапы данного процесса направлениями деятельности, приводящей к полной цифровизации к 2024 году. Основой для обеспечения цифровой трансформации в образовании, в том числе и в цифровизации управленческих процессов должны стать цифровые сервисы и инструменты, которые в достаточном количестве наработаны в бизнесс – сообществе.

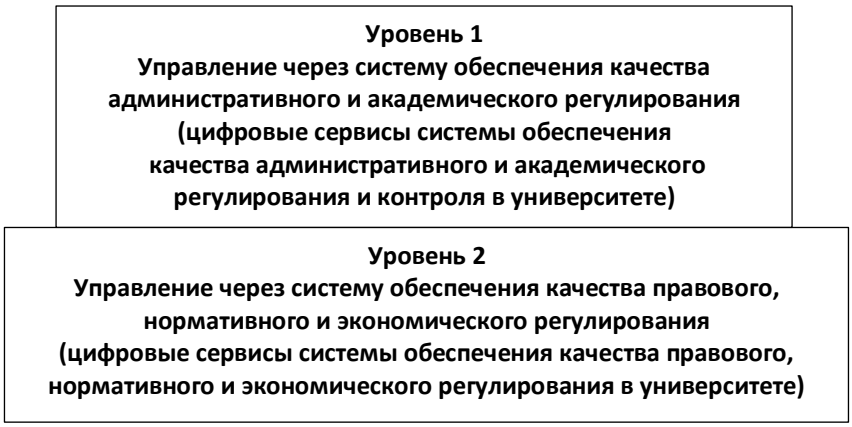
Мы убеждены, что руководитель любого направления деятельности в университете мечтает, чтобы его направление, вне зависимости от направленности и сферы, в которой руководитель действует, было направлено на достижение успеха как в самом университете, так и в современном социально-профессиональном пространстве. Но как обеспечить процветание доверенного управленцу вида деятельности в условиях постоянно меняющихся правил игры, экономических и социальных кризисов, перемен, требующих немедленного разрешения и форс-мажорных обстоятельств, вызванных пандемией?

Достаточно интересный и, по нашему мнению, исчерпывающий ответ на этот вопрос дает книга об инновациях в сфере информационных технологий от одного из самых компетентных исследователей бизнеса и автора международного бестселлера «Зона победы. Управление в эпоху цифровой трансформации» Джеффри Мура [7].

Его «Зона победы» – это незаменимое руководство для определения приоритетов и распределения ресурсов любой организации и (или компании), стремящейся к максимально быстрому росту. В данной книге и некоторых других источниках мы нашли достаточно четко прописанные алгоритмы, которые помогают поиску прорывных инноваций. Изучение зарубежных и российских источников позволило обеспечить подбор необходимых инструментов, которые, по нашему мнению, помогут достигнуть университету успеха в долгосрочной перспективе.

Кроме того, изучение международных и российских достижений, а также обобщение опыта научной школы АГГПУ им. В.М. Шукшина в области управления, позволило нам также сформировать некую структуру управления, которая показалась приемлемой для научного исследования и внедрения цифровизации управленческих процессов университета как базовый проект и в АГГПУ им. В.М. Шукшина, и в НГУЭУ.

Структура формирования цифровых сервисов и платформ для цифровизации управления университетом, находящаяся в стадии научного исследования и первичной апробации, представлена на рисунке 1.



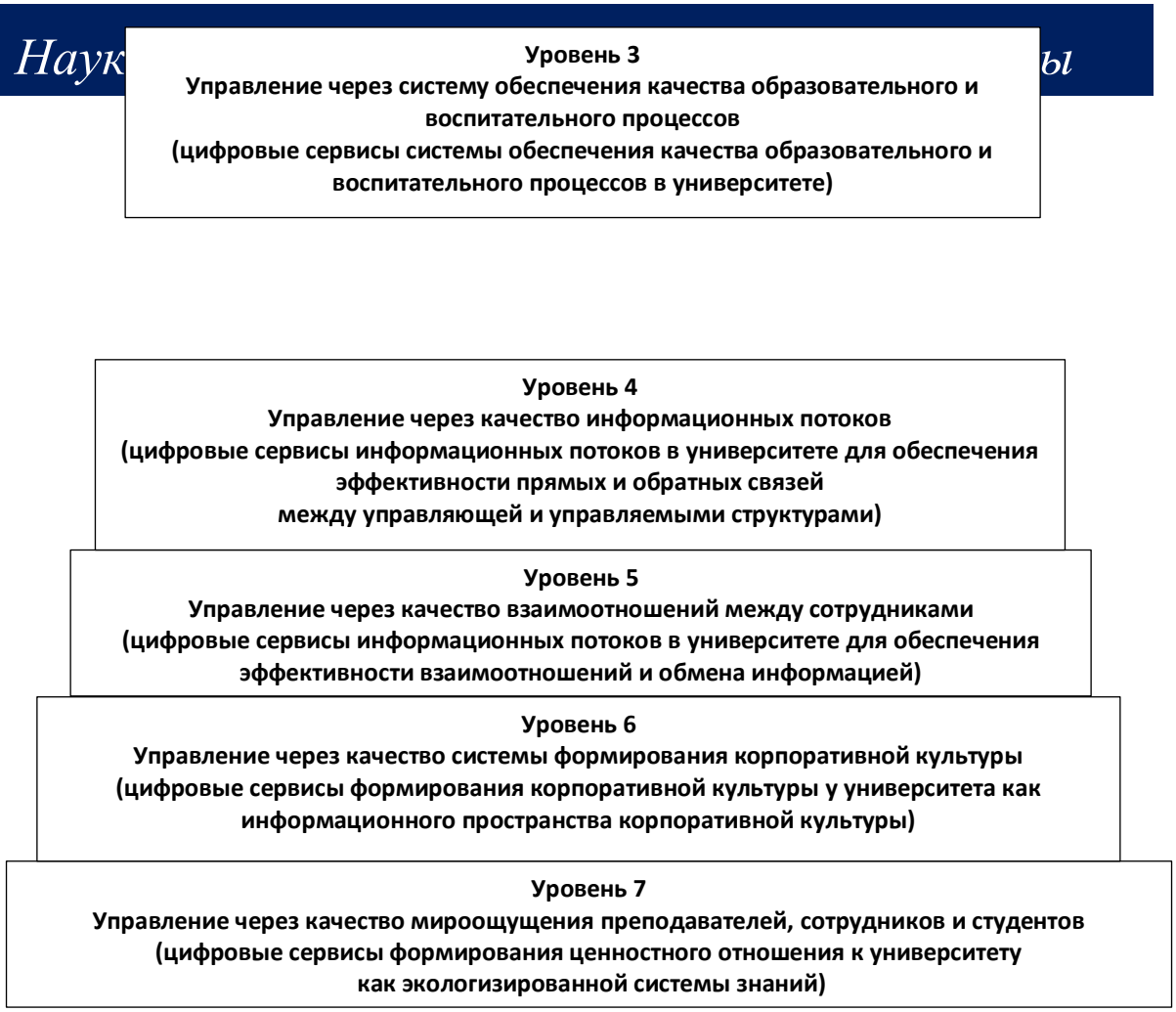


Рис. 1. Структурно-логическая схема уровней обеспечения цифровизации управления университетом

Структура, построенная на основании научных исследований в области педагогики XXI века, стратегического взгляда на менеджмент в образовании, системного подхода к управлению, охватывает на данном этапе семь уровней цифровизации, обеспечивающих качество управления путем применения отцифровки и оснащения цифровыми сервисами. Применение цифровизации управления обеспечивает также эффективность и качество отдельных видов деятельности университета: образовательных, административных, воспитательных и др. [8].

Начнем описание с группы уровней, направленных на управление взаимодействиями и взаимоотношениями между участниками деятельности в университете. Эти уровни дают некое энергетическое обеспечение управленческим процессам, делают все процессы, реализуемые на данных уровнях, неким «топливом» качества управления [6]. Кроме того, достижения педагогики XXI века направляет нас к экологичности деятельности университета и к обеспечению комфортности как всех видов деятельности, так и управления. На этих уровнях закладываются основы экологии цифровизации. Таких уровней должно быть, на наш взгляд, не менее 4, и в нашей структуре цифровизации управления университетом – это уровни 7 – 4. Рассмотрим коротко и схематично каждый из данных уровней:

1. Базовый (некий фундаментальный уровень) – это уровень «семь». На данном уровне осуществляется управление через качество мироощущения преподавателей, сотрудников и студентов. Для этого уровня необходимы цифровые сервисы формирования ценностного отношения к университету как экологизированной системе знаний.

2. Следующий уровень «шесть» обеспечивает управление через качество системы формирования корпоративной культуры. На данном уровне невозможно обойтись без цифровых сервисов формирования корпоративной культуры к университету как информационного пространства корпоративной культуры.

3. Не менее важным в общей структуре управления университетом является уровень «пять». Данный уровень направлен на обеспечение управления через качество взаимоотношений между сотрудниками. Такое управление возможно только при применении цифровых сервисов информационных потоков в университете для обеспечения эффективности взаимоотношений и обмена информацией.

4. Ну и последний в данной группе - это уровень «четыре». Данный уровень также обеспечивает управление через качество информационных потоков, однако это переходный уровень требует несколько иного подхода к цифровизации управления, и поддерживается данный уровень цифровыми сервисами информационных потоков в университете для обеспечения эффективности прямых и обратных связей между управляющей и управляемыми структурами.

Следующие три уровня (3 – 1) – это уровни, связанные с непосредственным управлением и организацией непрерывности контроля за всеми сферами деятельности университета для обеспечения качества управленческой, образовательной, воспитательной и других видов деятельности. Основные уровни данной группы:

1. Базовым в этой группе является уровень «три», обеспечивающий управление основными видами деятельности любой образовательной организации – образовательным и воспитательным процессами. На этом уровне управление осуществляется через систему обеспечения качества образовательного и воспитательного процессов. Данному уровню необходимы цифровые сервисы и системы обеспечения качества образовательного и воспитательного процессов в университете, а также цифровизации и роботизации ЭИОС.

2. Следующий уровень, который условно можно назвать нормативно-правовым, – это уровень «два». На данном уровне осуществляется управление через систему обеспечения качества правового, нормативного и экономического регулирования. Для этого уровня необходимы цифровые сервисы системы обеспечения качества правового, нормативного и экономического регулирования в университете. Требуется цифровизация всех баз данных по правовому, нормативному и экономическому регулированию. А также обеспечение цифрового документооборота в университете.

3. И еще один уровень, без которого невозможна цифровизация управления в университете, – это уровень «один», как вершина пирамиды управления. На данном уровне координируются и объединяется информация практически всех предшествующих уровней и управление происходит с применением системы обеспечения качества административного и академического регулирования. Данный уровень должен дополнить систему управления университетом цифровыми сервисами системы обеспечения качества административного и академического регулирования в университете и цифровизацией всех

ступеней контроля за качеством всех видов деятельности университета.

Таким образом, изучив имеющиеся научные и практические особенности цифровизации управленческих процессов, мы разработали и поставили в планы научных исследований структуру формирования цифровых сервисов и платформ для цифровизации управления университетом. В настоящее время структура, представленная на рисунке 1, находится в стадии научного исследования и первичной апробации. Научные коллективы, которые представляют авторы статьи, занимаются подбором и систематизацией уже имеющихся цифровых ресурсов, созданием среды для дополнительной цифровизации процессов и организацией управления на базе цифровых сервисов и платформ.

Литература

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы. // Официальный сайт Президента России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 10.03.2021).

2. Попова О.В., Мокрецова Л.А., Гаврутенко Т.В. Учить, а не учительствовать: как пандемия заставила решать проблемы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Развитие личности в образовательном пространстве [Электронный ресурс]: Материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 21 мая 2020 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. С. 43-50

3. Громогласова Т.И. Особенности обучения иностранным языкам в электронной образовательной среде // Могущество Сибири будет прирастать!? [Электронный ресурс]: сборник докладов международного научного форума «Образование и предпринимательство в Сибири: направления взаимодействия и развитие регионов» (Новосибирск, 12-13 октября 2017 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2018. С. 166-169.

4. Меньшиков П.В. Процесс формирования в России информационного пространства знаний. М.: Издательство МГИМО МИД России. 2020. – 129 с.

5. Краснова Г.А., Можаева Г.В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 200 с.

6. Сундукова Г.М., Бобылева Н.В., Деревягина Л.Н. Стратегическое управление вузом в условиях цифровой экономики // Вестник Евразийской науки, 2019 №3, Режим доступа: https://esj.today/PDF/08ECVN319.pdf (дата обращения 01.03.2021)

7. Мур Дж. Зона победы. Управление в эпоху цифровой трансформации. М.: Издательство: ЛитРес. 2020. 170 с.

8. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Том 2 / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец, Е.Б. Манузина, М.В. Довыдова, О.А. Зимовина, Е.В. Грушникова, Е.В. Дудышева, О.Н. Макарова; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2020. – 390 с. – 500 экз. ISBN 978-5-85127-942-3

Мокрова К.А., Садовникова М.А.
ШГПУ, г. Шадринск, Россия
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент О.С. Долганова
ШГПУ, г. Шадринск, Россия

Овладение иноязычной речевой культурой в результате понимания контекстуально-допустимой вариативности грамматических форм глагола

Аннотация. *В данной статье рассматривается роль понимания контекстуально-допустимой вариативности грамматических форм глагола в процессе овладения иноязычной речевой культурой. Авторы статьи полагают, что не стоит ограничиваться рамками правил и игнорировать вариативность грамматических форм глагола, так как с помощью их человек может выразить собственное отношение к какому-либо явлению, что является залогом успешной межкультурной коммуникации. В статье авторы рассмотрели примеры, в которых наглядно показали допустимость использования разных грамматических форм в определенном контексте.*

Ключевые слова: *культура, речевая культура, грамматические формы глагола, вариативность грамматических форм глагола*

В настоящее время проблема овладения иноязычной речевой культурой является актуальной среди представителей лингвистики, методики преподавания, педагогов, практикующих учителей как родного, так и иностранного языков. Формирование и развитие речевой культуры общения является залогом успешной межкультурной коммуникации. Способность вести межкультурную коммуникацию является основной целью изучения иностранного языка, также как и приобретение социокультурной компетенции. Для этого необходимо не только овладение языковыми навыками и речевыми умениями, но формирование и дальнейшее развитие культуры общения на иностранном языке, что поможет эффективно взаимодействовать с участниками межкультурной коммуникации.

Чтобы в полной мере осуществлять межкультурную коммуникацию, необходимо знать и понимать особенности не только своей национальной культуры, но и культурные ценности других народов, с представителями которых мы взаимодействуем, анализировать те или иные черты присущие национальной культуре, а также выявлять их сходства и различия в сравнении с родной культурой.

Межкультурная коммуникация имеет и свои особенности. Так, ученые отмечают, что «в силу отсутствия единой системы культурных значений у представителей различных культур взаимопонимание значительно затруднено. Приписывание ценностей родной культуры явлениям иноязычной культуры приводит к упрочению стереотипов и предрассудков относительно «чужих» – носителей иной культуры» [8]. Именно поэтому,

чтобы овладеть иноязычной речевой культурой необходимо сопоставлять системы ценностей родной и иноязычной культуры, анализировать сходства и различия, а также причины тех или иных культурных черт, находящих свое отражения в языке.

В отечественных и зарубежных исследованиях приводится более 200 определений понятия «культура». Рассмотрим определения отечественной научной мысли: 1) Культура – это «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [6]; 2) Культура – «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей… и в этом общении культур происходит общение индивидов» [5]. Зарубежные авторы представляют большее разнообразие в определении понятия «культура»: 1) «культура начинается тогда, когда мы учимся использовать иностранный язык»; 2) «Культура начинается, когда ты понимаешь, что у тебя проблемы с языком, и проблемы эти имеют отношение к тому, кто ты есть» [1; с.20].

Анализируя определения как отечественных, так и зарубежных авторов, мы видим, что язык и культура тесно связаны между собой. Язык – это зеркало культуры, в нем отражается не только окружающий мир человека, не только его реальные условия жизни, но и менталитет народа, его обычаи, традиции, нравы, его культура. «Изучение иностранных языков способствует осознанию национальной и общечеловеческой культуры и овладению способностью к межкультурной коммуникации, т. е. адекватному взаимопониманию участников общения, принадлежащих к разным национальным культурам» [3].

Под речевой культурой понимается «владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляется выбор и организация языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить необходимый эффект коммуникации». (Гасанова С.Х.) Иноязычная речевая культура представляет собой овладение знаниями о составляющих всех культур, использующих иностранный язык в качестве родного.

Стоит отметить, что «люди не рождаются с определенной культурой, а приобретают её в ходе общения, на основе социальной деятельности…» [4]. И одним из основных компонентов такой деятельности является речевая деятельность. В ходе речевой деятельности, индивид овладевает языком, являющимся компонентом культуры, и посредством его использования получает доступ к другим ее составляющим.

Сегодня существует огромное количество ресурсов, благодаря которым возможно формировать иноязычную речевую культуру. При отборе материала необходимо учитывать не только аутентичность, но и принцип частотности употребления. Это позволяет сделать процесс обучения более приближенным к ситуациям реального межкультурного общения. Обращаясь к многочисленным лингвистическим исследованиям, очевидной становится взаимосвязь между иноязычной культурой и грамматическим строем иностранного языка. Наибольший интерес в контексте грамматического строя иностранного языка представляет вариативность грамматических форм глагола. Потому цель нашей статьи заключается в том, чтобы раскрыть роль понимания контекстуально-допустимой вариативности грамматических форм глагола в процессе овладения иноязычной культурой.

Давайте рассмотрим понятие вариативности. «Вариативность — это 1) представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как об её модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы; 2) термин, характеризующий способ существования и функционирования единиц языка и языковой системы в целом [7].

Причины вариативности коренятся в самой природе мира. Законы мироустройства таковы, что среди объектов как живой, так и неживой природы невозможно обнаружить два абсолютно идентичных. Язык объективен и индивидуален, так как говорящий, используя его, выражает свое собственное мнение, дает оценку какой-либо ситуации. Мы не можем утверждать, что диапазон возможных выборов грамматических форм для каждого человека одинаков. Мы не можем быть уверены, почему говорящий сделал тот или иной выбор. Поэтому мы допускаем использование различных грамматических форм в определенном контексте.

Учителя наверняка знакомы с упражнениями по типу «Put the verb given in either the present simple or present continuous in the following examples». Мы считаем данные упражнения не однозначными, так как во многих примерах могут быть возможны два варианта с различными значениями. Такие упражнения опасны тем, что они подсознательно внушают и учителям, и ученикам, что есть определенное правило, согласно которому мы должны употребить конкретную грамматическую форму, однако, рассмотрение семантики других форм полностью игнорируются. Объяснения по типу «так написано в правиле» игнорируют основной вопрос о значении используемых форм. По этой причине они не являются, по сути, объяснениями использования данных грамматических форм [2].

Опыт работы над грамматикой показывает, что дети при работе с отдельными предложениями, в которых закрепляется введенный материал, мало допускают ошибок, но когда они начинают работать с текстами, где может встретиться этот материал, они теряются и испытывают трудности. Интерпретационные объяснения конкретных примеров могут легко привести к путанице понимания общего смысла. Именно первичные различия значений в сочетании с другими факторами создают коммуникативный смысл. Коммуникативное значение — это сочетание фундаментальной семантики и таких факторов, как ожидания говорящего и окружающая его обстановка.

Сегодня все больше лингвистов считает, что не стоит рассматривать грамматические категории в рамках определенных правил. Следует большее внимание уделять опыту окружающего нас мира, так как все-таки познание грамматики начинается и продолжается в процессе взаимодействия человека с миром. Проблема «традиционной» грамматики заключается в том, что она не учитывает основу восприятия языка, то, как устроены те или иные грамматические категории вне правил.

Далее нам бы хотелось рассмотреть примеры, в которых вы смогли бы увидеть допустимость данной вариативности. Сравним следующие предложения:

*If I’**ve failed** my exam again, I’m giving up the course.*

*If I **fail** my exam again, I’m giving up the course.*

При переводе на русский язык предложение будет звучать одинаково: «Если я не сдам экзамен снова, я брошу учебу». Использование вариативных форм глагола позволяет нам контекстуально менять смысл предложения. В первом случае мы использовали категорию времени *Present Perfect*, чтобы показать сосредоточенность на будущем результате уже

свершенного действия. Мы полагаем, что экзамен уже сдан, однако, результат нам не известен. Во втором предложении говорящий предполагает, что экзамен еще не сдан. В данном случае смысл перетекает больше в будущее, у нас нет уверенности в том, как говорящий сдаст экзамен, он только предполагает, что экзамен может быть не сдан.

Рассмотрим другой пример «*When you (open) a new theater season?»* В данном случае мы можем раскрыть скобки следующим образом:

When will you open a new theater season?

When are you going to open a new theater season?

When do you open a new theater season?

When are you opening a new theater season?

When did you open a new theater season?

В данном контексте, не имея дополнительной информации, допустимо использование приведенных выше временных форм глагола. Выбор грамматической формы глагола зависит от того, что намеривается до нас донести говорящий.

Рассмотрим еще один пример и раскроем скобки: *«I (work) hard these days».*

I'm working hard these days.

I've been working hard these days.

I will work hard these days.

I'm going to work hard these days.

В данном примере мы так же можем использовать все допустимые контекстом грамматические формы глагола, выбор данной формы опять же зависит от говорящего. Например, используя *Present Continuous* говорящий может указать на длительность действия, происходящего в данный промежуток времени. С помощью конструкции *be going to* говорящий может сделать акцент на то, что он только планирует усердно работать.

Таким образом, рассмотрев представленные выше примеры, мы можем сделать вывод о том, что варианты возможных грамматических форм глагола не ограничиваются одной или двумя формами, говорящий вправе выбрать ту форму, которая на его взгляд отразит тот смысл, который он хочет передать слушателю.

В результате изучения различных источников, мы пришли к выводу, что в овладении иноязычной речевой культурой грамматика играет очень важную роль. Нередко у обучающихся формируется динамический стереотип, готовность и способность автоматизировано употреблять готовую грамматическую форму глагола в речи, поскольку частота повторения однотипных действий с ней фиксирует ее в памяти как неделимое целое. На сегодняшний момент важно научить обучающихся мыслить шире, находить нестандартные методы решения различных ситуаций. Нам необходимо научить обучающихся видеть вариативность грамматических форм и не ограничиваться рамками правил, для того чтобы обучающиеся в условиях реального общения смогли выразить свое личное отношение, мнение по поводу того или иного вопроса. Знания о вариативности грамматических форм и их значениях помогут обучающимся эффективнее взаимодействовать с носителями изучаемого языка, и, возможно, не допустят недопонимания между ними.

Литература

1. Agar M. Language Shock: Understanding the culture of conversation. – New York: William Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
2. Lewis M. The English Verb: An Explanation of Structure and Meaning. – LTP, 1986. – 180 p.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи: учебник / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова; ред. Н.А. Ипполитова. – Москва: Проспект, 2015. – 440 с.: табл., схем. – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=251978 (дата обращения: 31.03.2021). – Текст: электронный.
6. Российская педагогическая энциклопедия / Подред. В.Г. Панова. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. I. - 608 с.
7. Солнцев В. М. Верность // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990. С. 83.
8. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект / Н.В. Языкова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1(3). – С. 95-100

Мошкова Д.А., Пермикина П.В.
ШГПУ, г. Шадринск, Россия
Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент А.В. Белозерцев
ШГПУ, г. Шадринск, Россия

Расширение словарного запаса обучающихся в процессе работы с паттернами суффиксального словообразования качественных прилагательных для построения синонимических рядов эпитетов.

Аннотация. *Проблема преподавания в образовании является одной из важнейших проблем современного общества. Каждый год создаются новые методы, технологии и средства преподавания, которые помогают сделать процесс обучения увлекательным и практически значимым. В данном случае все зависит от креативности преподавателя и его способности построить образовательный процесс таким образом, чтобы сложные моменты прорабатывались через простые задания, не обязательно с использованием инновационных технологий, но с способностью заинтересовать обучающихся. Для преподавания английского языка эти процессы также актуальны. Здесь мы можем проследить четкую взаимосвязь лексики и грамматики. На основе определенных*

грамматических аспектов происходит активная работа над лексическими единицами, которая способствует расширению словарного запаса обучающихся.

Ключевые слова: *английский язык, расширение словарного запаса, качественные прилагательные, суффикс, синонимические ряды эпитетов.*

Современный образовательный процесс – это не просто передача знаний, но это творческая деятельность, которая скрывает сложные вопросы и глубинные проблемы. Стоит отметить, что мотивация обучающихся стоит на одном из первых мест в процессе занятий. Поэтому каждый преподаватель старается сделать процесс обучения интересным, увлекательным, но в то же время максимально полезным. Использование новых технологий, приемов, внедрение различных новшеств становиться неотъемлемой частью работы преподавателя при составлении планов уроков. Уроки английского языка не являются исключением, а даже, наоборот, открывают огромное поле для деятельности и реализации идей, нужна лишь инициатива преподавателя. Тем не менее, не стоит забывать и о самых простых моментах, которые можно обыграть, используя лишь фантазию и помочь тем самым обучающимся добиться определенных результатов. Ввиду этого, цель нашей статьи заключается в том, чтобы раскрыть сущность и практическую эффективность работы с паттернами суффиксального словообразования качественных прилагательных для расширения словарного запаса обучающихся путем построения синонимических рядов на уроках английского языка.

В английском языке так же, как и в русском, существуют различные части речи, которые имеют свои признаки и категории. Каждая часть речи имеет различные функции, обозначает разные предметы.

Имя прилагательное – это самостоятельная часть речи, обозначающая признак, качество предмета. Имя прилагательное в английском языке не склоняется по падежам, родам, числам, к тому же оно не имеет кратких форм. Однако, несмотря на это, данная часть речи является очень значимой, потому что именно благодаря ней, наша речь становится более красочной, понятной и подробной.

Существует множество классификаций прилагательных по различным основаниям. Укажем одну наиболее распространённую. Имя прилагательное можно разделить на три группы в соответствии с лексико-грамматическим значением: качественные, относительные и притяжательные. Стоит обратить внимание на то, что в зависимости от контекста и смысла, одно и то же прилагательное может одновременно попадать под разные категории прилагательных. В данной статье нас интересуют качественные прилагательные.

Качественные прилагательные обозначают непосредственный признак предмета, который не соотносится с другими предметами. Существуют определенные категории данных признаков. Они отражают цвет – white (белый), размер и форму – huge (огромный), мнение и оценку – excellent (отличный), ощущения и эмоции – tasty (вкусный).

Стоит отметить, что это самая распространённая группа прилагательных, поэтому обычно изучение английских прилагательных начинается с нее. Качественные прилагательные обладают некоторыми отличительными характеристиками. Во – первых, такие прилагательные имеют три степени сравнения, например, old – older – the oldest. Во – вторых, они подразделяются на простые и сложные, а также на переходные и непереходные.

Тем не менее, уже давно известно, что в английском языке широко используется образование различных прилагательных при помощи суффиксов. Производные прилагательные имеют суффиксы и префиксы в составе слова. По своим функциям они ничем не отличаются от простых прилагательных, однако их образование происходит от других частей речи. Здесь стоит отметить, что суффиксы образования качественных прилагательных являются словообразующими суффиксами, т.к. зачастую эта часть речи формируется от существительного или глагола. Например, fashion – fashion**able**. В основном, именно это и вызывает сложность в их образовании и дальнейшем употреблении.

Давайте разберем, какие суффиксы можно отнести к образованию качественных прилагательных:

Суффикс	Значение	Примеры
-able, ible	Обычно добавляется к глаголу, относится к описанию действия.	Comfort**able**
-al, ical, y	Обозначает признак предмета.	Histor**ical**
- ant	Передает качество предмета (существительного) или действия (глагола).	Signific**ant**
-ar	Добавляется к существительным латинского происхождения, «иметь качество чего-то».	Sol**ar**
-ary, ory, ate, ent, ful, ic, ive, ly, ian, en, ish	Обозначает чье-то качество.	Differ**ent**
- ed	Описывает влияние, оказанное кем-то или чем-то.	Bor**ed**
- less	Указывает на отсутствие какого-то качества.	Love**less**
- ous	Обозначает характеристику.	Curi**ous**

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство прилагательных с данным грамматическим значением являются прилагательными, которые обозначают качество любого предмета или действия, либо описывают влияние или признак.

Следовательно, образование качественных прилагательных в английском языке происходит посредством прибавления определенных суффиксов к основам слов, которые в свою очередь имеют разное значение.

К тому же некоторые качественные прилагательные могут выступать в роли эпитетов. Эпитет - (от греч. ἐπίθετον – приложенное), художественно-стилистический приём: образное определение, в основе которого – скрытое сравнение; выражается преимущественно именем прилагательным [2]. Эпитеты используются в речи для того, чтобы сделать ее более красочной, живой и интересной. Стоит отметить то, что эпитет является определением при слове, которое выражает его авторское восприятие. В то же

время, эпитеты помогают передать некую отличительную черту, свойственную предмету, явлению или человеку. И.Р. Гальперин определяет эпитет как стилистический приём, который основан на взаимодействии предметно-логического и контекстуального значений в определении, это определение, в свою очередь, может быть выражено словом, фразой или даже предложением [3].

Из этого следует, что эпитет является экспрессивной оценочной характеристикой какого-либо явления, лица, предмета. Изучение эпитетов происходит на основе разбора их семантики и структуры, а также в зависимости от контекста. К тому же, структура эпитета может быть очень различной.

Известно, что эпитеты могут составлять разнообразные ряды синонимов, под которыми понимают слово или выражение, совпадающее или близкое по значению с другим словом, выражением, например, beautiful – attractive – lovable [4]. Выделяют полные, частичные, эмоционально неотождествленные, дефинирующие нетождественные и ложные синонимы. Стоит отметить, что ряды синонимов – это слова одной части речи. У каждого синонимического ряда есть главное слово, которое несет основное, ключевое значение. Остальные слова имеют общее значение с главным словом и между собой, но при этом каждое из них обладает характерным признаком, смысловым оттенком. Однако ряды синонимов в свою очередь имеют особенность – слова схожи по своей семантической структуре, хотя могут относиться к разным смысловым группам суффиксов.

При обучении английскому языку овладение лексикой так же важно, как и овладение грамматикой. Ведь лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей коммуникативной функции. А формирование лексического навыка является основной целью работы над лексикой в школе. Вслед за А.Н. Щукиной и А.Г. Азимовой под лексикой понимается словарный состав языка, совокупность слов языка; ведущий компонент речевого общения, выступает в речи во взаимодействии с грамматикой и фонетикой [1]. Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Следовательно, ознакомление с новыми лексическими единицами, их отработка и закрепление постоянно находятся в поле зрения преподавателя, а расширение словарного запаса обучающихся является одной из основополагающих целей.

В связи с этим, использование качественных прилагательных при обучении английскому языку является полезным для расширения словарного запаса обучающихся, что позволяет сделать их речь выразительной и красивой.

Приведем примеры заданий на актуализацию лексических единиц путем работы с синонимическими рядами эпитетов.

Задание 1. Ученикам раздаются карточки, на которых представлено существительное с эпитетом без суффикса. Смысл заключается в том, чтобы придумать три синонима к данному эпитету, чтобы они подходили по смыслу к существительному. Например, дано словосочетание an awesome night. Обучающийся может подобрать эпитеты и получить следующий ряд синонимичных словосочетаний – an unbelievable night, a fabulous night, a beautiful night. После выполнения задания учитель обращает внимание обучающихся на используемые в подобранных эпитетах суффиксы, разбираясь в их оттеночных значениях.

Задание 2. Предполагается командная работа, класс разделяется на 2 группы. Отработка происходит на основе лексического материала по теме. На слайде появляется изображение, каждая команда по очереди подбирает эпитеты для его описания. Учитель дает установку, что эпитеты должны быть синонимами, при чем со значением описания характеристики предмета или его качества. Для удобства учеников необходимо написать на доске суффиксы, которые входят в выбранные смысловые группы. Та команда, которая подберет большее количество эпитетов, побеждает. Например, лексическая тема: «Nature». На картинке изображен лес – a forest. Предполагаемые ответы – a mysterious forest, an enigmatic forest, a cryptic forest.

Задание 3. На доске представлены эпитеты. Обучающимся предлагается выбрать те, что являются синонимами и придумать существительное, признак которого они могли бы определять. Например, возможен такой синонимический ряд эпитетов – multicolored, dreary, dull, melancholy, sad, wonderful, unpleasant. Синонимами в данном случае являются - dreary, dull, melancholy, sad, unpleasant. К ним по смыслу хорошо подойдет существительное – weather. В процессе выполнения задания идет активное обсуждение используемых суффиксов – во всех ли словах присутствуют, какие значения приобретает существительное, если стоит с ними в словосочетании. Для снятия трудности необходимо предоставить группы суффиксов с их значениями перед выполнением задания.

Однако, при планировании уроков с использованием представленных заданий, следует учитывать тот факт, что обучающиеся изначально обладают разным уровнем словарного запаса. Поэтому следует продумать работу с такого рода заданиями, заранее подробно изучив лексические единицы по теме непосредственно на уроках или же продуктивно выстроив работу обучающихся дома (модель «Перевёрнутый класс»). Подготовительные мероприятия позволят снизить уровень трудности при выполнении заданий.

В результате изучения различных источников, мы пришли к выводу, что построение синонимических рядов эпитетов в процессе работы с паттернами суффиксального словообразования качественных прилагательных может быть предоставлено за основу для заданий, которые позволяют обучающимся показать разнообразие своего словарного запаса, при их актуализации, и что главное увеличить его, путем подбора подходящих качественных прилагательных, являющихся рядами синонимами.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Текст]/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Большая российская энциклопедия [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. – М., 2004 – 2017 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://bigenc.ru/

3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка - Москва : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. - 459 с.

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. - 944 с.

Нагайцева К.Н.
НГПУ, г. Новосибирск, Россия
Научный руководитель - кандидат психологических наук Е.Б. Марущак
НГПУ, г. Новосибирск, Россия

Саморазвитие педагога через создание нужного образа, как этап формирования личного бренда

Аннотация. *Цель: рассмотреть этапы саморазвития педагога через создание нужного образа, как этап формирования личного бренда. Задачи исследования: изучит понятие образ педагога, выявить ключевые элементы, из которых формируется образ, наметить план саморазвития педагога для достижения намеченного образа.*
Ключевые слова: *бренд, образ, личный бренд, саморазвитие, самореализация.*

Задача современного образования не просто передавать предметные знания, приоритетное внимание уделяется проблеме формирования личности, способной к эффективному и постоянному саморазвитию. Данная задача сегодня присутствует почти в каждой образовательной программе в качестве главного ориентира, в статьях Закона РФ “Об образовании”, «Национальной доктрине образования РФ» до 2025 года и других важных документах.

Актуальность темы исследования подтверждают реалии современного «digital» мира, проблема информационного поля в том, что в нем находится большой объем некачественной, не ведущей к развитию информации.

А так как главной целью воспитания и образования текущего поколения, по мнению Я.А. Коменского, должно стать обучение детей владеть собой, совершенствовать себя, среди “хайпа” и пропаганды потребительства, роста к безразличию к базовым ценностям, преподаватели могли бы показывать растущему поколению другую ролевую модель поведения, через личный пример. Оказывать позитивное влияние через трансляцию основных, базовых ценностей и стремления к саморазвитию с помощью собственного СМИ.

Именно педагог может предлагать смыслы и образы, имидж, идеалы, необходимые человечеству сегодня, для выравнивания дисбаланса в информационной среде.

Этому может способствовать осознанное формирование и развитие личного бренда педагога.

История возникновения термина «личный бренд» в бизнесе началась со статьи американского журналиста Тома Петерса в издании Fast Company в 1997 году. [1] С этого времени в различных сферах бизнеса активно развиваются индивидуальные марки, известные во всем мире. На сегодняшний день понятие личный бренд получило широкое распространение не только среди коммерческих компаний, но и среди экспертов в разных нишах рынка.

Многие исследователи по вопросу личного бренда преподавателя уделяют особое внимание именно продвижению и увеличению популярности, или актуализации создания личного бренда. При этом недостаточно уделяется внимания работе над образом педагога. Как педагогу через внешнее, показать внутреннее?

По мнению Марии Азаренок [2] ссоздание репутации - это второй уровень активации личного бренда. В переводе с латинского Reputacio - это счисление, многократное повторение. Педагог много раз делает что-то, и про него начинают говорить, что “он про это”.

А. Кирчаев [3] выделил психологические составляющие персонального бренда к основным из которых он отнес:

-сложившиеся в сознании других людей образ (идея или эмоция), в которых выражаются опыт и ожидаемые выгоды от взаимодействия;

- отражение характера и представлений, проявляющихся в конкретных поступках и действиях;

-сила энергетического и эмоционального воздействия, механизм приобретения кредита доверия.

Мир соприкасается с педагогом, видит в нем образ. Это нам позволяет сделать вывод, что образ есть у каждого, и значит, что личный бренд уже есть у каждого. Вопрос только в том нужное ли педагог производит впечатление и соответствует ли оно его внутреннему содержанию.

Сущность вышеизложенного сводится к следующему, именно осознанное формирование образа, является первым уровнем активации бренда.

Цель: рассмотреть этапы саморазвития педагога через создание нужного образа, как этап формирования личного бренда.

Задачи:

изучит понятие образ педагога

выделить из каких элементов формируется образ

наметить план саморазвития педагога для достижения намеченного образа

Определение сущности понятия образ трактуется, как результат познавательной деятельности субъекта, выступает в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего. Формирование образа в сознании человека есть сложный, противоречивый, развертывающийся во времени процесс. Формируясь в деятельности, образ развивается в направлении все более полного и адекватного отражения объективной реальности. Вместе с тем образ субъективен, так как он формируется на базе опыта субъекта жизнедеятельности, развиваясь с накоплением этого опыта. В образе проявляется пристрастность субъекта, связанная с его потребностями, мотивами, отношениями, установками.[4]

В своем исследовании С. П. Ильина [4] определяет понятие «образ педагога» как сложное когнитивное и эмоциональное образование, в котором отражаются субъективные представления человека о педагоге как профессионале в его многоаспектной природе (как индивиде, личности, субъекте профессиональной деятельности, индивидуальности).

Исследователь так же поясняет, что деятельность педагога, живущего в пространстве данной парадигмы, предполагает:

– открытость к людям, внимание к каждому учащемуся, к воспитаннику, учителю;

– деятельный интерес к проблематике человека, стремление глубже проникнуть в закономерности, по которым идет развитие индивидуальности ребенка и взрослого;

– принятие и стремление реализовать идею ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, предполагающую установку на взаимоизменение, взаимосовершенствование, развитие межсубъектных связей;

– вариативное видение мира, людей, их проблем, способность вступать в информационный резонанс в системе «человек человек»;

– особое отношение к себе: стремление развить, сохранить на психофизиологическом, социальном, нравственном уровнях себя как личность, как индивидуальность, не разрушить своей сущности;

– стремление реализовать концептуальную модель профессионального поведения, проявляющуюся в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке педагогических процессов; в целесообразности, целенаправленности и свободе действий в различных ситуациях воспитания и обучения; в оригинальности выбора и сочетании средств, форм, приемов своей деятельности; в умении осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

Каждый образ педагога индивидуален и неповторим. Вместе с тем любой образ содержит свою «меру типического», определяемую особенностями конкретного исторического периода. Важные составляющие образа современного педагога являются: профессиональной позиции, ценностное отношение к своей деятельности

Современные исследователи отмечают, что сегодня от педагога требуется способность к созданию в образовательном процессе ситуаций развития личности; ориентация на соучастное творческое взаимодействие с другими; способность самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности и быть готовым нести ответственность за ее результаты; способность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию

Основной задачей образа в вопросе личного бренда, является передача внутреннего через внешнее. На наш взгляд, основой эффективного построения образа педагога может стать модель индивидуальной траектории саморазвития, которая может быть представлена следующими элементами:

Определение миссии. Ответить на вопрос «Зачем я живу?

Компетенции. Необходимо определить 2-3 ключевые компетенции. Ответить на вопрос «Что я делает как бренд?»

Цель. Ответить на вопрос «В чем моя самая большая цель?», «Какие проблемы я хочу решить и почему это для меня важно?».

Определить ценный конечный продукт. Ответить на вопрос, «Через какой продукт я несу пользу людям?»

Видение бренда. Ответить на вопрос «Как изменится мир во взаимодействии со мной?», «Кем я хочу стать и к чему стремлюсь?»

Ценности. Ответить на вопрос, «Какие ценности я транслирую и защищаю?» (2-3 штуки не больше).

Качества. Ответить на вопрос, «Какой у меня характер?», «Что обо мне говорят другие?», «Что я только хочу в себе развить?», «Что я считаю необходимым для своего профессионального роста?»

Отстройка. «Враг» в лице неприемлемой для педагога ценности. Если аудитория видит педагога противником своим «недругам» она сразу маркирует педагога как «свояка».

Грани бренда. Когда определена основная тема через нишу и компетенции, необходимо добавить личностную составляющую. Это происходит через раскрытие интересов, которые напрямую связаны с профессиональной темой (информацию про вас, как про личность.) [2]

Личная история. Составить свою личную историю, ответив на вопрос «Как я пришёл к тому, чем занимаюсь?»

Навыки. Ответить на вопрос, «Какие мне необходимы навыки, чтобы стать брендом?» Например, умение говорить на камеру. Видео контент последние годы становится более популярный, чем текстовый. Именно видео позволяет достоверно передать образ педагога, поэтому научиться принимать себя в кадре очень важно. Умение снимать и одновременно рассказывать интересно о каком-то предмете, или событии. Умение рассказывать истории в формате видео.

Выбор типажа. В медиа пространстве выделяют 3 типажа: 1) кумир, 2)эксперт, 3)друг. Для профессии педагог, на наш взгляд, больше подойдут типажи 2 и 3.

Целевая аудитория. Описать портреты и ядро целевой аудитории. Ответить на вопрос «Какая аудитория должна обо мне узнать?»

Конгруэнтность. Достигнуть конгруэнтности в выражении своих слов и действий.

Вывод исследования

В исследовании были рассмотрены этапы саморазвития педагога через создание нужного образа, как этап формирования личного бренда. Изучено понятие образ педагога. Выделены элементы, из которых формируется образ. Намечен план саморазвития педагога для достижения намеченного образа. Осознанное формирование необходимого образа педагога–это путь саморазвития и долгосрочная инвестиция в себя и мир. Жизнь человека на пути становления личного бренда становится более интересная, насыщенная и полноценная, так как требует постоянного развития, для того чтобы не просто казаться интересным, но и быть им. Важно планировать и оценивать прогресс в развитии личного бренда. Это обеспечит управляемость и качество. Личный бренд — это эффективный инструмент самореализации, который со временем становится ценным активом, шанс оставить свой след в этом мире.

Литература

1. Домнин В.Н. Брендинг: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Люберцы: Юрайт, 2016. 313

2. Азаренок М., Азизова Е. «Активируй свой личный бренд 100 кейсов для повышения эффективности бизнеса М.: 2021г. С.28

3. С.Краснюк Л.В., Козлова Н.А., Иохвидов В.В. Психологические аспекты формирования личного бренда в педагогической деятельности International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 6. С. 56-61.

4. С. П. Ильина Образ педагога как ценностно—целевой ориентир современного – педагогического образования В сборнике Инновации в науке материалы Международной научно-практической конференции Автономная некоммерческая организация содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное образование».2013С.64-72.

Нордод Б.

Ховдский государственный университет, г. Ховд, Монголия

Современное состояние исследований повелительного наклонения в монгольском языке

Аннотация. *Основываясь над типологическом значением повелительного наклонения многих языков, можно изучать категорию повелительного наклонения, поскольку только формы которого были изучены в современном монгольском языке, когда подытожируешь обзор исследования категории повелительного наклонения монгольского языка. Со стороны многоязычной типологии можно сделать заключение, что нужно изучать категорию повелительного наклонения на уровнях синтаксиса и выражения и установить их универсальные и специфические характеристики.*

Ключевые слова: *повелительное наклонение в Монгольском языке, категория повелительного наклонения*

Повелительное наклонение /imperative mood, повелительное наклонение, императив/ (лат. Imperatives, подчинить, командовать) форма глагола, которая служит для выражения просьбы, приказания, требования и побуждения к действию. Повелительное наклонение образуется от основы глаголов путём соединения специальных суффиксов и послелогов в русском и монгольском языках. В монгольском языке следующие послелоги употребляются для образования повелительного наклонения на первом лице: –я, -е, -ё, сугай, сүгэй (явъя, хэлье, очъё); На втором лице выражает значения пробуждения первого лица к действию: –аарай, -ээрэй, -оорой, -ээч, -ооч, -өөч, -гтүн, -гтун, -уузай, -үүзэй; Ø Чи оч- Ø На III лице выражает значение, чтобы это действие было выполнено:-г, тугай, -түгэй, -аасай, -ээсэй, -оосой, -өөсөй (Ч.Зээнямбуу, М.Базаррагчаа, 2014:115).

Исследователи изучили позитивное повелительное наклонение многих языков со стороны его форм и значений: Driem, George van (1987) A Grammar of Dumi. Moution Grammar Library 10. Berlin: Moution de Gruyter, Crazzolara, P (1955) A Study of the Acooli Language. Oxford: Oxford University Press, Nedjalkov, Igor (1997) *Evenki*. Descriptive Grammars. London: Routledge, Abbott, Miriam. 1991. Macushi. In Desmond C. Derbyshire and Geoffrey K. Pullum (eds.), *Handbook of Amazonian Languages*, vol. iii. Berlin: Mouton de Gruyter, Croft, William 1991. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press, Kornfilt, Jaklin. 1997. *Turkish*. Descriptive Grammars. London: Routledge, негативное (запрешающее) повелительное наклонение многих языков были изучены со стороны его

форм и значений: Thompson, Laurence C. 1965. *A Vietnamese Grammar*. Seattle: University of Washing-ton Press, Bhatia, Tej K. 1993. *Punjabi*. Descriptive Grammars. London: Routledge, Mosel, Ulrike, and Even Hovdhaugen. 1992. *Samoan Reference Grammar*. Oslo: Scandinavian University Press, Dez, Jacques. 1980. *La syntaxe du Malgache*. Lille, France: Atelier de reproduction des the`ses, Sridhar, S. N. 1990. *Kannada*. Descriptive Grammars. London: Routledge, Haspelmath, Martin. 1993. *A Grammar of Lezgian*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Исследователи по-разному классифицировали типологию и главную специфику окончаний глаголов по лицу монгольского языка. Обзор исследования показывает, что традиционно по двум видам разделили окончания повелительного наклонения: сначала разделили по общей характеристике значения, и потом указывать три лица, или определить модальные значения трёх лиц. До середины прошлого века монголоведения исследователи иучили повелительное наклонения и сделали свои заключения, например О.М.Ковалевский – подчинящее и пожелающее наклонение, *(1835) Краткая грамматика монгольского книжного якыка, Казань*, Алексей Бобровников – форма просьбы, желания и подчинения повелительного наклонения *(1849) Грамматика монгольско-калмыцкого языка, Казань*, А.Орлов –форма просьбы, подчинения и праводающее значение повелительного наклонения (*1878) Грамматика монголо-бурятского разговорного языка, Казань*, В.Л.Котвич - форма просьбы, желания и подчинения и повелительного наклонения *(1902) Лекции по грамматике монгольского языка, Петербург*, А.Д.Руднев - форма просьбы и подчинения повелительного наклонения *(1905) Лекции по грамматике монгольского письменного языка*, *СПБ*, Б.Ишдорж - подчинящее и пожелающее наклонение *(1930) Mongγol kelen-ü dürim, Ulaγanbaγatur*, Ш.Лувсанвандан - подчинящее и пожелающее наклонение *(1939) Грамматика монгольского языка, Шадав Лувсанвандан сборник творчесвта, I том, редактор Ж.Баянсан, Д.Заяабаатар, УБ.,2010*, подчинящее, пожелающее и предосторощающее наклонение *(1951) Грамматика монгольского языка, первый том, Фонетика и морфология, Шадав Лувсанвандан сборник творчесвта, II том, редактор Ж.Баянсан, Д.Заяабаатар, УБ.,2010,* Жон Стриит подчиняющие частицы (hortative particles) [нулевое окончание, -аарай, -аач, -гтун], пожелающие частицы (modal particles)[212] [-я, -г, -аасай, -сугай, -тугай, -уузай] *(1963) Khalkha Structure, {=Uralic and Altaic Series 24}, Bloomington, Indiana University Publication, USA* и т п разделили на 2-4 варианта по гравной специфике значения до середины прошлого века. Ш.Лувсанвандан окончания глаголов указывающие на первого, второго и третьего лиц. *(1967) К вопросу классификации глаголов монгольского языка.-"Языкознание и литературоведения", Y том*, окончания, указывающие на первого, второго и третьего лиц. *(1968) Структура, слова и окончания современного монгольского языка, УБ*, Ц.Өнөрбаян - окончания глаголов указывающие на первого, второго и третьего лиц. *(1987) Заканчивающие окончания глаголов, окончания, указывающие на лиц, - Морфологическая структура современного –монгольского языка, Система глаголов монгольского языка, Институт языка и литературы Академии Наук Монголии, Государственный Педагогический Университет, УБ,* так разделили на три типа в зависимости от принадлежности к лицу. Этот тип до сей день стабильно существует в языке. (Ю.Мөнх-Амгалан, Кан Шин, Изучение аффиксов современного монгольского языка, 2014:239).

Мы сделали анализ над регистрацией и выводам о вместительности значений, классификации значений, называемости и особенности функций и роля окочаний по лицам монгольского языка. У 24 исследователей, совершавших исследования в 1831-2006 годах мы находили 28 классификаций и были зарегистрированы 114 значений (Ю.Мөнх-Амгалан, Кан Шин, 2014:250-252).

Один из видов в сфере субъективной модальности это повелительность. Это обосновывается на противоположности негативностого и положительного значений повелительности. Главное языковое средство, выражающее повелительности это категоря повелительного наклонения. Эта не выражает определённое действие, но устанавливает прямую связь между говорящим и слушающим. Другая форма выражения такой связи это модальные слова. Это выражает взаимозависимость между действием и лицом, совершающим действие (М.Э.Конурбаева 1983:68) (Ю. Мөнх-Амгалан, 1998:281-282).

Основываясь над типологическом значением повелительного наклонения многих языков, можно изучать категорию повелительного наклонения, поскольку только формы которого были изучены в современном монгольском языке, когда подытожируешь обзор исследования категории повелительного наклонения Монгольского языка. Со стороны многоязычной типологии можно сделать заключение, что нужно изучать категорию повелительного наклонения на уровнях синтаксиса и выражения и установить их универсальные и специфические характеристики.

В монгольском языке существют следующие 10 типов повелительного наклонения, которые называются по-разному: желающмй вид, подчиняющий вид, приказывающий вид, подчиняющий вид глаголов, повелительное наклонение, повелительная форма, подчиняющая частица, желающая частица, подчиняющая и притяжательная форма глаголов, притяжательная форма глаголов, граммемы, оканчивающие предложения, окончания глаголов по лицам, связывающие окончания глаголов по лицам, притяжательные окончания по лицам. (Ю.Мөнх-Амгалан, 1998:240).

1. Окончания, онтосящиеся к первому лицу (Voluntatives): -я (-е, -ё)
2. Окончания, онтосящиеся к первому лицу (Optatives): -сугай (-сүгэй)
3. Окончания, онтосящиеся к второму лицу (Imperativus): (-0)
4. Окончания, онтосящиеся к второму лицу (Praescriptivus): -аарай (-ээрэй, -оорой, -өөрэй)
5. Окончания, онтосящиеся к второму лицу (Praecativus): -аач (-ээч, -ооч, -өөч)
6. Окончания, онтосящиеся к второму лицу (Benedictivus): -гтун (-гтүн)
7. Окончания, онтосящиеся к второму лицу (Dubitativus): -уузай (-үүзэй)
8. Окончания, онтосящиеся к третьему лицу (Concessivus): -г
9. Окончания, онтосящиеся к третьему лицу (Concessivus): -тугай (-түгэй)
10. Окончания, онтосящиеся к третьему лицу (propositivus, desiderative): -аасай (-ээсэй, -оосой, -өөсэй)

Многоязычное языкознание является самостоятельной областью языкознания, изучающей отличительные и различительные черты функций и структур всех языков в сравнительном уровне не зависимо от их происхождения. Она одна из областей сравнительного исторического языкознания.

В сфере изучения универсальной типологий многих языков, типология сближается с одной стороны к общей лингвистике, с другой к лингвистике определённого языка. По определению Р.Якобсона, линсвистика одного определённого языка (a science of a language) включается в общей лингвистике (a science of languages), и по способности сравнения подходит к общей лингвистике (a science of a language) (Jacobson 1990, 150). Невозможно представить многоязычную типологию с изучением лингвистики определённого языка (Э.Равдан 2017:19).

Не у всех мировых языков существует повелительное наклонение. Во многих исследовательских работах понятие подчинённости объясняется прямым соотношением действие с говорящим. Иными словами, вышеназванные структуры традиционно принято употребиться в случаях желания, просьбы и инструкции. Сегодня в многязычной лингвистике это традиционное определение повелительного наклонения считается предложением, относящимся ко второму лицу.

Образование повелительного наклонения на основе глаголов является основным способом в разных языках. Нельзя возразить тенденцию отношения повелительного наклонения к виду глагола в западной традиционной лингвистике. В этом случае нужно считать окончания повелительного наклонения в сфере структуры предложения. К нему и относятся разные глагольные формы как инфинитивная форма, прошедшее время, условное наклонения и т п. Слово изменяется, то есть основные формы, выражающие главные черты некорневых языков немногие чем повелительное наклонение, сослогательное наклонение и условное наклонение. Употребление лиц, родов и чисел, и формы времени и состояния не встречаются свободно в употреблении. Но употребление повелительного наклонения всегда зависит от абсолютного качества предложения.

В любом языке можно наблюдать близкие по значению подчиняющие, другими словами выражающее требование, совет, и приглашение, как на таблице №1, свободно выражают Hortatives (Указательная), Optatives (Желающая), Debitives (обешающая), Rogatives (просящая), Monitories (напоминающая) категори.

Таблица 1 5.4 Subcategories of imperatives (субкатегории повелительного наклонения)

Category (категория)	Illocutionary force (намерение говорящего)
Hortatives (Указательная)	Exhortations (поучительная)
Optatives (Желающая)	Wishes (желающая)
Debitives (обешающая)	Obligations (обязанная)
Rogatives (просящая)	Petitions (просящая разрешение)
Monitories (напоминающая)	Warnings (оберегающая)

(Timothy Shopen 2007:314)

Исследователи многоязычных типологии считают, что существует разница между этими категорией и субкатегорией. Например, категория подчинения относится к II лицу,

категория просьбы к I, III лицам, а категория функции к III лицу. То есть, языковое действие не обвязательно должно относиться к определенному человеку. Язык выражает нечто секретную функцию. Например, Покажем примеры как вышеназванные категории выражаются в языках лезгин и хамниган и в французском языке.

(89) На языке лезгин:

Lezgian

Sifte wun wi buba.di-z qalur-in

first you.abs you.gen father-dat show-hort (=1sg.imper) ‘

‘First let me show you to your father!’ (эхлээд би чамайг аавд чинь харуулъя)’ (Timothy Shopen 2007:314)

(90) На языке хамниган

Evenki

Bi oro-r-vi baka-kta

I reindeer-pl-poss find-hort (= 1sg.imper)

‘Let me find my reindeer.’ / ‘I’ll go and find my reindeer.’ (Би бугаа баръя)’ (Timothy Shopen 2007:314)

(91) На французском языке

French

a. chant

sing.2sg.imper дуул.2sg.imper

‘sing!’ (дуул!)

b. chantez

sing.2pl.imper дуул.2pl.imper

‘sing!’ (дуул!)

c. chantons

sing.1pl.imper (= hort) (дуул.1pl.imper (= hort))

‘Let’s sing.’ (Дуулцгаая!) (Timothy Shopen 2007:314)

В любом языке сушествуют много средств, выражающих значений, кроме всех морфологических форм. Например, в монгольском языке употребляется послелог -цгаая для призыва I лица или говорящего на действие, а на китайском языке -ba, в английском языке let’s , в русском языке : пойдём+те и т п. Таким образом много форм I лица во множественном числе выражаются при помощи суффикса +те. Например:

(1)В монгольском языке.

a. -Сад минь юу гэсэн үг вэ? Хүү чинь байна, хүргэн чинь байна. Цаадуулаараа уургал**уул**... Адууны чинь эзэн гомдоно... гэж татгалзах дуунаар Төгөөгийн нөгөө бухимдал пурхийн арилж, Хангайд тэрхэн зуур жигтэйхэн их баярлажээ. (Монгольские щедевры-рассказы, 2005:73)

b. Тэгээд “ Бага тэмээ унаж явж наад яс үсээ эвдэж хүүхэд багачууддаа гай болов оо!” гэхэд нь”Эмнэг бага малыг насны аагаар сургадаггүй, намбаар сургадаг юм аа, дарга минь. Хоёрт бага тэмээний явдал биед хөнгөн байх юм” гэж. (Монгольские щедевры-рассказы, 2005:70)

c. “Миний толгой дээр гарах чинь дутаад байна уу? Шөнөжин давхиж давхичихаад бас хулгайч шиг айлд нуугдаад унтаж хэвтэнэ гэнээ? Хаанаас чи ийм зан сураа вэ? Наад царай

зүсээ хар чи! Цусаа соруулчихсан амьтан шиг. Ийм байж жин тээх. Замын тээр болох уу, муу новш. Бүсээ бүсэл" гэснээ ламжав үүд уруу харж "Яв**цгаа**, та нар! Миний явдал та нарт пад байхгүй" гэж ширүүн хашгирав. (Монгольские щедевры-рассказы, 2005:58-59)

d. -Үеэл ээ, уурганы минь хуйвыг тайл**аад аль**! гээд хуйваа Гэзэгтэд өгч,

- Чи залуу эхнэр авах санаатайгаараа үүнийг ав! Оонын хүзүүгээр хийсэн сайн хуйв шүү. (Монгольские щедевры-рассказы, 2005:52)

e. Өөрөө хормойгоо шуугаад хойноос нь тэнхээ мэдэн харайлгаж,

-Хүүе босоо ороолонгууд буш**уул**! Түргэл гэж хашгирав. (Монгольские щедевры-рассказы, 2005:44)

Из вышеназванных примеров видно, что в монгольском языке повелительное наклонение выражается следующими формами: a) в предложении послелогами орудийного падежа (-уул)-аар, b) в предложении послелогами орудийного падежа (-аа)-аар, c) в предложении послелогами совместного падежа (-цгаа)-аар, d) в предложении вместе с поясняющим глаголом употребляется (-аад), в качестве вспомогательного глагола (-аль) для выражения значения –дать. На основе типологических исследований всех учёных, изучавших повелительного наклонения монгольского языка, со стороны многоязычной типологии можно сделать заключение, что нужно изучать категорию повелительного наклонения на уровнях синтаксиса.

Заключение

Основываясь над типологическом значением повелительного наклонения многих языков, можно изучать категорию повелительного наклонения, поскольку только формы которого были изучены в современном монгольском языке, когда подытожируешь обзор исследования категории повелительного наклонения монгольского языка. Со стороны многоязычной типологии можно сделать заключение, что нужно изучать категорию повелительного наклонения на уровнях синтаксиса и выражения и установить их универсальные и специфические характеристики.

В монгольском языке послелоги –я, -е, -ё для первого лица со значением поручения –сугай[2], для второго лица со значением совета –аарай[4], со значением требования –ааč[4], со значением уважения –гтун[2], со значением напоминания –уузай, для второго лица со значением согласия –г, со значением пожелания –тугай[2], со значением –аасай[4] называются личными послелогами глаголов и употребляются для выражения модальных значений как приказание, требование, напоминание, просьба и пожелание, чтобы действие было выполнено первым, вторым или третьим лицами. (Ж.Бат-Ирээдүй, Г.Буянтогтох, Ц.Өнөрбаян, Б.Пүрэв-Очир, А.Пүрэвжанцан, Фонд монгольского языкознания. серия. стр-33) Когда мы сделали анализ над предложениями (4)-ийн a, b, c, d, в монгольском языке повелительное наклонение выражается следующими формами: a) в предложении послелогами орудийного падежа (-уул)-аар, b) в предложении послелогами орудийного падежа (-аа)-аар, c) в предложении послелогами совместного падежа (-цгаа)-аар, d) в предложении вместе с поясняющим глаголом употребляется (-аад), в качестве вспомогательного глагола (-аль) для выражения значения –дать. На основе типологических исследований всех учёных, изучавших повелительного наклонения монгольского языка, со

стороны многоязычной типологии можно сделать заключение, что нужно изучать категорию повелительного наклонения на уровнях синтаксиса.

Литература

1. Abbott, Miriam. Macushi. In Desmond C. Derbyshire and Geoffrey K. Pullum (eds.), *Handbook of Amazonian Languages*, vol. iii. Berlin: Mouton de Gruyter6 1991
2. Bhatia, Tej K. *Punjabi*. Descriptive Grammars. London: Routledge. 1993
3. Crazzolara, P A Study of the Acooli Language. Oxford: Oxford University Press. 1955
4. Croft, William *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991
5. Dez, Jacques. *La syntaxe du Malgache*. Lille, France: Atelier de reproduction des the`ses. 1980
6. Driem, George van A Grammar of Dumi. Moution Grammar Library 10. Berlin: Moution de Gruyter. 1987
7. Haspelmath, Martin. *A Grammar of Lezgian.* Berlin: Mouton de Gruyter Ditransitive constructions: the verb 'give'. In M. Haspelmath *et al*. (eds.), *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press. 1993
8. Haspelmath, Martin. *A Grammar of Lezgian*. Berlin: Mouton de Gruyter, Oxford: Oxford University Press. 1993
9. Hovdhaugen. *Samoan Reference Grammar*. Oslo: Scandinavian University Press. 1992
10. Kornfilt, Jaklin. *Turkish*. Descriptive Grammars. London: Routledge. 1997
11. Mosel, Ulrike, and Even Hovdhaugen. *Samoan Reference Grammar*. Oslo: Scandinavian University Press. 1992
12. Nedjalkov, Igor *Evenki*. Descriptive Grammars. London: Routledge. 1997
13. Sridhar, S. N. *Kannada.* Descriptive Grammars. London: Routledge. 1990
14. Timothy Shopen Language Typology and Syntactic Description *Second edition Volume I: Clause Structure* Cambridge University Press. 2007
15. Thompson, Laurence C. *A Vietnamese Grammar*. Seattle: University of Washing-ton Press. 1965
16. Аюурзана. Г. Өлзийтөгс.Л. Монгольские щедевры-рассказы, УБ. 2005
17. Бат-Ирээдүй.Ж. Фонд послелогов, окончаний и модальных слов монгольского языка. УБ. 2009
18. Бат-Ирээдүй.Ж, Буянтогтох.Г, Өнөрбаян.Ц, Пүрэв-Очир.Б, Пүрэвжанцан.А, Фонд монгольского языкознания. серия, УБ.2014
19. Зээнямбуу.Ч, М.Базаррагчаа, Толковый словарь терминов монгольского языкознания, УБ. 2014
20. Мөнх-Амгалан. Ю, Кан Шин, Изучение аффиксов современного монгольского языка. II, УБ. 2014
21. Мөнх-Амгалан.Ю, Категория модальности современного монгольского языка. УБ. 1998
22. Равдан.Э. Многоязычная типология, УБ. 2017

Нурисламова А.А.
БГПУ им. М. Акмуллы г. Уфа, Россия

Влияние педагогических технологий на художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста

Аннотация. *Дошкольный возраст – это то время, и та основа, когда закладываются главные задачи для полноценного будущего развития человека. Как мы знаем, это самый важный этап развития, образования и воспитания человека. Это познавательный интерес, любопытство, начальная социализация, активация самостоятельного мышления, т.е. знакомство ребенка со знанием окружающего мира. В связи с этим особенно важно обучать дошкольников их художественным вкусам, развивать их творческие способности и осознавать свое чувство прекрасного.*

Взрослые и дети в своей жизни регулярно и повсюду встречаются с образами художественных и эстетических явлений. Интеллектуальная жизнедеятельность, повседневная работа, взаимодействие с искусством и природой, повседневной жизни, межличностного общения - является прекрасным и играют основательную роль повсюду. Отметим, что красота способна подарить удовольствие, радость, улыбку, а также содействует трудовой деятельности, которая, в свою очередь, способствует положительному взаимодействию с людьми.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс творческой личности, которая способна воспринимать, чувствовать, ценить прекрасное, создавать художественные ценности.

Художественное и эстетическое развитие ребенка дошкольного возраста, которое формируется в процессе художественно-эстетической деятельности через практический и эмоциональный опыт, где мы приобретаем не только знания, но умения и навыки. Как мы видим, подобное воздействие способствует воспитанию таких качеств личности, как познавательная активность, эмоциональная компетентность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость, профессионализм и др.

С другой стороны, художественное и эстетическое воспитание считается, непосредственной частью единого общего разностороннего развития детей, а что самое главное, это то, что это распространяется на практически любой возраст. Следует отметить, что его взаимосвязь с нравственным воспитанием очень связаны. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум, формирует ассоциации и чувства ребенка к окружающему миру, но также способствует развитию воображения и фантазии.

В современном обществе, практически всегда регулярно происходят социальные (общественные) и экономические изменения. Это напрямую оказывает значительное влияние на образование, которое находится на этапе модернизации.

Формирование и развитие творческой личности считается одной из важнейших задач в педагогической концепции и практики, а что самое важное, что это происходит на

современном этапе. Подчеркнем, что человек будущего должен быть созидателем, с развитым чувством красоты и активным творческим началом, нести в себе не только теоретические основы, но и практические.

В свою очередь, современная концепция воспитания детей дошкольного возраста показывает важность приобщения детей к искусству с раннего возраста, что считается его главным показателем человеческих ценностей.

Изменение содержания, усложнение функций современного дошкольного образовательного учреждения и условий воспитания, вызвали потребность, не только, в поиске новых форм, но и методов организационно - педагогической деятельности. Вот и получается, что именно поэтому многие детские сады уделяют большое внимание художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *творческая личность, дошкольное воспитание, художественно-эстетическое развитие, творческие умения, познавательный интерес.*

Как мы знаем, на данном этапе предпосылками успешного обучения, в котором актуально использование современных инструментов, является развитие у учителей навыков технологического структурирования учебной информации, а также методик обучения. Но если присмотреться к проблеме, то отметим, что применение современных методов дошкольного образования в образовательных учреждениях особенно важно, но к сожалению, не все учителя с этим знакомы.

Существенной чертой человека, а уж тем более ребенка дошкольного возраста является, непосредственно, не только знание окружающего мира, но также и его законов, и противоречий. Это можем включать причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Следует отметить, что в педагогической практике интенсивная активизация познавательной деятельности детей дошкольного возраста лежит в основе опытного педагога, и является мощным инструментом. Данный инструмент, помогает вызвать эмоциональную реакцию у детей, а также способствует активации их мышления, и содействия развития поисковой творческой активности в последующем образовании (школьном, профессиональном).

Именно технологии художественно-эстетического направления в профессиональной подготовке педагога могут выступают вполне как мотивационная составляющая развития познавательного интереса, которая заключается в рамках реализации задач художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Также важна для детей и практическая творческая деятельность. Так как многолетняя практика и исследования в области художественно-эстетического воспитания убедили нас в необходимости включать в обучение развивающую групповую работу, также убедили нас включать и методы арт-терапии. В сфере образования, педагогике и воспитания, в последнее время данные методы пользуются своей популярностью. Методы арт-терапии чаще всего используются для развития творческой фантазии и воображения, также для решения художественно-творческих задач, но, отметим, что они могут рассматриваться и как подготовительный этап к любым другим способам личностного развития и коррекции дошкольника.

Подбор образных, понятных, занимательных материалов и внедрение занимательных примеров, экспериментов в учебный процесс, а также грамотная структура такой информации играют особую и очень важную роль в художественном и эстетическом творчестве. Важной особенностью педагогической технологии является связь с психологией. Следует отметить, что именно технологические инструменты, которые, в свою очередь, связаны с наглядностью, основаны не только на преобладании образного мышления дошкольников, но и на обеспечении наиболее яркого восприятия окружающего мира.

В основании использования таких творческих технологий положены, непосредственно, психологические законы запоминания по сходству, по ассоциации, а также и по силе эмоционального возбуждения. Но вот именно игровые технологии, которые являются актуальностью в наше время, базируются на способности нервной системы к бессознательному освоению информации или же навыка, которые формируются в процессе игровой деятельности [1].

Художественная и творческая деятельность служит главным и особым инструментом в способе эстетического воспитания и развития дошкольников. Художественное развитие детей дошкольного возраста способствует и мотивирует формированию и восприятию художественного произведения и самостоятельному созданию нового образа. Отметим, что важную роль играет и способность детей рисовать, мастерить, фантазировать требует систематического и целенаправленного развития. Поэтому делая вывод, мы можем отметить, что любой вид творческой деятельности детей всегда следует обогащать и поддерживать другими видами художественной работы, включая различные методики, материалы и инструменты. В первую очередь, мы должны обратить внимание на слово, а также на жесты, и мимику и пр. Необычные материалы, оригинальные приемы и не традиционные техники способствуют большему ощущению детьми незабываемых ярких и положительных эмоций. Как мы знаем, что по эмоциям можно судить, что в данный момент радует, интересует и волнует ребенка, также, что характеризует его сущность и характер.

Данные технологии выполняют следующие задачи:

- развивают художественное восприятия ребенка;

-формирует эстетические чувства и эмоции дошкольника;

-развивает воображение, мышление, память и речь ребёнка;

-развивает творческие способностей умения и навыки детей в разных видах художественного творчества;

-формирует основу художественно-творческой культуры личности.

Например, именно у детей дошкольного возраста, непосредственно, ведущим видом деятельности является игра. Знакомство деток с различными красками всего спектра цветовой палитры и ее свойствами начинается в познавательной, развивающей и увлекающей игре. Также, актуальным может быть и экспериментирование с материалом, т.е. смешение двух и более цветов, и получение абсолютно нового цвета. Для детей данное явление считается вовсе непростым обыденным делом, а самым настоящим чудом, которое происходит здесь и сейчас. Именно оно вдохновляет детей на поиск новых открытий. С помощью цветных карандашей, восковых, масляных мелков можно получить абсолютно

новые цвета и оттенки, путем нанесения штриховки концом карандаша, мелка или растушевки мелков двух-трех цветов [2].

Процесс смешения цветов хорошо прослеживается при использовании лабораторного оборудования (пробирок, колбочек). Удлиненная и узкая пробирка дает возможность деткам наблюдать процесс смешение цветов, причем хорошо видна цветовая растяжка. К примеру, мы можем наполнить пробирку раствором синего цвета, затем желтого, и будем наблюдать проникновение цвета в цвет (происходит так называемая диффузия). Примечательно, что полученный зеленый цвет неодинаков: с одной стороны пробирки больше синего цвета, чем желтого, – зеленый цвет приобрел холодный оттенок, с другой больше желтого – теплый. Здесь, данное занятие позволяет показать преподавателя совершенно с другой стороны. Теперь он считается волшебником, который способен превращать цвета: желтый и красный в оранжевый, красный и синий в фиолетовый, а добавив белый, черный цвета, получать много новых цветов и оттенков.

Главной задачей педагога является предоставление возможности выбора [3]. Если нет цветного пластика-вкладыша, можно изготовить «кармашки» (по типу «кармашек» рекламных стендов), расписав их витражными красками или создав аппликацию, используя витражный оракал (самоклейку). Отметим, что изображение должно быть несложным: цветы, бабочки, рыбки и т.д. (на выбор). Самое главное, для данной деятельности, это присутствие основных цветов: красный, желтый, синий, а также черный, белый. При этом в кармашек вставляются цветные листы бумаги.

Экспериментальные приемы, используемые педагогами в творческом поиске, могут быть интерпретированы в теории поэтапного формирования новых умственных действий и понятий и с помощью теории Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Как отмечал Л. С. Высоготский, в ходе активного взаимодействия идет активное обсуждение с детьми механизма превращения цвета. Так, Я. А. Пономарев отмечает в своих источниках, что творчество в принципе есть само взаимодействие, которое ведет к развитию. Это определение весьма популярно и активно используется педагогами художественно-эстетического направления. Например, обсуждаются с детьми изменения желтых крыльев бабочки, синего, красного цветка, зеленого листика – в зеленый, фиолетовый, оранжевый, коричневый цвета соответственно [4].

Предложенные технологические методы, а также и приемы работы с цветами являются, непосредственно, средством активизации познавательного интереса детей дошкольного возраста, при реализации педагогических задач художественно-эстетической направленности:

- поддержание интереса детей дошкольного возраста к творчеству и исследовательской деятельности;
- приобретение знаний, умений, навыков работы с различными изобразительными материалами и применением их в взаимодействии с окружающим миром;
- развитие умений четко планировать и правильно анализировать свою работу;
- создание комфортной психологической среды обучения, а также воспитания дошкольников.

Игры, которые нам предлагаются, в взаимодействии с цветом, способствуют приобщению детей не только к исследовательской, экспериментальной деятельности, но и

поиску нестандартных путей решения тех задач, которые они ставят. Главным и особо важным аспектом, или же основой, которая играет большую роль в творческом развитии детей, и имеет большое значение взаимосвязь педагогов и родителей, также как и родителей с детьми. Участие детей и родителей в экспериментировании и создании творческих работ, способствует, непосредственно, всестороннему развитию детей, укреплению их взаимопонимания взаимоотношений в семье, а также творческих проявлений не только у дошкольников, но и у их родителей, которые раскрываются в совместной деятельности. Дети, работая с разнообразными средствами изображения, осваивают в общем все их функции, особенности и методы, которые отвечают за выражение возможности. А также, в дальнейшем применяют полученные знания и умения в создании задуманного образа.

Отметим, что использование педагогических технологий в дошкольном образовании способствует расширению знаний педагогов о семейном воспитании, формированию коммуникативной компетентности, индивидуальному подходу к воспитанию детей, и использованию творческих методов организации обучения и воспитания детей [5, с. 24–26].

Напротив, современный образовательный процесс изменился с появлением компьютеров, ростом большого и интенсивного потока информации, когда произошли культурные перемены и начала стремительно развиваться наука. Это требует переориентации педагогов с процесса передачи готовых знаний на процесс творчества, на развитие индивидуальности каждого ребенка, что играет большую роль и особенно важно в системе дошкольного образования. Следует отметить, что для развития творческих способностей учащихся педагог должен быть творческой личностью, стремящейся овладеть современными технологическими приемами. Если рассматривать процесс художественно-эстетического развития, то можем выделить, что на момент развития ребенка дошкольного возраста, у него формируется способность к образному, панорамному, мультисенсорному восприятию окружающего мира, которая выполняет главные задачи в системном мышлении и принятии творческих решений [6].

Для подготовки руки к письму, способствует коррекция мышечного тонуса, данное деятельность является важным аспектом. Но, также важно отметить, что и системность работы способствует также формированию двигательных навыков. Если все-таки рассмотреть данное действие со всех сторон, то мы можем отметить, что при выборе средств активизации познавательного интереса и творческих способностей дошкольников необходимо учитывать, непосредственно, изобразительные характеристики выбранных материалов, так как именно они значительно отличаются [7-9].

Таким образом, мы делаем вывод и понимаем, что при использовании разных материалов дети постепенно приводят к мысли, что правила смешивания цветов и получения новых применимы ко всем цветным визуальным материалам, обычно это изменения качества предметов. Главной задачей взрослых, т.е. преподавателя и родителей является – поддержка и стимулирование, а также мотивирование интереса у детей дошкольного возраста к экспериментированию, а также проявлению своих коммуникативных и творческих знаний, умений и навыков.

Из ряда педагогико-технологических явлений, которые проявляются в процессе обучения и воспитания, главную роль играют технологические средства. Рассматривая компьютерные устройства, разнообразные приборы и аппараты, отметим, что они могут и должны включаться в педагогическую технологию, не только в качестве отдельных звеньев, но и в виде самостоятельной технико-технологической цепочки. Причем, стоит заострить свое внимание, что задания, которые выполняются в игровой занимательной форме, с применением методов моделирования на компьютере, вызывают особый интерес у детей, так как такое явление является новым для них. Данная деятельность способствует развитию познавательной активности. Педагогу необходимо прибегать к помощи разнообразных компьютерных технологий, технических средств, заменив бумажные носители информации электронными. Вот мы и пришли к такому выводу, что использование информационных коммуникативных технологий в образовательном процессе – является одним из самых новых и актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике.

Исходя из вышенаписанного, мы можем сделать вывод, что результаты нашего исследования показывают нам, что использование технологических приемов художественно-эстетического направления в дошкольных учреждениях оказывает значительное влияние на процесс образования, который повышает у детей интерес к экспериментированию и активному взаимодействию, также к проявлению творческих и коммуникативных умений и навыков. Также, немаловажным аспектом является и то, что оно обеспечивает яркое восприятие развивающего материала и формирует умения планировать и анализировать свою работу. Также художественно-эстетическое воспитание и развитие создает комфортную психологическую среду обучения и воспитания дошкольников. Они являются главными инструментами активизации познавательной деятельности детей и развитию их творческой фантазии и воображения. Вот мы и пришли к тому, что художественно-эстетические технологии оказывают значительное влияние на развитие детей дошкольного возраста, причем очень даже положительное.

Литература

1. Гин С. Условия формирования креативности. Гомель, 2016. URL: http://trizway.com/art/form/137.html

2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. М., 2017.

3. Квач Н.В.Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5–7 лет. М., 2017.

4. Психология творчества: школа Я.А. Понамарева / под ред. Д.В. Ушакова. М, 2016.

5. Гусарова Е.Н. Воробьева О.Л. Коммуникативная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения // Культурная жизнь Юга России. 2015. № 1(56).

6. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 2016.

7. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. М.М. Безруких. М., 2018.

8. Никологорская О.С. Волшебные краски. М., 2017.

9. Вартанова О.В. Основы живописи. СПб., 2017.

Ольховская М.Г.
Частное общеобразовательное учреждение «Православная школа во имя праведного Иоанна Кронштадтского», г. Бийск, Россия
Научный руководитель – доктор филологических наук, учитель церковнославянского языка М.Г. Шкуропацкая
Частное общеобразовательное учреждение «Православная школа во имя праведного Иоанна Кронштадтского», г. Бийск, Россия

Сравнительный семантический анализ слов с корнем един- в церковнославянском и современном русском литературном языках

Аннотация. *Целью исследования было описание сходства и различия в семантике слов с корнем един- в церковнославянском и современном русском литературном языках. Актуальность исследования состоит в осмыслении семантических и стилистических различий слов с корнем един- в церковнославянском и русском языках, которые ещё не получили достаточного научного освещения. Объект исследования: слова с корнем един- в церковнославянском и современном русском литературном языке. Предмет исследования: семантика этих слов в сопоставительном аспекте. В работе использовались следующие методы:1) метод сплошной выборки слов из толковых словарей русского и церковнославянского языков; 2) количественный метод при подсчётах слов; 3) сравнительный семантический анализ словарных толкований слов; 4) обобщение и систематизация полученных данных. В результате исследования было установлено, что церковнославянизмы с корнем един- в современном русском языке изменяют своё значение. Эти изменения могут быть связаны с конкретизацией исходных значений слов, с расширением исходной семантики слова, с изменением значения слова на противоположное. В некоторых случаях славянизмы определяют характер изменения значений слов в русском литературном языке.*

Ключевые слова: *церковнославянский язык, современный русский литературный язык, слова с корнем един-, сравнительный анализ, семантическое сходство и различие.*

Введение

В 988 году произошло Крещение Руси. Принятие христианства было связано с распространением христианской церковной литературы, языком которой был старославянский язык. Этот язык получил название церковнославянского. По своей структуре он был очень близок древнерусскому языку. Со второй половины XI века и до Петровской эпохи наблюдается весьма существенное влияние церковнославянского языка на древнерусский язык. Учёные по-разному оценивают количество заимствований из церковнославянского языка в русском языке – от 10 до 70%. Однако общепринятым является мнение о том, что многие слова, обозначающие отвлеченные общественно-

экономические, этические, религиозные понятия были заимствованы русским языком из церковнославянского языка.

По мнению ученых, славянизмы, вошедшие в состав русского словаря, не только подвергались семантическим и стилистическим изменениям, но в некоторых случаях определяли направление семантических преобразований слов в составе русского языка [1, 2]. Специальному изучению этого вопроса были посвящены работы И.С. Улуханова [3], Т.И. Вендиной [4].

Особую группу славянизмов в русском языке представляют слова с корнем *един-*. Некоторые из них вступают в семантические отношения с словами с корнем *один-*, которые по происхождению являются древнерусскими. Такие пары слов уже были предметом специального изучения. Было выявлено, что «большинство слов с начальным е- очень редко встречаются в современном русском языке. <…> Однако в лексической системе древнерусского языка наряду со словами с корнем -один- активно функционировали однокоренные слова, различающиеся лишь одной фонемой Е» [5]. Вместе с тем, вопрос о судьбе других славянизмов с корнем *един-*, вошедших в словарный состав русского языка, остается малоизученным.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется тем, что осмысление семантических и стилистических различий слов с корнем един- в церковнославянском и русском языках ещё не получило достаточного научного освещения. В то же время, как представляется, церковнославянское происхождение этих слов определяет особенности их семантического функционирования в русском языке.

Объектом исследования являются слова с корнем *един-* в церковнославянском и современном русском литературном языке. Предмет исследования – семантика этих слов в сопоставительном аспекте.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что церковнославянские слова с корнем *един-*, попадая в русский язык, не только сами подвергаются семантическим изменениям, но и оказывают влияние на характер изменения значений слов в русском языке.

Цель исследования – описать сходство и различие в семантике слов с корнем *един-* в двух языках.

В соответствии с поставленной целью предполагается решение следующих задач:

1. Опираясь на данные словарей определить состав лексико-семантических групп слов с корнем *един-* в церковнославянском языке.

2. Определить состав лексико-семантических групп слов с корнем *един-* в современном русском языке

3. На основе сопоставительного анализа слов с корнем *един-*, относящихся к разным лексико-семантическим группам в составе церковнославянского и русского языков, определить их семантическое сходство и различие.

4. Выявить направление семантических изменений слов с корнем *един-* в современном русском языке, по сравнению со словами церковнославянского языка с тем же корнем.

Поставленные задачи решались с помощью следующих методов. Состав слов с корнем *един-* определялся путем сплошной выборки из Большого толкового словаря русского языка С.А. Кузнецова и Полного церковнославянского словаря Григория Дьяченко. На основе сопоставительного анализа были определены слова, совпадающие в двух языках. Для

установления количественных соотношений слов в лексико-семантических группах использовался количественный метод. Для выявления семантических сходств и различий слов использовался сравнительный семантический анализ их словарных толкований. Исследование выполнено на материале 76-ти церковнославянских слов и 44-х слов русского языка.

Практическая значимость исследования: полученные нами данные могут быть использованы при изучении семантики и функционирования других групп славянизмов в составе современного русского языка.

Основное содержание

Слова с корнем един- в церковнославянском языке

Для решения первой задачи были рассмотрены слова с корнем *един-* в церковнославянском языке. По данным Полного церковно-славянского словаря [6], в церковнославянском языке насчитывается более семидесяти слов с начальным корнем *един-*.

Слова, имеющие какой-либо общий компонент в значении, мы объединили в лексико-семантические группы. Первую группу составили 37 слова, имеющие общую сему «нечто, объединенное в единое целое». Слова, вошедшие в данную группы, образуют несколько подгрупп по общности основания объединения в целое: 1.1 «составляющий единство с кем-/чем-либо» (*единакый, единамо, единачитися, единитися, единичный, единовати, единогубицею, единодейственно, единодейственный, единожитель, единокален, единосельник* – всего 12); 1.2 «имеющий что-либо одинаковое с кем-/чем-либо» (*единоумение, единоименный, единомудренно, единомудрый, единоревнитель, единомудренный, единомудрствовати, единомыслие, единомышление, единонравие, единонравный, единострадальный, единоумие, единочестивый* – всего 14); 1.3 «имеющий в ком-/чем-либо согласие» (*единачество, единако, единогласно, единодушествовати, единословне, единособне, единосоветие* – всего 7 слов); 1.4 «делающий что-либо на равных с кем-либо» (*единорабный, единославимый, единославный* – всего 3); 1.5 «сопредельный, смежный с кем-/чем-либо» (*единопределный* – всего 1). Приведем примеры толкований слов: 1.1 *единачитися* “вступать в союз”; 1.2. *единоумение* “одинаковое с кем-либо имя”; 1.3 *единословне* согласно в словах, единогласно”; 1.4 *единорабный* “отправляющий, несущий с другим равную с кем игу, рабство”; 1.5 *единопределный* “сопредельный, смежный”.

Вторая группа состоит из слов, объединенных общей семой «имеющий в одном числе» (*единак / единок, единицею, единожды, единоокий, единопоясник, единородный / единород, единорож, единочадный, единощи, единою, единоутрный, единолетний* – всего 14). Приведем примеры: *единицею* “однажды, один раз, однократно”, *единородный* “один сын у родителей”, *единоокий* “имеющий один только глаз, кривой”.

В третью группу вошли слова с общей семантикой «имеющий только что-то одно, связанный только с чем-то одним» (*единовольник, единоколенен, единокровный, единоматерний, единоотечный, единосопружный, единостолпие, единосущный, единотрапезник, единохрамний, единохудожник, единопрестольный* – всего 12). Приведем примеры толкований слов: *единоколенен* “одного рода”, *единосущный* “одного с кем существа”, *единохрамний* “живущий в одном доме”.

В четвертую группу вошли слова с общим значением «совершаемый только одним единственным» (*единоборец, единовиновный, единовластец, единовластие, единовластник церковный, единовольный, единолично, единоначалие, единоначальный, единоначальственне* – всего 10). Примеры: *единовин**о**вный* “содержащий в себе одном причину чего-либо”, *единол**и**чно* “в одном лице”, *единонача**а**льный* “содержащий в себе одном власть или начальство”.

Четыре слова не вошли ни в одну группу (*единогов**е**йный* “благочестивый, добродетельный”, *единог**у**бь* “просто”, *единец* “дикий кабан”, единопиштънъ “товарищ’). Эти слова далее нами не учитывались, так как они не входят в современный литературный русский язык.

Таким образом, в церковнославянском языке содержится более 70-ти слов с начальным корнем *един-*. По своим лексическим значениям слова делятся на четыре группы, объединенные общей семантикой. Самую большую по численности слов группу (37 слов) образуют слова с общей качественной семантикой «нечто, объединенное в единое целое». В ее составе выделяются подгруппы на основе конкретизации основания объединения в единое целое. Остальные лексико-семантические группы включают в свой состав слова с количественной семантикой «совершаемый только одним», «имеющий только что-то одно», «имеющий в одном числе». Совокупное количество слов, образующих данные группы равно 36-ти. Таким образом, в церковнославянском языке содержится примерно равное количество слов с корнем *един-*, передающих идею единства, целостности, с одной стороны, и идею количества (обособления), с другой стороны.

Слова с корнем един- в современном русском литературном языке

В данном разделе работы представлен анализ семантики слов с корнем *един-* в современном русском языке. В качестве источника материала был взят Большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова [7], в котором таких слов оказалось 44. Чтобы провести сопоставительный анализ значений слов с корнем *един-* в двух языка, слова были распределены по тем же семантическим группам. Многие слова с корнем *един-* в современном русском языке обладают многозначностью. Поэтому на начальном этапе распределение слов по лексико-семантическим группам осуществлялось по первому значению слов.

В результате были выявлены следующие группы слов:

1. «Общий, унифицированный». Слова, вошедшие в данную группы, образуют несколько подгрупп по общности основания объединения в целое:

1.1 «составляющий единство с кем-/чем-либо» (*единообразие, единообразный, единство, единый, единить, единение* – всего 6)*;*

1.2 «имеющий что-либо одинаковое с кем-/чем-либо» (*единокровный, единомыслие, единомыслящий, единомышленник* – всего 4);

1.3 «имеющий в ком-/чем-либо согласие» (*единогласие, единогласный, единодушие, единодушный*- всего 4);

Приведем примеры: 1.1 *единообразие* “единство вида, формы”, *единение* “тесная связь, единство, сплоченность”; 1.2 *единокровный* “связанный общностью происхождения”, *единомышленник* “человек одинаковых с кем-либо мыслей, взглядов, убеждений”; 1.3 *единодушие* “согласие, в мыслях, чувствах, настроении”.

2. Во вторую группу вошли слова со значением «имеющий в одном числе» (*единобожие, единоборец, единоборство, единоборствовать, единожды, единорог, единорогий, единородный, единственный, единственно, единица, единичный* - 12).

Примеры: *единоборство* ‘бой один на один между противниками”, *единородный* “единственный у родителей”.

3. Третью группу составили слова со значением «имеющий только что-то одно, связанный только с чем-то одним» (*единобрачие, единоверец, единоверие, единоверческий, единоверка, единоверный, единовременный, единоплеменник, единоплеменный, единосущный, единоутробный* – всего 11). Примеры: *единобрачие* “форма брака, при которой каждый может состоять в браке только с одним лицом другого пола”, *единоплеменник* “человек, принадлежащий к одному с кем-л. племени, народу, к одной национальности”.

4. Четвертая группа состоит из слов с общим значением «совершаемый только одним единственным» (*единовластие, единовластный, единодержание* (устар.), *единоличник, единоличный, единонаследие, единоначалье* – всего 7). Примеры: *единовластие* “управление, при котором вся власть сосредоточена в одних руках”, *единонаследие* “принцип наследования царской власти, по которому престол передается старшему сыну”.

Таким образом, в современном русском языке слов с корнем *един-* меньше, чем в церковнославянском языке примерно на 36 %. По своим лексическим значениям они образуют те же лексико-семантические группы, что и в церковнославянском языке, однако количественное соотношение слов в группах не совпадает с церковнославянским языком.

Различия состоят в следующем. Группу слов с общей семантикой «нечто, объединенное в единое целое» составляет только 14 лексических единиц, а совокупное количество слов, в семантике которых содержится количественный компонент «содержащий одну какую-то единицу» составляет 30 единиц. Таким образом, почти в 2,5 раза сократилось количество слов, выражающих качественное значение «что-либо, объединенное в единое целое» и примерно на уровне церковнославянского языка остался количественный состав слов, в семантике которых ключевыми являются семы «в количестве один», «единственный, отделенный от чего-либо».

Сопоставительный семантический анализ слов с корнем един-
в церковнославянском и современном русском литературном языках

В ходе исследования мы выяснили, что из 44 слов с корнем *един-* в русском языке со словами церковнославянского языка полностью совпадают только 9 слов: *единорог, единосущный, единокровный, единоборец, единородный, единовластие, единичный, единоначалие, единожды*. Некоторые слова русского языка отличаются от церковнославянских слов по грамматической форме, но образуют одинаковые лексические гнезда. Например: рус. *единоличник* – ц.-с. *единолично*; рус. *единица* – ц.-с. *единицею*; рус. *единить* – ц.-с. *единитися*. Они также были включены нами в состав слов, совпадающих в двух языках. Таких слов оказалось 17.

Далее нами был проведён сопоставительный семантический анализ словарных толкований слов, совпадающих в двух сравниваемых языках. При этом учитывались все значения многозначных слов. Анализу были подвергнуты 26 слов современного русского языка и церковнославянского языка. Из них 13 слов совпали по значению. Например: рус.

единодушие “согласие в мыслях, чувствах” – ц.-с. *единодушествовати* “пребывать в любви, согласии”; рус. *единоборство* “поединок, бой один на один” – ц.-с. *единоборец* “бьющийся один на один, гладиатор”; рус. *единокровный* “связанный узами кровного родства” – ц.-с. *единокровный* “происходящий от одной крови, родной брат”; рус. *единовластие* “самодержавие” – ц.-с. *единовластие* “самодержавие”. Было выявлено, что из 13 слов 7 лексических единиц (включая лексические пары, различающиеся грамматической формой) составляют слова с качественной семантикой «нечто, объединенное в единое целое» (*единодушие – единодушествовати; единосущный; единоутробные – единоутробный; единокровный; единогласный – единогласно; единомыслящий – единомыслие; единить – единитися*) и 6 лексических единиц (включая лексические пары, различающиеся грамматической формой) представляют собой слова с количественной семантикой «содержащий одну какую-то единицу» (*единорог; единоборство, единоборствовать – единоборец; единоличный – единолично; единородный; единовластие; единожды*).

Вторую половину слов (13 слов) составили лексические единицы, различающиеся по значению в двух сравниваемых языках. Наш анализ был направлен на выявление этих различий в значениях слов и определение их типов. По мнению учёных, семантические преобразования значений слов могут быть связаны с сужением, конкретизацией исходного значения слова; с его расширением; с появлением оттенка негативности; с изменением первоначального смысла на противоположный [8, с. 32-34; 9, с.7].

В современном русском языке с более конкретным значением, по сравнению с церковнославянским языком, стали употребляться следующие слова: *единоличник* “крестьянин, ведущий отдельное самостоятельное хозяйство и не являющийся членом сельскохозяйственной артели” (ср. ц.-с. *единолично* “в одном лице или в одно лице”); *единодушный* “согласованный, одновременный (о действиях, поступках)” (ср. ц.-с. *единодушествовати* “иметь с кем-либо единомыслие, пребывать в единодушии, в любви, в согласии”); *единоборство* 1) “борьба одного с несколькими противниками”; “бой, схватка между войсками”; 2) Спорт. Восточные единоборства ‘виды спортивной борьбы, распространенные в Азии” (ср. ц.-с. *единоборец* “который один на один бьется, гладиатор”).

Расширительное толкование в современном русском языке, по сравнению с церковнославянским языком, получили следующие слова: *единокровный* (устар.) “связанные общностью происхождения (о народах, государствах)” (ср. ц.-с. *единокровный* “происходящий от одной крови, родной брат”; “имеющий одну природу”); *единоначалие* “принцип управления, при котором право принимать юридически обязательные решения предоставляется руководителю, несущему персональную ответственность за их исполнение” (ср. ц.-с. *единоначалие* “самодержавие”).

Изменения в значении может быть связано с изменением в объекте описания. Например: рус. *единогласный* “принятый всеми, участвующими в голосовании” (от слова «голос» в значении “право заявлять своё мнение при решении государственных вопросов”) и ц.-с. *единогласно* “в музыке: “согласно в голосах и звуках” (от слова «голос» в значении “одна из двух или нескольких мелодий в музыкальной пьесе, партия в вокальном ансамбле”).

Также было обнаружено изменение значения церковнославянского слова на противоположное в современном русском языке: рус. *единичный* 1) “крайне редкий,

исключительный, не характерный"; 2) "отдельный, обособленный" – ц.-с. *единичный* "составляющий одно с кем-либо другим". Таким образом, из 44 слов с корнем *един-* в современном русском литературном языке 9 слов полностью совпали по форме, а остальные 17 слов при наличии различий в грамматическом оформлении образуют лексические единства. 13 лексических единиц, заимствованных русским языком из церковнославянского языка, сохранили свое значение. При этом данные слова примерно в равном количестве имеют как качественное, так и количественное значение. Половина славянизмов, вошедших в современный русский язык, в процессе функционирования изменили свое лексическое значение. Семантические преобразования были связаны главным образом с конкретизацией исходного лексического значения или с его расширением. В одном случае слово поменяло своё значение на противоположное.

Заключение

В ходе исследования семантики слов с корнем *един-* в церковнославянском и современном русском литературном языке были сделаны следующие выводы.

Во-первых, среди слов с корнем *един-* в современном русском языке, оказалось в 2, 5 раза больше слов со значением «отделения», «обособления», чем слов со значением «объединения». В церковнославянском языке слова данных групп лексики представлены примерно в одинаковом количестве. Мы считаем, что это может быть связано с отраженной в церковнославянском языке мировоззренческой картиной мира, основу которой составляет единство Бога, человека и природного мира. В современном русском языке, в большей степени отражающем картину мира современного человека с его секуляризмом, в центре которой находится человек, это единство нарушено.

Во-вторых, половина церковнославянизмов с корнем *един-* в современном русском литературном языке изменила своё значение, в одном случае на противоположное. Семантические преобразования слов главным образом были связаны с конкретизацией исходных значений слов, связанных с сужением предметных областей их референции. В отдельных случаях изменение значений было связано с расширением исходной семантики слова.

В-третьих, в некоторых случаях слова церковнославянского языка с корнем *един-* определяют направление семантического расширения значений слов в русском языке. Семантическое расширение многих слов (появление новых значений в пределах многозначного слова) связано с идеей «объединения», «установления связи». Например: рус. *единодушный* "выражающий, проявляющий единодушие"; "проявляющий единые желания, устремления (о коллективе, группе лиц)"; "согласованный, одновременный (о действиях, поступках)"; также см.: рус. *единокровный*; рус. *единомышленник*. Во-вторых, влияние церковнославянских слов проявляется также и в том, что слова с корнем *един-*, выражающие идею единения, соединения, образуют в современном русском литературном языке широкие словообразовательные гнёзда. Например: *единоверец* ("человек одной с кем-либо веры, религии"), *единоверка, единоверческий*, *единоверие*, *единоверный*; *единодушие* ("согласие в мыслях, чувствах, настроении"), *единодушный, единодушно; единомыслие* ("согласие во взглядах"), *единомыслящий, единомышленник, единомышленница* и др.

Литературы

1. Исаченко А.В. Какова специфика литературного двуязычия в истории славянских народов? // Вопросы языкознания. 1958. № 3.
2. Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка: учебник. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Улуханов И.С. О языке Древней Руси – М.: Азбуковник, 2002.
4. Вендина Т.И. Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры. – М.: Институт славяноведения РАН, 2007.
5. Абдулхакова Л.Р., Сидорова Л.С. Слова с корнями –один-(-одно-) /-един- в русском языке XX века // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LI международной научно-практической конференции. №8 (51). – Новосибирск: СибАК, 2015 / [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slova-s-kornyami-odin-odno-edin-v-russkom-yazyke-xx-veka/viewer.
6. Протоиерей Григорий (Дьяченко). Полный церковно-славянский словарь – М.: Издательский отдел Московского патриархата, 1993.
7. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998 / [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/kuznetsov#.
8. Миронова Т.Л. Церковнославянский язык – М.: Издательство Московской Патриархии, 2010.
9. Супрун В.И. Учебник церковнославянского языка – Волгоград: Книга. 1998.

Островая Ю.С.[1,2]
[1]НГУЭУ, г. Новосибирск, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Способы выражения фемининности в наименованиях лиц по деятельности в русском, английском и французском языках

Аннотация. *В статье рассматриваются способы выражения фемининности в классе наименований лиц по деятельности в русском, английском и французском языках. В качестве материала используются метаязыковые высказывания как профессионального, так и профанного дискурса, данные языковых корпусов. Анализируются основные тенденции в выражении фемининности в различных языках, особенности функционирования феминитивов, гендерная симметрия и асимметрия номинации лиц по деятельности.*

Ключевые слова: *гендер, дериваты женского рода, слова общего рода, словообразовательные форманты, феминитивы.*

Цель данной статьи рассмотреть вариативность способов выражения фемининности при наименовании лиц по деятельности на материале русского, английского и французского языков.

На протяжении большей части XX и в начале XXI века наблюдается процесс формирования женского профессионализма, что предопределило появление определенных языковых способов номинации женщин по их профессии/виду деятельности. В современных цивилизованных обществах сосуществуют несколько тенденций. С одной стороны, снимаются гендерные ограничения с профессий, что позволяет женщинам выполнять практически любые социальные роли наравне с мужчинами, с другой – сохраняется маркированность женской профессиональной деятельности, особенно в профессиях, традиционно маскулинных (*хирург, летчик, ученый* и т.д.). В ряде языков отмечается андроцентризм, при котором слова мужского рода являются как родовым понятием (применимым к лицам мужского и женского пола), так и маскулинными номинациями. Преодоление гендерной асимметрии видится во внедрении феминитивов. Однако, как правило, феминитивы несут в себе негативный стилистический шлейф: *врачиха, президентка, критикесса, гинекологиня* и т.д. звучат разговорно-просторечно, и способны в тексте нести сниженную оценку. Наиболее нейтральными являются феминитивы с суффиксом -к- (*студентка, массажистка, артистка*), однако внедрение *авторка* и *актерка* долго и бурно обсуждалось российским обществом. К примеру, М.А. Осадчий отмечает, что язык меняется, следовательно, все явления в языке и тем более их последствия тоже нестатичны. К таким последствиям он отнес и феминитивы, которые, по его мнению, быстро «докучают» носителям языка и, как результат, выходят из моды [24]. В свою очередь, М.А. Кронгауз, говоря о статусе феминитивов в русском языке, также подчеркивает их неопределенность. Хотя, по мнению лингвиста, употребление феминитивов - один из способов привлечь внимание к положению женщин в обществе, к выравниванию социального статуса. Но в то же время не всегда язык способен обеспечить на уровне словообразования наличие феминитивов, не имеющих дополнительных коннотаций. Кроме суффикса – к(а), есть и другие дериваты –ш(а) или –их(а) (авторша, депутатша, вахтерша, повариха), но они в отличие от – к(а), они могут придавать дополнительную коннотацию, и феминитивы в этом случае воспринимаются не нейтрально, а как лексические единицы со сниженной стилистической окраской. Однако, по мнению российских ученых, феминитивы могут закрепиться в языке, в частности в СМИ для верного указания на участников событий, например, в заголовках статей [25].

Очевидно, что социальные тенденции в вопросах гендера интерпретируются, с одной стороны, в контексте общемирового преодоления дискриминации женщин в профессиональной деятельности, с другой – патриархальных (в некоторых случаях национально специфичных) взглядов на место и роль женщины в обществе.

Рассмотрим вариативность способов выражения феминности при наименовании лиц по деятельности в русском, английском и французском языках.

В русском языке фемининная референция осуществляется несколькими способами.

1) при помощи слов общего рода, обозначающих лиц, в зависимости от пола обозначаемого лица согласуемые то по женскому, то по мужскому роду. В русском языке их насчитывается около 200. Слова общего рода могут быть образованы суффиксами *-ак-(а), -с-(а), -(ин)а, -яг(а), -ыг(а), -ук(а), -ул(я), -уш(а)* (и некоторыми другими): *плакса, жадина, судья, работяга, чистюля и т.д* [13: 461].

Следует отметить, что уже в «Академической грамматике-80» выделяются существительные мужского рода на -а, -я – *судья, коллега, глава, староста*, «называющие лицо по общественному положению, роду деятельности» [13:515].

*1) Однако **судья** Светлана Александрова согласилась с аргументами следствия. [коллективный. Форум: МВД пообещало арестовать ряд руководителей российских банков (2012)].* [https://ruscorpora.ru].

В XXI веке резко увеличилось количество слов общего рода в языке [9:97], и это связано с чрезмерным проникновением заимствований:

*1) Так новгородский **блогер** Евгения Савельева выразила свой протест против внесения Роскомнадзором популярного интернет-ресурса в черный список запрещенных сайтов. [Светлана Александрова. Одиночный пикет (2012.11.17) // «Новгородские ведомости», 2012]*[https://ruscorpora.ru].

*2) Однако, когда камеру включаешь, оказывается, что и без инструкции **она** вполне **юзер**-френдли. [Юлия Никитина. Друг неуклюжего снорклера // «Русский репортер», 2013].* [23]. [https://ruscorpora.ru].

2) употребление аналитических образований типа «женщина-диктор, девушка-редактор»:

*1) – Итак, ты хочешь избавиться от этой штуки? – спросила **женщина-врач**, указывая на руку девушки. [Лорен Чайлд, Ощути страх, 2014].* [https://ruscorpora.ru].

*2) **Женщина-директор** и её очередная мама разговаривают так, как будто девочки нет в кабинете. [Лена Фуксия, Несмотря на расстояния и время, 2020].* [https://ruscorpora.ru].

*3) Её нельзя было назвать красавицей, но она была самая красивая **женщина-депутат** за всю историю независимого украинского парламентаризма. [Анатолий Росич, Охота на избранных, 2016].* [https://ruscorpora.ru].

3. использование производных номинаций от форм мужского рода с помощью дериватов со значением «лицо женского пола» (собственно феминитивы): «руководительница, поэтесса, учительша, врачиха» [9:93]. «Особенно легко, по данным Д.Э. Розенталя, образовывались формы, если данная профессия в равной мере была связана и с женским, и с мужским трудом: «продавщица, санитарка, певица, артистка» [9:96].

1. *На родительском собрании классная **руководительница**, качая головой, сказала, что дела плохи, что Павел "съехал" по всем предметам, что домашние задания он выполняет крайне редко и то, как правило, небрежно, "левой рукой". [Елена Павлова. Вместе мы эту пропасть одолеем! // «Даша», 2004].* [https://ruscorpora.ru].

*2. Её голос невозможно забыть, обаяние — тоже. В ней одной сочетается сразу всё — Женщина, Супруга, Мама, Дочь и, конечно же, **Артистка**... — [Светлана Ткачева. Тамара Гвердцители: «Не умею учиться на чужих ошибках» // «100% здоровья», 2003.01.15].* [https://ruscorpora.ru].

4. Употребление имен существительных мужского рода с синтаксическим указанием на пол лица, т. е. согласованием «по смыслу» с родовыми формами глагола и/или именем прилагательным. В этом случае женский род глагольной словоформы и/или прилагательного указывает на женский пол действующего субъекта [9:96].

1. Потребовал старшего менеджера. Вышла ***директор*** *магазина, с фотоаппаратом. Сфотографировала меня без моего разрешения. [Коллективный. Пятерочка: отзывы об организации (Нижний Новгород и Нижегородская область) (2014)]* [https://ruscorpora.ru].

В настоящее время все чаще наблюдается тенденция выражать фемининную референцию при помощи дериватов, особенно суффикса –ш(а): «геймерша, аптекарша, гидша».

*1. Сладкоголосая сирена-****гидша*** *втолковывает Вере Павловне: про эту землю «говорилось в старину, что она «кипит молоком и медом»».[В. М. Селезнев. Социалистическая утопия или социалистический реализм? (2011) // «Волга», 2016].* [https://ruscorpora.ru].

Следует отметить, что в английском языке, например, именование женщин по профессии, роду деятельности тоже может происходить при помощи «женского суффикса», но в русском языке использование таких дериватов при фемининной референции приводит к сниженной оценке, и, соответственно, такие образования преобладают в неформальном общении и имеют дополнительную, эксплицитно выраженную сниженную коннотацию.

1. Через неделю после похорон, когда мы стали маленько приходить в себя, заявилась ***учительша****. Пришла она ближе к полуночи. Дверь я открывал, и поначалу мне показалось, что она пьяная вдрабадан. [Я. И. Грантс. Череп // «Волга», 2011].* [https://ruscorpora.ru].

Среди всех вышеописанных способов выражения фемининной референции в современной русской речевой коммуникации заметна тенденция именования лиц мужского и женского рода по профессии и роду деятельности одним словом - в форме мужского рода, или при помощи аналитической формы [1: 142]. Однако не всегда «примерка» женщиной на себя «мужских» терминов (*адвокат, директор* и т. д.) является оправданным. Мы попытаемся продемонстрировать это на примере лексической единицы «поэтесса».

Поэтесса *отметила, что литературное объединение «Волга» ищет новых авторов и призвала всех присутствующих делиться своим творчеством. [Коллективный. Библиокафе «Вкусное Чтение» (2015.03.27)].* [https://ruscorpora.ru].

В каждом словаре современного русского языка встречается термин «поэт». Однако в большинстве из них отсутствует термин «поэтесса». Исключением является толковый словарь С.И. Ожегова. Согласно этому словарю «поэт (муж.) – I. писатель - автор стихотворных, поэтических произведений. II ж. поэтесса [тэ], -ы (к 1 знач.) (разг.)» (1949, 22-е издание).

Из данного определения следует, что «поэтесса» – слово, являющееся производным от термина «поэт», образованное путем присоединения суффикса -есс-. В русском языке это достаточно распространенный прием перевода мужского термина в женский. Как правило, данный новообразованный “женский” термин получает благородную окраску, например, данный дериват в словообразовании можно увидеть не только в именовании титула «баронесса, виконтесса, грандесса, принцесса», но и в профессиональной терминологии «стюардесса, адвокатесса, поэтесса» [9: 95].

Проанализировав 267 документов с «поэтессой» в Национальном корпусе русского языка, можно сделать вывод, эта лексическая единица до сих пор несет в себе «второсортность», в отличие от «писательницы», например:

*1. «Горький» изучил на примере отдельных писательниц и **поэтесс**, как женщины в XIX веке отвоевывали себе место в русской литературе. [Мария Нестеренко. «Никогда женщина-автор не может ни любить, ни быть женою и матерью». Русские женщины в литературной борьбе (2016.10.07)].* [https://ruscorpora.ru].

*2. На музей обратила внимание **писательница** Татьяна Толстая, приезжавшая на литературную биеннале в 2015 году. [Полина Кузнецова. Тайные венчания, голод, тюрьмы: ужасы и восторги литературной Самары. Путешествие сквозь время и пространство с Горьким, Маяковским и Гришковцом (2017.06.18)].* [https://ruscorpora.ru].

В современном российском обществе термин «поэтесса» является достаточно распространенным. Например, любая поисковая система в Интернете выдаст не менее 660 тыс. ссылок на термин «поэтесса». Но, образовавшуюся филологическую нишу может занять другой термин – «поэтка». Он уже встречается в словарях: «поэтка» — и, ж. poète m. 1. пренебр. «женщина поэт». Я не люблю восторженных девиц. По деревням встречаешь их нередко; я не люблю их толстых, бледных лиц, иная же, помилуй бог, поэтка. Тург. [16].

Таким образом, фемининные номинации является активно пополняющей областью в русском языке. Здесь конкурируют синонимические единицы (*поэтесса – поэтка, писательница – писательша, врачиха – врачица и т.д.*), что позволяет дифференцировать стилистические оттенки слов, добавлять коннотации, переосмысливать феминитивы в новой социальной парадигме. Например, для Анны Ахматовой и Марины Цветаевой был неприемлем вариант «поэтесса», они называли себя «поэтами», а современные «авторы», как, например, Татьяна Толстая, называет себя «писателем», а Людмила Улицкая именует себя «писательницей».

Проблема именований лиц женского пола по деятельности существует не только в русском языке.

В английском языке, например, многие профессии содержат такую единицу плана содержания как [1: 142] - man: postman, salesman, foreman, которая предполагает – мужчину, занятого определенным видом деятельности. По аналогии к женщинам, занятым в подобных профессиях, стала употребляться лексема – woman. Таким образом возникли пары [7:16]: – weatherman (метеоролог) – weatherwoman; – businessman (бизнесмен) – businesswoman; – schoolman (школьный учитель) – schoolwoman; soundman (звукооператор) – soundwoman; spaceman (космонавт) – spacewoman.

Современные языки демонстрируют тенденцию: если в русском языке обнаруживается стремление к подчеркиванию «женскости» в профессиональных именованиях, то в английском языке наблюдается обратная ситуация.

По правилам политкорректности в английском языке чтобы не ставить людей в неудобное положение избегают использования «женских форм» в названиях профессий, вследствие чего происходит нейтрализация по половому признаку [7: 15].

В США в 1971 году Департаментом труда на основе переписи населения был издан новый «Словарь названий профессий» (Dictionary of Occupational Titles). В словаре нет лексических единиц, содержащих половую или возрастную коннотацию, т. е. нет слов «man, woman, lady», а также терминологических именований женщин по роду деятельности с дериватами женского рода, например, таких как -ess. Эти именования профессий были заменены на нейтральные: “public relations man” на “public relations practioner”, “shoe

repairman" на "shoe repairer". Лексическая единица «rescure» определяется как «a person who helps someone out of a dangerous or unpleasant situation» (пожарный - человек, который помогает кому-то выйти из опасной или экстренной ситуации).

Данное именование является нейтральным по своей знаковой ориентации, в отличие от «fireman или firewoman», которое под влиянием определенных факторов (а именно, женского движения, правил кооперации и сотрудничества, "политической корректности") коммуникант может воспринимать как положительно или отрицательно маркированное, или оно будет таковым для слушающего/адресата. Следовательно, его употребление недопустимо. Поэтому говорящий использует слово, которое бы не вызывало такой оценки, а именно, «rescure».

Сегодня в английском языке существуют многочисленные примеры преобразования старых наименований профессий в новые: cameraman, camerawoman - camera operator; clergyman, clergewoman – clergyperson; fireman, firewoman - fire fighter; househusband - housekeeper; serviceman, servicewoman - soldier, weatherman, weatherwoman – meteorologist; showman, showwoman-presenter; newspaperman, newspaperwoman – journalist.

1. *Another reform-minded **journalist**, Nataliya Gumenuk, told me, "He was… [Franklin Foer. The Betrayal of Volodymyr Zelensky [The Atlantic] (2019.12.03) | Предательство Владимира Зеленского (inosmi.ru, 2019)][[https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html].*

*Другая **журналистка**, также сторонница реформ, Наталья Гуменюк, сказала мне: «Он был …. [Franklin Foer. The Betrayal of Volodymyr Zelensky [The Atlantic] (2019.12.03) | Предательство Владимира Зеленского (inosmi.ru, 2019)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html]*

*2. And introducing spanking new **presenter** Pam Jones said Anne." [Helen Fielding. Bridget Jones's Diary (1996) | Хелен Филдинг. Дневник Бриджит Джонс (А. Москвичева, 2000)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html].*

*- Представляем также превосходную новую **ведущую** Пам Джонс, — объявила Энн. — [Helen Fielding. Bridget Jones's Diary (1996) | Хелен Филдинг. Дневник Бриджит Джонс (А. Москвичева, 2000)][[https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html].*

*3. This goes beyond the occasional class on how to write a better PowerPoint or be a more effective **presenter…..** [Simon Sinek. Leaders Eat Last: Why Some Teams Pull Together and Others Don't (2014) [https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html]*

*Это не исчерпывается периодическими лекциями о том, как лучше использовать PowerPoint или стать более эффективным **докладчиком**….. [Simon Sinek. Leaders Eat Last: Why Some Teams Pull Together and Others Don't (2014)[[https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html]*

Проведенный выше анализ справочной литературы и работа с параллельным (английским) корпусом национального русского языка позволяет заключить, что в английском языке проблема феминнной референции решена при помощи использования нейтральных лексических единиц по половому признаку, к примеру, в корпусе не представлено ни одной лексической единицы, таких как «newspaperwoman» или «clergewoman».

Что касается французского языка, то известно, что он на протяжении нескольких столетий сознательно склонялся к мужскому началу и выступал против гендерного равенства. В истории Франции выделяют несколько этапов феминизации именований профессий, которые явно подчеркивают этот постулат:

1) В 1651 году французский историк Сципион Дуплекс заявил: «Поскольку мужской род является самым благородным, он преобладает в одиночку над двумя или более женскими родами, хотя они ближе к своему прилагательному».

2) В 1767 французский лингвист Николя Бозе, автор Grammaire générale и один из главных авторов Энциклопедии Дени Дидро и Жан-Батиста ле Ронда д`Аламбера утверждал, что мужской род считается более благородным, чем женский, из-за превосходства мужского пола над женским. "

3) В 1984 была создана терминологическая комиссия, в задачи которой входило следить за феминизацией названий профессий и званий, комиссию возглавляла французский политик, министр по правам женщин Иветт Руди.

4) Интересно отметить, что при номинации профессий и должностей в сферах политики, администрирования и правосудия, таких как ministre, député, juge, изменения начали происходить уже с 1998 года, сразу же после принятия правительством под руководством Лионеля Жоспена циркулярного письма, в котором были обозначены основные направления феминизации французского языка.

5) В 2014 Французская академия постановила, что «использование мужского рода для именования мужчин и женщин по профессии и роду деятельности - простое правило, от которого нельзя отказываться».

Сегодня во французском языке существуют определенные способы образования наименований лиц женского пола по профессии и роду занятий. Среди способов именований в гендерном аспекте выделяют:

1. присоединение женского суффикса – е к именованию мужского рода, например: un professeur-une professeure (преподаватель — женщина-преподаватель), un député – une députée (депутат – женщина-депутат). В русском же языке очень часто можно услышать просторечный, стилистически сниженный вариант «преподавательша» или «депутатша».

2. использование детерминативов перед профессиональными именами, например, артикля: le secrétaire – la secrétaire (секретарь—женщина-секретарь), un élève – une élève (ученик-ученица), un maire-une maire (мэр—женщина-мэр);

3. добавление слова femme (женщина): femme – avocat (женщина-адвокат), femme – juriste (женщина-юрист).

4. использование флективного способа, который заключается в изменении суффиксального деривата: eur – euse, teur – teuse, teur – trice: un vendeur – une vendeuse , un rédacteur – une rédactrice, un traducteur – une traductrice; ец/-иц(а), -ин/к(а), -ист/-истк(а): продавец – продавщица, редактор—женщина-редактор; переводчик —переводчица.

Уже сегодня в Европейском парламенте [19] при обозначении женщин по деятельности предложены следующие варианты феминативов, образованных флективным способом:

1. administra**teur** - administra**trice**
2. assistant - assistant**e**

3. audi**teur** - audi**trice**
4. chef adjoint - chef adjoint**e**
5. chef d'unité - chef d'unité
6. conseill**er** - conseill**ère**
7. coordina**teur** - coordina**trice**
8. député - député**e**
9. direc**teur** - direc**trice**
10. direc**teur** général - direc**trice** générale
11. huissi**er** - huissi**ère**
12. média**teur** - média**trice**
13. président - président**e**
14. ques**teur** - ques**trice**
15. rapporteur - rapporteur**e**
16. secrétaire - secrétaire
17. secrétaire général - secrétaire général**e**
18. traduc**teur** - traduc**tric**

1. *Не профессора и не секретари ЦК… а ленинградский **преподаватель химии** Нина Андреева бросилась защищать коммунизм… [Светлана Алексиевич. Время секонд хэнд (ч. 1) (2013) | Svetlana Alexievitch. La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement (p 1) (Sophie Benech, 2013)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html]*

*Pas des professeurs ni des secrétaires du Comité central. Mais **une enseignante de chimie** de Leningrad, Nina Andreïeva. [Светлана Алексиевич. Время секонд хэнд (ч. 1) (2013) | Svetlana Alexievitch. La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement (p 1) (Sophie Benech, 2013)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html]*

*2. **Директор** приказала явиться в школу вместе с родителями. [Светлана Алексиевич. Время секонд хэнд (ч. 1) (2013) | Svetlana Alexievitch. La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement (p 1) (Sophie Benech, 2013)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html]*

***La directrice de l'école** nous a convoqués avec nos parents. [Светлана Алексиевич. Время секонд хэнд (ч. 1) (2013) | Svetlana Alexievitch. La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement (p 1) (Sophie Benech, 2013)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html]*

*3. Comme personne ne moufte, il continue de paraphraser ce qui a été tapé sur Word 6 par son **assistante** (dont l'enfant était en train d'attraper une otite à la crèche municipale): [Frédéric Beigbeder. 99 francs (1997-2000) | Фредерик Бегбедер. 99 франков (И. Волевич, 2002)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html].*

*Поскольку никто не реагирует, он продолжает долдонить то, что отпечатала в Word-6 **его ассистентка** (у которой ребенок аккурат в тот день заболел отитом в яслях): [Frédéric Beigbeder. 99 francs (1997-2000) | Фредерик Бегбедер. 99 франков (И. Волевич, 2002)] [https://ruscorpora.ru/new/search-para-fr.html].*

При переводы примеров, взятых с параллельного (французского) корпуса национального русского языка обнаруживается следующая тенденция: французские примеры, образованные флективным способом, на русский язык передаются

субстантивами мужского рода или синтаксически, дериватов совсем немного, но даже они в контекстах дополнительных коннотаций не имеют.

На основании сравнения способов именований лиц в гендерном аспекте по профессии и роду занятий в русском, английском и французском языках, можно сделать вывод, что английский язык в силу своей аналитичности нашёл способ нейтрального обозначения профессий по отношению к человеку. Во французском языке можно отметить активный процесс феминизации наименований профессий при помощи дериватов женского рода наряду с использованием детерминативов женского рода (артикли-притяжательные и указательные прилагательные). В русском языке остается еще большое количество наименований, не имеющих женских форм, а словообразовательные дериваты, играющие важную роль в образований данных аналогов, очень разнообразны и имеют много модификаций, что усложняет процесс поиска универсального способа обозначения лиц женского пола по профессии и роду занятий. Но тенденции, наблюдаемые в русском языке, предлагают чаще всего указание на женский пол средствами синтаксического контекста, а именно согласованием глагольных форм и форм имен прилагательных с лицом референта [9:143]. Это же свойственно и французскому языку, ввиду того что и русский и французский являются языками синтаксического строя.

Литература

1. Вахина Е.Г. Способы образования наименований лиц женского пола по профессии и роду занятий в русском, английском и французском языках. Культура. Духовность. Общество. 2013, номер 5, стр.140-143.

2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове,1986.

3. Жданова Д.Е. Гендерные аспекты в наименованиях лиц женского пола по профессии в русском, французском и английском языках.

4. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В. Кирилина. – М., 1999.

5. Лунѐва Т.А. Сравнение способов образования наименований лиц женского пола по профессии и социальному статусу во французском и русском языках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wire.getdt.ru/docs/24/index-46404.html (дата обращения: 01.03. 2021).

6. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX-начала XXI вв.: проблемы освоения и функционирования. Русский язык в научном освещении, №2(18), 2009. С.298-299

7. Мухиддинова Т.Х. Семантико-структурный анализ наименований лиц по профессии в таджикском и английском языках: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20. - Душанбе, 2011. - 24 с.

8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. https://ruscorpora.ru/new/ (Дата обращения: 25.03.2021).

9. Николаева И.Ю. Наименования лиц женского пола по профессии, должности в гендерном аспекте. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2010. № 3. С. 94-98

10. Нурсеитова Х.Х. Введение в гендерную лингвистику: учебное пособие [Текст] / Х.Х. Нурсеитова. – Павлодар, 2008. – С. 70.

11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / Сергей Иванович Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. - Москва: Мир и образование, 2015.

12. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию [Текст] / Д.Э. Розенталь, Е.В. Джанджакова, Н.П. Кабанова. – М.: ЧеРо, 1999.

13. Русская грамматика. Том 1: фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. Издательство: наука, Москва, 1980.

14. Скоробогатова Т.И., Манаенко Е.А. Культурно-исторический фон и языковые предпосылки, обусловившие формирование концепта «GLAMOUR / ГЛАМУР» во французской лингвокультуре // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 30–31 января 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. Ч. I. С. 121-128.

15. Степанов С.П. Стремление к выражению гендерного равноправия как разрушитель русской грамматики. Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2016. С.90-94.

16. Толковый словарь иностранных слов в русском языке. - М.: Русич, 2000. - 592 с.

17. Трофимова Е.Б. Существительные общего рода: как проблемное поле в лингвистике. Актуальные проблемы современного словообразования. Кемерово, 2011. С514-519.

18. https://expert.ru/russian_reporter/2013/46/drug-neuklyuzhego-snorklera/

19. https://ru.wiktionary.org/wiki/съехать

20. Pudlowski Ch. Apprenons à dire «Madame la présidente» et non pas «Madame le président», quoi qu'en dise l'Académie française (07.10.2014). [Электронный ресурс] // Slatefr. URL: http://www.slate.fr/story/93025/madame-la-presidente (дата обращения: 30.01.2017).

21. RheimsM. Abracadabrantesque. Dictionnaire des mots inventés par les écrivains des XIXe et XXe siècles. Paris: Larousse [«Le souffle des mots»], 2004. 360 p.

22. Rey A. Le français. Une langue qui défie les siècles. Paris: Gallimard, coll. «Découvertes Gallimard», 2008. 160 p.

23. Roynette O, Siouffi G., Smadja S., Steuckardt A. Langue écrite et langue parlée pendant la Première Guerre mondiale: enjeux et perspectives. Romanistisches Jahrbuch, 2014, Band 64. [Электронный ресурс] // HAL. URL: https://hal. archives-ouvertes.fr/hal-01235090/document (дата обращения: 25.03.2021).

24. https://news.myseldon.com/ru/news/index/211737209

25. https://tass.ru/lyudi-i-veschi/6820376

Папина А.С.
Частное общеобразовательное учреждение «Православная школа во имя праведного Иоанна Кронштадтского», г. Бийск, Россия
Научный руководитель – доктор филологических наук, учитель церковнославянского языка М.Г. Шкуропацкая
Частное общеобразовательное учреждение «Православная школа во имя праведного Иоанна Кронштадтского», г. Бийск, Россия

Пунктуация молитвенного текста (на основе сопоставительного анализа текстов церковных и стихотворных молитв)

Аннотация. *В работе представлены результаты сопоставительного анализа пунктуации Молитвы Господней и трех ее стихотворных переложений, выполненным поэтами XIX века А.А. Фетом, А.С. Пушкиным (предположительно) и В.К. Кюхельбекером. Целью исследования было определить закономерности постановки знаков препинания в молитвенном тексте Молитвы Господней на церковнославянском языке и в стихотворных переложениях этой молитвы, выявить различия в постановке знаков препинания и обосновать причины их появления. Для достижения цели в исследовании были использованы методы пунктуационного и стилистического анализа текста, метод сопоставительного анализа для выявления различий в закономерностях постановки знаков препинания в текстах. Было доказано, что различия в употреблении знаков препинания в молитвенном тексте на церковнославянском языке и в стихотворных ее переложениях определяются стилевой доминантой текста: духовной доминантой – в Молитве Господней и эстетической доминантой – в его поэтических переложениях.*

Ключевые слова: *пунктуация, церковная молитва, стихотворная молитва, сравнительный анализ.*

Введение

Употребление пунктуационных знаков в древних памятниках письменности сильно отличалось от современных. До некоторых пор тексты писались слитно, буква к букве. Раздельное написание слов появляется с XV века, а система современной пунктуации в истории русского языка складывалась с XVIII века и приобрела современный вид к XIX веку. В церковнославянском языке знаки препинания очень похожи на современные. Вместе с тем, пунктуация церковных молитвенных текстов не соответствует нормам пунктуации, принятым в современном русском языке. Знаки препинания в текстах церковных молитв и в текстах литературных произведений, написанных в жанре молитвы, сильно различаются. В своем исследовании мы попытаемся разобраться в причинах таких различий.

Цель исследования – определить закономерности постановки знаков препинания в молитвенном тексте Молитвы Господней на церковнославянском языке и в стихотворных

переложениях этой молитвы, выявить различия в постановке знаков препинания и обосновать причины их появления.

Задачи исследования:

1) описать систему знаков препинания в Молитве Господней на церковнославянском языке;

2) охарактеризовать постановку знаков препинания в стихотворных переложениях Молитвы Господней, созданных русскими поэтами XIX века;

3) выявить различия в употреблении знаков препинания в Молитве Господней и в стихотворных молитвах и определить причины таких различий.

Объектом исследования являются знаки препинания в молитвенных текстах, предметом – закономерности постановки знаков препинания в молитвенном тексте на церковнославянском языке и стихотворных молитвах, являющихся переложением Молитвы Господней.

Гипотеза исследования состоит в следующем: различия в употреблении знаков препинания в молитвенном тексте на церковнославянском языке и в стихотворных ее переложениях определяются стилевой доминантой текста: духовной доминантой – в Молитве Господней и эстетической доминантой – в его поэтических переложениях.

Для решения поставленных задач использовались методы пунктуационного и стилистического анализа текста, метод сопоставительного анализа для выявления различий в закономерностях постановки знаков препинания в текстах.

Основная часть

Основы русской пунктуации: семантико-синтаксический принцип русской пунктуации, функции знаков препинания

Термин «пунктуация» является многозначным и обозначает, во-первых, определенное языковое явление и, во-вторых, науку об этом явлении. Пунктуация как явление письма – это совокупность знаков препинания с присущими им свойствами. Пунктуация как лингвистическая дисциплина описывает эти знаки, их функции и вырабатывает правила их применения на письме. Как пишет А.И. Моисеев, «ее основное назначение – упорядочение, структурирование письменного текста: графическое членение текста на семантико-синтаксические части и объединение их в единое, упорядоченное целое. Письменный текст без такого упорядочения, без знаков препинания предстанет перед читателем аморфным потоком слов; читать и понимать такой текст будет весьма трудно» [1, с. 778]. А. П. Чехов в письме Н. А. Хлопову от 13 февраля 1888 г. назвал знаки препинания «нотами при чтении», образно представив основное свойство пунктуации структурировать текст. Эта мысль подчеркивается и другими авторами. Например, Н.С. Валгина пишет: «Пунктуация несет свою, и притом большую службу в языке: она «осмысливает» письменный текст, доносит его до читающего именно с тем содержанием, которое было задумано пишущим, и только благодаря пунктуации пишущий и читающий достигают единства в восприятии содержательной стороны текста» [2, с 11]. Таким образом, знаки препинания значительно облегчают чтение и понимание текста.

Часто смысловому членению речи соответствует его грамматическое (синтаксическая) членение, а в устной речи – ее интонационное членение. Иначе говоря, смысловое членение выражается грамматически и интонационно. Знаки, обусловленные прежде всего

строением предложения, его синтаксисом, условно можно назвать «грамматическими», они строго обязательны и не могут быть авторскими. Грамматический принцип способствует выработке твердых общеупотребительных правил расстановки знаков препинания. Вместе с тем, грамматическая структура тесно связана со смысловой стороной речи, поскольку назначение любой грамматической структуры – передать определенную мысль. Там, где грамматические отрезки речи совпадают с ее смысловым членением, «грамматические» знаки препинания совпадают со «смысловыми».

Однако есть случаи, когда указанные основания пунктуации – смысловое, грамматическое и интонационное – могут не совпадать. Довольно часто случается так, что смысловое членение речи подчиняет себе структурное, т. е. конкретный смысл диктует и единственно возможную структуру. С другой стороны, нередки случаи, когда смысловое членение не находит поддержки в грамматическом. В этих случаях единственном основанием для постановки знаков препинания является смысловое членение. А соответствующие ему грамматическое и интонационное членение подсказывается знаками препинания. Другие случаи несовпадения перечисленных принципов достаточно подробно описаны Н.С. Валгиной [2, с.15-28] и Л.М. Максимовым [3, с. 263-264]. Таким образом, основанием постановки знаков препинания является смысловое членение речи, которое обычно совпадает с грамматическим и интонационным членением, но может и не совпадать с одним из них или даже противоречить ему. Знаки препинания помогают пишущему передать очень тонкие смысловые выделения, заострить внимание читателя на важных деталях, показать их особую значимость и выразительность.

Перейдем к характеристике функции знаков препинания. По функции, то есть по роли в предложении, знаки препинания образуют следующие групп:

1. Знаки конца предложения: точка, многоточие, вопросительный знак, восклицательный знак. Знаки конца предложения выполняют финальную функцию (термин А.И. Моисеева). Точка ставится в конце повествовательного предложения и является нейтральным знаком. Финальная функция остальных знаков конца предложения осложнена семантически и интонационно. Многоточие отмечает внутреннюю незавершенность мысли. Вопросительный знак оформляет вопросительное предложение и выражает побуждение к совершению ответного речевого действия. Восклицательный знак символизирует об эмоциональной окрашенности предложения.

2. Знаки, разделяющие части предложения (выполняющие разделительную функцию). К этим знакам относятся запятая, разделяющая однородные члены предложения; точка с запятой, разделяющая предложения в составе сложного предложения; одиночное тире между подлежащим и именным сказуемым, а также между однородными членами предложения и постпозитивным обобщающим словом; двоеточие, разделяющее части бессоюзного предложения, и между однородными членами предложения и препозитивным обобщающим словом. Сюда относится и абзацный отступ.

3. Знаки обособления членов предложения – обращений, вводных слов, причастных и деепричастных оборотов и т.п. Эти знаки выполняют обособляющую функцию. Обычно они являются парными: скобки, запятые, двойные тире, кавычки, сноски и другие.

В соответствии с функциями знаков препинания основной принцип современной русской пунктуации может быть определен как семантико-синтаксический. Интонация при

расстановке знаков препинания безусловно учитывается, но сама она выступает как нечто зависимое, а не основополагающее. Интонация чисто эмоционального плана в своих частных проявлениях предельно субъективна, и фиксирование ее в письменном тексте с помощью пунктуационных знаков всецело связанно с индивидуальностью пишущего.

Важным аспектом нашего исследования является характеристика знаков препинания в текстах разной функционально-стилевой принадлежности. Мы придерживаемся мнения, что основные правила пунктуации носят нормативный характер. Они относительно устойчивы и одинаковы для разных функциональных разновидностей письменной речи. Однако сама письменная речь в функциональном отношении разнородна: это научная, деловая, публицистическая, разговорно-бытовая, а в нашем случае - художественная и церковно-религиозная. В лингвистической литературе неоднократно подчеркивалась мысль, что пунктуация не одинакова для функционально различных текстов. Как отмечает Н.С. Валгина, «в синтаксическом отношении каждая из этих разновидностей письменной речи обладает спецификой, более или менее ярко выраженной. А поскольку пунктуация прежде всего фиксирует синтаксическое членение речи, то вполне естественно, что она различна в разных по характеру текстах» [4, с.425].

Подводя итоги сказанному, отметим следующее:

1. Стилистический диапазон современной русской пунктуации чрезвычайно широк.

2. Вместе с тем, в основных своих значениях и употреблениях знаки препинания едины в разных письменных текстах. Ведущим принципом русской пунктуации является семантико-синтаксический. Знаки препинания отражают синтаксический строй речи: выделяют отдельные предложения и их части.

3. В некоторых случаях письменная речь подчиняется смысловому (логическому) и интонационному принципам пунктуации. Смысловые знаки препинания указывают на смысловое членение речи и выражают добавочные смысловые оттенки. Интонационные знаки препинания служат для обозначения ритмики и мелодики речи.

4. Единство основного принципа придает правилам пунктуации необходимую стабильность и, вместе с тем, позволяет при необходимости эти правила «нарушать», раскрывая богатство ее стилистических возможностей.

Знаки препинания в церковной молитве

В исследованиях, посвященных изучению стихотворной молитвы в русской поэзии, в качестве первоисточника этого жанра рассматривается каноническая (церковная) молитва. Как отмечает О.А. Перевалова, «молитва как жанр литературы существенно отличается от молитвы, созданной в рамках религиозных канонов, но истоки «памяти жанра» следует искать в традиционной канонической молитве» [5, с. 14].

Объектом данного раздела исследования является церковный молитвенный текст, канонические черты которого будут рассмотрены нами сквозь призму его синтаксического строя и пунктуации. По своей первичной функции молитва есть обращение к Богу с целью его восхваления, а также с той или иной просьбой или с благодарностью «Молитва есть возношение ума и сердца к Богу, являемое благоговейным словом человека к Богу» [6, с. 484].

Автором канонического текста молитвы является Церковь в лице почитаемого ею представителя, чье обращение к Богу – это образец религиозной духовности.

Церковнославянский текст молитвы произносится верующим человеком «без спешности и со вниманием сердечным». Немногословность - типологическая черта христианской канонической молитвы, указанная в Евангелиях. Сам Господь наставляет верующих такими словами: «А молясь, не говори ничего лишнего, как язычники, ибо они думают, что в многословии своем будут услышаны; и не уподобляйтесь им, ибо знает Отец ваш, в чем вы имеете нужду, прежде вашего прошения у Него» [Мф. 6: 7-8].

Перечисленные свойства – теоцентричность, соборность, немногословность, сдержанность и благоговейность – отражаются не только в лексическом составе канонической церковной молитвы, но и в ее синтаксическом строе, определяющем пунктуацию молитвенного текста.

Синтаксические особенности церковной молитвы

По синтаксической форме молитва представляет собой монолог, но вместе с тем она обладает признаками диалогичности. Во время чтения молитвы верующий находится в постоянном внутреннем диалоге с Богом. Семантика молитвы предполагает обращение, просьбу, выражение благодарности Богу. При этом непосредственная обратная реакция адресата – Всевышнего – не имеет вербального выражения, но получает отражение в сознании адресанта.

Ученые утверждают, что синтагматическое членение канонического молитвенного текста определяется влиянием древней просодической системы в интонационно-звуковой организации текста. Интонационно-звуковая организация создает особый молитвенный ритм. Влияние молитвенного ритма на синтагматическое членение состоит в том, что молитвенный текст делится на симметричные и пропорционально соотносимые минимальные интонационные отрезки. Повторение однотипных синтаксических моделей называется синтаксическим параллелизмом.

Основу молитвенного текста составляют параллельные ряды императивных предложений, которые выражают такие частные значения императива, как просьба, мольба, пожелание, приглашение, актуальные для молитвенного текста.

Покажем особенности синтаксического построения молитвенного текста на примере Молитвы Господней («Отче наш»).

Ритмическая организация Молитвы Господней создается троекратным повтором повелительных предложений, построенных по одной модели и усиленных анафорой:

Да святится *имя Твое /* ***да приидит*** *Царствие Твое /* ***да будет*** *воля Твоя, яко на небеси и на земли.*

В данном случае в молитве используется аналитическая императивная форма – сочетание спрягаемой формы глагола в 3-ем лице единственного числа с частицей *да*.

Основу императивной парадигмы молитвенного текста составляют глагольные форма 2-го лица единственного числа, которые передают побуждение к действию, адресованному одному лицу.

В Молитве Господней четырежды повторяются повелительные предложения, построенные по данной модели.

Хлеб наш насущный ***даждь*** *нам днесь / и* ***остави*** *нам долги наши, яко же и мы оставляем должником наших / и* ***не введи*** *нас во искушение / но* ***избави*** *нас от лукавого.*

Кроме названных форм в молитвословиях встречаются соединения части да с глагольными формами 1-го лица единственного числа.

Например: ***да востав*** *от смиреннаго ми ложа,* ***благоугожду*** *пресвятому имени Твоему во вся дни живота моего, и* ***поперу*** *борющия мя враги плотския и бесплотныя* (Молитве 1-ой, святого Макария Великого к Богу Отцу из «Молитв на сон грядущим»).

Императивные формы, образованные сочетанием спрягаемого глагола в 1-ом или 3-ем лице единственного числа с частицей *да*, связаны с выражением еще одного актуального для молитвенного текста частного значения императива – пожелания.

Единичными случаями употреблений, представленных в императивной парадигме молитвенного текста, являются формы 1-го лица множественного числа, обращенные к собеседнику и самому говорящему.

Например: *Поклонимся Цареви нашему Богу / поклонимся Христу Цареви нашему Богу / поклонимся самому Христу, Цареви и Богу нашему.*

Эти формы выражают значение «приглашения к совершению действия», поскольку формы совместного действия, обращенные ко всем присутствующим в храме при молитвенном чтении, не выражают категорического побуждения.

Отличительным признаком синтаксического строя молитвенного текста является наличие обращений, которые обычно входят в состав предложения и могут располагаться в любом его месте.

Пунктуационное оформление церковного молитвенного текста

В любом тексте пунктуация фиксирует его синтаксическое членение. Рассмотрим, каким «арсеналом» пунктуационных средств располагает церковнославянский язык для передачи структурно-семантической характеристики текста. В церковно-славянском языке, как и в русском используются те же самые знаки препинания – точка, запятая, двоеточие. Но есть некоторые отличия. Запятая и точка соответствует этим знакам в литературном русском языке. Двоеточие используется для передачи прямой речи и при пояснении, как и русском языке. Но в отличие от русского языка, оно ставится вместо точки с запятой и многоточия значительно чаще, чем в русском языке В качестве вопросительного знака в церковно-славянском языке используется точка с запятой. Восклицательный знак («точка удивительная») и вопросительный знак («точка вопросительная») различаются только на письме. При чтении они, как правило, не имеют отличительных интонационных особенностей от точки. Тире в церковнославянском языке не употребляется.

Рассмотрим пунктуацию в Молитве Господней: «Отче наш,[1] сущий на небесах,[2] да святится имя Твое;[3] да приидет Царствие Твое;[4] да будет воля Твоя и на земле,[5] как на небе;[6] хлеб наш насущный дай нам на сей день;[7] и прости нам долги наши,[8] как и мы прощаем должникам нашим;[9] и не введи нас в искушения,[10] но избавь нас от лукавого.[11] Ибо Твое есть Царство и сила и слава во веки. Аминь» [7, с.1046].

Объясним постановку знаков препинания. Запятая 1 выделяет обращение; запятая 2 выделяет причастный оборот, распространяющий обращение; запятая 5 выделяет сравнение; запятая 8 разделяет части сложноподчиненного предложения; запятая 10 разделяет однородные сказуемые. Двоеточия ставятся по следующему правилу, свойственному пунктуации в церковно-славянском языке. Двоеточия 3; 4 а также 7; 9

ставятся в бессоюзных предложениях, разделяя между собой параллельные ряды [8, с. 248-250], носящие чаще всего императивный характер.

Таким образом, постановка знаков препинания подчиняется структурно-семантическому принципу пунктуации, то есть обусловлена синтаксическим строением предложения. Эти знаки строго обязательны и не могут быть авторскими. Вместе с тем, грамматическая структура данного текста тесно связана с его смысловой организацией. Можно сказать, что в этом случае смысловые знаки совпадают с грамматическими. Данный текст имеет законченную симметричную композицию и форму, состоящую из трех частей: призывание имени Божия, славословия и прошения. Обе части построены на основе синтаксического параллелизма: в каждой части предложения, находясь в перечислительных отношениях, выражают, с одной стороны, значение пожелания, и, с другой стороны, прошение.

Подводя итог проведенному анализу, отметим следующее:

1. Пунктуация в церковной молитве отражает ее синтаксический строй, для которого характерна симметричная структура с трехчастной формой, включающей призывание имени Бога, славословие и прошение. Особый молитвенный ритм создается многократным повторением однотипных синтаксических моделей: обращений, повелительных предложений с актуальными для молитвенного текста значениями императива: просьбы, пожелания, приглашения.

2. Пунктуация в каноническом молитвенном тексте стандартизирована, преобладают знаки препинания, имеющие логико-грамматические основания, а именно: знаки, членящие текст на отдельные предложения и части предложения, составляющие его структурные элементы (однородные члены и /или только обязательные обособления).

3. В каноническом молитвенном тексте нет чисто интонационных и смысловых знаков препинания, которые обычно связываются с индивидуально-авторской манерой изложения. Здесь вообще нет экспрессивных элементов синтаксиса. Экспрессия молитвы передается лексическими средствами. Употребление знаков препинания является абсолютно нормативным.

4. Для пунктуации канонического молитвенного текста характерно частое употребление двоеточий. Они обычно служат для разделения предложений, построенных по принципу синтаксического параллелизма.

Знаки препинания в стихотворной молитве

Вторым объектом нашего исследования являются произведения особого поэтического жанра – стихотворные молитвы. Библейские образы и каноны христианской веры оставили глубокий след в жанре русской стихотворной молитвы XIX века. Некоторые из них представляют собой практически зарифмованные ритуальные молитвы. Однако величие Священного Писания чаще всего выражалась поэтами по-разному. «Характер наследования смысла и преданий христианского вероучения зависел не только от глубины сознания поэтов, но в большей степени от их мировоззренческих и эстетических взглядов и позиций» [9, с. 3-4].

В данном разделе мы рассмотрим особенности синтаксического строя и пунктуационного оформления стихотворных молитв на основе анализа текстов поэтических переложений Молитвы Господней русскими поэтами В.К. Кюхельбекером

(«Отче наш, Ты, Который в небесах…», 1832), А.С. Пушкиным («Я слышал – в келии простой…») и А.А. Фетом («Чем доле я живу, чем больше пережил…», 1870-1880).

Какова мотивация авторского обращения к переложению общеизвестного и самодостаточного текста молитвы Господней? Э.М. Афанасьева отмечает: «По большому счету религиозное чувство довольствуется оригиналом, поэтому, несомненно, в переложении встают задачи не только духовно-нравственного, но и художественно-эстетического плана. Поэтому переложение евангельского текста впитывает в себя эстетические доминанты авторского мировидения» [10, с. 52].

Наше исследование находится в русле намеченного исследователями направления в анализе молитвенного текста. Мы стремимся на основе сопоставительного анализа выявить черты сходства и различия в синтаксическом строе и пунктуационном оформлении исходного текста молитвы Господней и ее поэтических переложений, которые обусловлены свойствами художественной речи, её эмоционально-экспрессивными качествами и разнообразными смысловыми оттенками.

Рассмотрим поэтический текст А.А. Фета «Чем доле я живу, чем больше пережил», который считается одним из лучших образцов переложения Молитвы Господней. В таблице 1 представлены оба текста в сопоставительном аспекте.

Таблица 1. Соотнесенность стихотворения А.А. Фета с Молитвой Господней

	Стихотворение А.А. Фета	Молитва Господня
1	Чем доле я живу, чем больше пережил,	
2	Чем повелительней стесняю сердца пыл, –	
3	Тем для меня ясней, что не было от века	
4	Слов, озаряющих светлее человека:	
5	Всеобщий наш отец, который в небесах,	[1]Отче наш, сущий на небесех,
6	Да свято имя мы твое блюдем в сердцах,	Да святится имя Твое;
7	Да прийдет царствие твое, да будет воля	[2] Да приидет Царствие Твое, да будет воля
8	Твоя, как в небесех, так и в земной юдоли.	Твоя и на земле, как на небе;

9	Пошли и хлеб обычный от трудов,	[3] Хлеб наш насущный дай нам на сей день;
10	Прости нам долг, – и мы прощаем должников,	[4] И прости нам долги наши, как и мы прощаем должником нашим;
11	И не введи ты нас, бессильных, в искушенье,	[5] И не введи нас в искушения,
12	И от лукавого избави самомненья.	Но избавь нас от лукавого.

По композиционному решению стихотворение представляет собой вариант личностного прочтения канонического текста, при котором переложению предшествует лирические размышления о природе молитвенного слова (стихи 1 – 4). Начиная со стиха 5 и до конца стихотворения происходит сближение стихотворного текста с оригиналом. Исследователи отмечают, что «данный прием становится духовно-эстетической доминантой» текста переложения [10, с.54]. Пять стихов Евангельского текста соответствуют восьми стихам переложения (стихи 5 – 12). В молитвенном прошении (стих 7) происходит полное совпадение стихотворного переложения и Молитвы Господней. То же самое повторяется в стихах 10 и 11 стихотворения А.А. Фета.

Диалог с христианской первоосновой, выдержанный на продолжении практически всего стихотворения, нарушается в финале, где автор уходит от прямого прочтения последней просьбы канонической молитвы (вместо «избави от лукового» - «избави от лукавого самомнения»).

Перейдем к характеристике синтаксического строя стихотворения. В стихотворном переложении А.А. Фета в стихах 5 – 12 почти полностью сохраняется синтаксический строй исходного молитвенного текста: обращение (стих 5), три славословия (стихи 6 – 8) и три просьбы (стихи 9 – 12). Славословия и просьбы представляют собой трехчастные параллельные структуры, состоящие из простых и сложных предложений, связанных перечислительными отношениями. На письме эти предложения разделяются запятыми, которые по функции соответствуют знаку «точка с запятой» в Молитве Господней. В одном предложении (строка 11) содержится усложнение синтаксической структуры за счет введения обособленного определения (*нас,* ***бессильных***).

Мы обнаружили только два различия в синтаксическом устройстве данного фрагмента текста переложения, которое получило отражение и в пунктуации. Первое связано с постановкой точки после трех славословий (стихи 6 – 8), в отличии от Молитвы Господней, в которой в этом месте стоит «двоеточие». На наш взгляд, постановка «точки» влияет на изменение стилистических качеств текста. Замена «двоеточия», выполняющего функцию «запятой» в исходном тексте, на «точку» изменяют общую тональность отрывка, его ритмическую структуру. Точка, будучи отделяющим знаком, всегда стоит между синтаксическими единицами, фиксирует более длительную степень паузы и свидетельствует о законченности мысли.

Второе отличие состоит в постановке «тире» в стихе 10 («Прости нам долг, – и мы прощаем должников»). В Молитве Господней на этом месте стоит запятая, разделяющая части сложноподчиненного предложения с союзом «как и». Наличие подчинительного союза между частями предложения позволяет однозначно выразить связывающие их смысловые отношения: «Прости нам долги наши **так же** (то есть – **в той мере**), **как** и мы (**в какой** и мы) прощаем должникам нашим». Постановка «тире» в поэтическом переложении А.А. Фета является авторским знаком, так как по правилам здесь требуется только запятая, разделяющая части сложносочиненного предложения. С помощью «тире» подчеркивается эмоциональность и напряженность речи. Отсутствие союзов, конкретизирующих смысловые отношения между предикативными частями, открывают возможность по-разному их интерпретировать.

Подводя итог анализу, отметим, что синтаксические и пунктуационные различие в стихотворном переводе А.А. Фета по сравнению с Молитвой Господней незначительны. С одной стороны, такая близость к оригиналу может быть рассмотрена как особый художественный прием, с другой стороны, немногочисленные отличия в синтаксической и пунктуационной характеристиках текста свидетельствуют о личностном прочтении молитвенного текста и о наделении его индивидуальными эмоционально-экспрессивными качествами.

Еще одним фактом поэтической репрезентации канонического текста Молитвы Господней является стихотворение «Я слышал в келии простой», авторство которого разные исследователи приписывают А.С. Пушкину, А.А. Фету, Ф. Глинке и др. [11]. Оставив споры об авторстве, обратимся к осмыслению молитвенной ситуации, представленной в новой эстетической вариации.

1. Я слышал – в келии простой
2. Старик молитвою чудесной
3. Молился так передо мной:
4. «Отец людей! Отец небесный!
5. Да имя вечное Твоё
6. Святится нашими сердцами!
7. Да прийдет Царствие Твоё.
8. Твоя да будет Воля с нами,
9. Как в небесах, так на земли!
10. Насущный хлеб нам ниспошли
11. Твоею щедрою рукою.
12. И как прощаем мы людей,
13. Так нас, ничтожных пред Тобою,
14. Прости, Отец, Своих детей.
15. Не ввергни нас во искушенье
16. И от лукавого прельщенья
17. Избави нас и пожалей”.

В данной поэтической версии молитва изначально передана как явление не авторского, а другого сознания (стихи 1 - 3). Лирический герой как бы со стороны наблюдает за стариком, молящимся в келье, и передает слова его молитвы. Начиная с 4 стиха и до конца

стихотворения, происходит сближение стихотворного текста с текстом оригинала. Текст-переложение имеет такую же трехчастную композиционную структуру: призывание имени Божия (стих 4), славословие (стихи 5 - 9) и прошение (стихи 10 - 17). Призывание состоит из двух вокативных восклицательных предложений. Славословие состоит из трех самостоятельных простых предложений, одно из которых является повествовательным невосклицательных, а два других – повествовательными восклицательными. Прошение состоит из трех самостоятельных повествовательных невосклицательных предложения. Синтаксический строй этой части стихотворения отличается от текста оригинала тем, что в сложноподчиненном предложении (стихи 12 – 14) содержатся осложняющие компоненты: обращение (*Отец*) и обособленное определение (*нас,* ***ничтожных пред Тобою***). Последнее предложение также содержит в себе осложняющий компонент: ряд однородных сказуемых, состоящий из трех императивных форм 2-го лица единственного числа, связанных соединительным союзом *и – не ввергни … и избави* - *… и пожалей* (стих 15 – 17). В исходном тексте Молитвы Господней императивные формы связаны противительным союзом *но*: *не введи, но избави* (стих 15 – 16).

Обратимся к пунктуационной характеристике текста. Молитвенный ритм, свойственный Молитве Господней, в стихотворной молитве нарушается в результате членения текста на отдельные предложения, каждое из которых представляет собой законченное высказывание. Паузам, обозначенным точкой, по сравнению с точкой запятой в исходном тексте, свойственна особая мелодика. Это ровное, спокойное «отдохновение», которое тем не менее делает каждое высказывание более выпуклым и выразительным. Восклицательные знаки, поставленные при обращениях, на наш взгляд, передают сложное эмоциональное состояние автора, сочетающее в себе торжественность и взволнованность одновременно. Эмоционально-экспрессивную нагрузку несут также восклицательные знаки в конце предложений-славословий (стихи 5 – 6; 8 – 9). Особая смысловая нагрузка данной экспрессии в этих предложениях передается на лексическом уровне при помощи эпитетов: *имя вечное; нашими сердцами*, а также благодаря инверсии: ***Да*** *имя вечное твое* ***Святится***; ***Твоя*** *да будет* ***воля*** *с нами.* В данном стихотворение также происходит отстранение от прямого прочтения последней просьбы в Молитве Господней: вместо «избави нас от лукавого» - «от лукавого прельщения избави».

Таким образом, проведенный синтаксический и пунктуационный анализ стихотворения свидетельствует об особом эстетико-религиозном осмыслении автором содержания Молитвы Господней, в котором наряду со стремлением к сближению стихотворного текста с оригиналом, передающему духовную составляющую оригинального текста, поэт стремится к лирическому осмыслению своего субъективного переживания, вызванного молитвенным событием. Экспрессивность и глубина этого переживания передаются при помощи особых пунктуационных знаков (точек, восклицательных знаков).

Остановимся еще на одном поэтическом переложении Молитвы Господней, созданном В.Г. Кюхельбекером. Стихотворение было написано в одиночном заключении, в котором поэт находился по делу о восстании декабристов. Сам автор о своем сочинении пишет следующее: «Сегодня, вчера и третьего дня старался я переложить «Отче наш» и живо при этом чувствовал, что переложения обыкновенно ослабляют подлинник: это вино, разбавленное водою» [12, с. 84]. Поэтический контекст стихотворения является

комментарием к основным идеям Молитвы Господней, который придает объемность каждому содержательному центру первоисточника. Исследователи отмечают: «Переложение, насыщаясь экспрессией, восклицательной интонацией и риторическими размышлениями, композиционно затягивается на 12 строф» [10, с. 53]. Призывание имени Бога содержится в стихах 1 – 5; славословие – в стихах 6 – 20; прошение занимает стихи 21 – 48.

Приведем анализ 20 стихотворных строк, в которых содержится призывание имени Бога и славословие:

1. Отец наш, Ты, Который в небесах,
2. Который исполняешь все Собою
3. И правишь всем, везде, во всех веках
4. Премудрой, всемогущею рукою!
5. Вселенную призвал Ты в бытие.
6. Во всей вселенной с трепетом приято
7. Да будет имя дивное Твое
8. И всем странам, и всем народам свято.
9. Нет Твоему владычеству конца:
10. Ты ж души взял в престол Своей державы
11. Да будут храмом своего Творца,
12. Да преисполнятся Господней славы!
13. И как на небе выше всех миров
14. Творят Твою Божественную волю,
15. Как в послушанье светлый сонм духов
16. Благословенную находит долю, –
17. Так на земле, Всевышний, да творим
18. Без ропота, без вздоха и медленья
19. Отцом же данные сынам Своим
20. Твои святые, кроткие веленья!

В стихотворении В.К. Кюхельбекера каноническое призывание имени Бога и славословия соотносятся с ветхозаветным сюжетом о сотворении мира, где масштабность пространственно-временных границ граничат с бесконечностью и вечностью в божественном мироустройстве. Большой объем стихотворения становится своего рода художественным приемом, позволяющим подчеркнуть грандиозность происходящих событий: *Вселенную призвал Ты в бытие* (стих 5).

Призывание имени Бога выражается многочленным сложноподчиненным предложением с однородным соподчинением придаточных определительных: *Ты, **Который** в небесах, **Который** исполняешь все собою.* Второе придаточное предложение осложнено несколькими рядами однородных членов. Характеристика всемогущества и вездесущности Божия подчеркивается и на лексическом уровне подбором эпитетов. В конце предложения восклицательный знак передает торжественность и величие картины на уровне интонации.

Три славословия передаются тремя предложениями стихотворного текста, имеющими сложную синтаксическую структуру. Первое предложение осложнено рядами однородных

членов. Второе предложение является многочленным бессоюзным предложением с восклицательной интонацией. Сложные синтаксические отношения внутри предложения переданы знаками двоеточия и тире. Третье предложение представляет собой многочленное сложноподчиненное предложение с однородным подчинением придаточных: *И **как** на небе выше всех миров, …**Как** в послушанье светлый сонм духов …**так** на земле…* Главная часть осложнена обращением и двумя рядами однородных членов. Каждому предложению присуща высокая степень эмоциональности, переданная лексическими средствами, а на уровне пунктуации – при помощи восклицательного знака. Многочисленные запятые внутри предложений позволяют передать неспешность и глубину размышлений, которым предается автор, созерцая красоту Божиего мира; неразрывную связи человека с Богом.

Заключая анализ стихотворных переложений Молитвы Господней отметим следующее:

1. Религиозное миропонимание, сконцентрированное в Молитве Господней, придает молитве настолько полифункциональный смысл, что его сила способно проецироваться на любые жизненные ситуации, приводя к индивидуально-авторскому переосмыслению его природы.

2. Поэтические переложения Молитвы Господней свидетельствуют о творческом осмыслении идей, содержащихся в первоисточнике.

3. Синтаксический строй стихотворных молитв очень разнообразен. В одних случаях они почти точно сближаются с текстом первоисточника (стихотворение А.А. Фета). В других случаях являются развернутым и достаточно вольным перефразированием исходного текста (стихотворение В.Я. Кюхельбекера).

4. Каждый стихотворный текст молитвы является эстетическим пространством индивидуального авторского эмоционального переживания молитвенного события. На уровне синтаксиса это передается в особой синтаксической организации – анафорах, перифразах, нарушениях порядка расположения компонентов (инверсиях), усложнениях синтаксической структуры как простых, так и сложных предложений. Синтаксическая напряженность, эмоциональность и экспрессивность выражается в пунктуации при помощи знаком препинания, которые в каждом конкретном тексте представляют собой некоторый ансамбль, подчиняющийся эстетической доминанте текста.

Заключение

Познакомившись с теоретическими работами по нашей теме, мы выяснили, что ведущим принципом русской пунктуации является семантико-синтаксический. Согласно этому принципу знаки препинания отражают синтаксический строй речи: выделяют отдельные предложения и их части. В основных своих значениях знаки препинания едины для всех письменных текстов. Вместе с тем расстановка знаков препинания связана со стилистической характеристикой текста. Каждый текст обладая своей стилистической спецификой и имеет свои пунктуационные особенности. С этой точки зрения в нашем исследовании были рассмотрены церковная молитва (Молитва Господняя) и ее стихотворные переложения, выполненные тремя поэтами. Автором церковной молитвы является Церковь в лице почитаемого ею представителя, а автором Молитвы Господней является Сам Господь. Церковная молитва обладает свойствами теоцентричности, соборности, немногословности. Ее интонационная звуковая организация подчиняется особому молитвенному ритму. Синтагматическое членения состоит в том, что

молитвенный текст делится на симметричные интонационные отрезки, построенные по принципу синтаксического параллелизма. Пунктуация такого текста находится в строгом соответствии с его синтаксическим строением. Здесь отсутствуют авторские знаки, передающие экспрессивные качества речи. Из всех знаков препинания наиболее часто употребляются запятая и двоеточие, которые служат для разделения предложений, связанных отношениями перечисления.

При рассмотрении трех поэтических переложения Молитвы Господней было выявлено, что все они являются продуктом индивидуально-авторского творческого осмысления идей, содержащихся в исходном тексте. Синтаксический строй стихотворных молитв разнообразен. Стихотворение А.А. Фета почти точно передает синтаксическое строение первоисточника. Напротив, стихотворение, написанное В.К. Кюхельбекером, является очень объемным переложением исходного текста, насыщенным экспрессией, восклицательными интонациями и риторическими рассуждениями и композиционно растягивается на двенадцать строф. Молитва, авторства которой остается под вопросом, по своему синтаксическому строю нарушает молитвенный ритм первоисточника. Автор, разделяя фрагменты текста точками и восклицательными знаками, делает каждое высказывание более выпуклым и выразительным, эмоционально нагруженным. В поэтических текстах, кроме запятых и точек, наиболее часто встречаются восклицательные знаки и даже тире. При помощи этих пункционных знаков передается экспрессивная характеристика речи, торжественность, глубина переживаемых чувств, вызванные молитвенными событиями и идеями первоисточника – Молитвы Господней. В каждой стихотворной молитве знаки препинания представляет собой некоторую систему, которая подчиняется содержательной и эстетической доминанте текста.

Литература

1. Моисеев А.И. Пунктуация / Современный русский литературный язык: учебник / под ред. акад. РАО В.Г. Костомарова, проф. В И. Максимова. – М.: Издательство Юрайт, 2010.

2. Валгина Н.С. Русская пунктуация: принципы и назначение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979.

3. Максимов Л.Ю. Пунктуация / Современный русский язык. Ч. 3. Синтаксис, Пунктуация. – М; 1981.

4. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. Изд. 2-е. Учебник для вузов. – М., Высшая школа, 1978. – 439с.

5. Перевалова О.А. Стихотворная молитва в русской поэзии XIX века: жанровая динамика и типология: автореф. дис. канд. филол. наук – Екатеринбург, 2015.

6. Библейская энциклопедия. Трудъ и изданіе архимандрита Никифора. – М., 1891 (Репринтное издание: М., 1990).

7. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское Библейское общество, 2013.

8. Иеромонах Алипий (Гаманович). Грамматика церковно-славянского языка. – М.: художественная литература. 1991.

9. Граудина Л.К. «В молитве теплой я излился…» О стихотворной «молитве» в послепушкинской поэзии XIX века // Русская речь. 2007. № 2. С. 3-13.

10. Афанасьева Э.М. «Отче наш…» в русской лирике XIX веке // Вестник ТГПУ. 2004. № 3 (40). Серия: Гуманитарные науки (Филология). С. 50-55.
11. Марьянов Б. Сорокалетняя новость // Наука и религия. 1990. № 12.
12. Кюхельбекер В.К. Путешествие. Дневник. Статьи. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1979.

Плохова А.А.
МГОУ, г. Москва, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор М.М. Мишина
МГОУ, г. Москва, Россия

Дети с задержкой психического развития в современной системе образования

Аннотация. *Во всем мире отмечается увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями, поэтому проблема трудности в обучении детей, имеющих задержку психического развития, стала одной из актуальных психолого-педагогических проблем сегодняшнего времени. Создание необходимых условий обучения и воспитания детей с задержкой психического развития – залог максимальной коррекции и компенсации нарушений.*

Ключевые слова: *дети с ЗПР, психология развития личности.*

Во всем мире отмечается увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями, поэтому проблема трудности в обучении детей, имеющих задержку психического развития, стала одной из актуальных психолого-педагогических проблем сегодняшнего времени. По данным Министерства образования РФ и Федеральной службы государственной статистики, количество детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет. В Московской области на уровнях начального, основного и среднего общего образования по адаптированным основным общеобразовательным программам в 2020/21 учебном году получают образование 16 846 обучающихся с ОВЗ, из них 10 582 обучающихся получают образование по программам образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что выше аналогичных показателей 2019/20 учебного года на 6,1% и 2,4 % соответственно, а количество детей с ЗПР в Московской области увеличилось в приблизительно на 3%. Из года в год статистика продолжает неумолимо расти. Актуальность проблемы психического здоровья детей в последние годы значительно возросла. Рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, особенно на начальных этапах обучения. По данным различных исследований, количество учащихся, которые не в состоянии освоить

общеобразовательные программы школы, составляет 20-30% обучающихся, а приблизительно 70—80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Работая в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Образовательный центр «Аист», в котором одним из структурных подразделений является начальная школа для обучающихся с ЗПР, я ежедневно прихожу к выводу, что каждый ребенок с ЗПР нуждается в индивидуальном подходе; для каждого ребенка необходимо разрабатывать особый маршрут обучения, воспитания и коррекции, исходя из того, насколько снижен общий запас знаний, насколько нарушено внимание и интеллектуальная продуктивность. Очевидно, что для педагога массовой общеобразовательной школы, работающего с детьми, имеющими отклонения в развитии, необходима сформированность некоторых специальных знаний и умений, личностных качеств, без которых процесс обучения указанной категории детей будет неэффективным. При обучении школьников с задержкой психического развития такого рода знаниями являются, в первую очередь, знания о психолого-педагогических особенностях этой категории детей. Наиболее сенситивный период коррекции и компенсации нарушений развития — это возраст до 12 лет. Поэтому далее будет идти речь об обучении детей с ЗПР на этапе начального общего образования.

В современной педагогической теории и практике процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается с точки зрения предоставления детям возможности обучения как в коррекционном образовательном учреждении, так и массовой общеобразовательной школе вместе с обычными детьми при создании дополнительных условий (организационных, педагогических, психологических), которые облегчают процесс обучения.

С 1 сентября 2016 года согласно 273 Федеральному закону об образовании дети с ЗПР должны обучаться по Адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП).

Определение варианта АООП для обучающегося с ЗПР осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), сформулированных по результатам его комплексного психолого-медико-педагогического обследования, в случае наличия у обучающегося инвалидности - с учетом индивидуальной программы развития (ИПР) и мнения родителей (законных представителей).

В процессе освоения АООП сохраняется возможность перехода обучающегося с одного варианта АООП на другой. Перевод обучающегося с ЗПР с одного варианта программы на другой осуществляется организацией на основании комплексной оценки результатов освоения АООП, по рекомендации ПМПК и с учетом мнения родителей (законных представителей) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

В рамках психолого-педагогических исследований был собран значительный материал, который свидетельствует об особенностях детей с задержкой психического развития, которые отличают их, с одной стороны, от детей с нормальным интеллектуальным развитием, а с другой - от детей с умственной отсталостью.

Психологи и исследователи называют незрелость эмоционально-волевой сферы самым ярким симптомом задержки психического развития у младших школьников, такому

ребенку очень трудно сделать над собой произвольное волевое усилие, заставить себя выполнить определенное задание. Нарушения эмоционально-волевой сферы проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности или, наоборот, вялости, апатии. Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с задержкой психического развития сочетается с незрелостью высших психических функций, нарушением памяти, функциональными недоразвитием зрительного и слухового восприятия, плохой координацией движений.

Может проявляться недоразвитие речи в форме нарушения звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря. У детей данной категории наблюдается недостаточность фонетикофонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти. Речь развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей. Степень выраженности недостатков развития речи может быть разной. В зависимости от этого будут проявляться по-разному проблемы в обучении.

Также у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии всех форм мышления; оно отражается в первую очередь в решении задач на словесно-логическое мышление. К началу школьного обучения дети с ЗПР не владеют в достаточной мере интеллектуальными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование) необходимыми для обучения по программе общеобразовательной школы.

Детям, имеющим диагноз ЗПР, необходим более длительный период для приема и переработки информации. Они запоминают визуальный (невербальный) материал намного лучше, чем словесный. Внимание характеризуется нестабильностью, снижением концентрации, повышенным отвлечением. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью. Такой комплекс отклонений (нарушение внимания и повышение двигательной и речевой активности), не осложненный никакими другими проявлениями, в настоящее время обозначается термином «синдром дефицита внимания и гиперактивностью» (СДВГ). Неподготовленность к школе - характерная черта семилетних детей с ЗПР. Для таких детей игровая мотивация гораздо дольше остается ведущей (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе), а учебные интересы формируются с трудом. Слабо развитая произвольная сфера (умение концентрироваться, переключать внимание, настойчивость, умение удерживать задачу, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществлять интенсивную учебную деятельность: он очень быстро устает и истощается.

Трудности в обучении ученика обычно сопровождаются отклонениями в поведении. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения плохо сбалансированы. Ребенок очень возбудимый, импульсивный, агрессивный, раздражительный, постоянно конфликтует с детьми. Другие же дети, напротив, медлительны и эмоционально скованы. Время умственной деятельности детей с задержкой психического развития, в течение которых они способны усваивать учебный материал и правильно решать некоторые задачи, непродолжительно. Чаще всего такие дети могут активно работать над всего 15-20 минут, затем начинается истощение и утомление, пропадает интерес к заданию. В состоянии усталости их внимание резко снижается, появляются импульсивные и безрассудные действия, в их работах появляется много

ошибок и исправлений.

В целом дети с ЗПР тяготеют заданиям к не требующим умственных усилий: заполнение готовых форм, изготовление несложных поделок, составление задач по образцу с изменением лишь предметных и числовых данных. Они тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой.

Знание особенностей развития детей с ЗПР чрезвычайно важно для понимания общего подхода к работе с ними.

Адекватность педагогического воздействия является важным условием успешной коррекции и компенсации недостатков развития детей с ЗПР, которое возможно при правильно организованных условиях, методиках обучения и создании персонифицированного образовательного пространства, соответствующего его индивидуальным особенностям.

Основной задачей в обучении данной категории детей является создание условий для успешной деятельности воспитательного, учебного и коррекционного характера, как средства развития личности. Необходимо формировать и обогащать опыт отношений с окружающим миром и мотивировать положительное поведение.

К условиям, способствующим коррекции и изменению стереотипов поведения трудных в обучении и воспитании учащихся, относятся следующие:

- создание благоприятной обстановки, щадящего режима;
- обучающая, коррекционно-воспитательная направленность всей педагогической работы;
- использование приемов и методов обучения, адекватных индивидуальным особенностям учащихся, обеспечивающих успешность учебной деятельности;
- дифференциация требований и индивидуализация обучения, модификация и персонализация траектории обучения;
- организация системы внеурочной и коррекционной работы, повышающей уровень развития учащихся, пробуждающей их интерес к знаниям;
- учет особенностей психического и физического развития, причин трудностей поведения и обучения при организации обучения данной категорией детей.

Чтобы адаптировать объем и характер учебного материала к познавательным способностям детей с ЗПР, система изучения того или иного раздела программы должна быть существенно детализирована: учебный материал должен быть представлен небольшими порциями, его следует усложнять постепенно, необходимо использовать способы облегчить сложные задания, такие как:

- декомпозиция заданий;
- дополнительные наводящие вопросы;
- наглядность - иллюстрированные планы, опорные схемы, обобщения, графические модели, вспомогательные карточки и т.д., составленные исходя из характера трудностей усвоения учебного материала;
- использование методики с указанием последовательности действий, необходимых для решения задания;
- помощь в проведении определенных операций;

- образцы решения задания;
- проверка каждого этапа задания, примера или упражнения.

Каждый урок требует работы над словарным запасом. Необходимо включать содержательные и практические действия, цель которых - подготовить детей к усвоению или закреплению теоретического материала. Чтобы предотвратить быстрое утомление или снять его, желательно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к урокам и благоприятное эмоциональное настроение учащихся поддерживаются использованием красочных учебных материалов, введением игровых моментов в классах. Чрезвычайно важны доброжелательный тон учителя, внимание к ребенку и поощрение его минимальных успехов. Темп урока должен соответствовать индивидуальным особенностям обучающихся.

Одна из главных задач коррекционной работы с детьми с ЗПР – развитие речи, усиление регулирующей и направляющей роли речи, нормализация взаимосвязи речи и деятельности учащихся. Благодаря речи ребенок может обдумать и спланировать ход предстоящей работы, вычленить отдельные ее типы, установить их последовательность, и оценить результат своей деятельности. Дети учатся адекватно оценивать свою работу и объяснять, почему они так считают. Особенно важно научить их планировать свою деятельность при выполнении упражнений, задач с несколькими этапами. Сначала это достигается тем, что ученики отвечают на вопросы учителя. Обучающемуся необходимо научиться выделять каждый этап будущей деятельности, чаще используя такие слова, как «первый», «позже». Возможность сообщить о проделанной работе и рассказать о предстоящей работе поможет преодолеть нерешительность и замешательство и укрепить уверенность в своих силах. Основываясь на широком использовании речи, педагог добивается в учениках понимания важности выполняемой деятельности, осознания правильности (или неточности) выполняемых действий и соответствующей оценки результата в соответствии с требованием.

Коррекционная работа по формированию деятельности, связанной со словесными упражнениями (словесной инструкцией), прежде всего должна предусматривать обеспечение полного и адекватного понимания детьми формулировок заданий, которые часто содержат слова и сочетания, понимание которых (особенно при самостоятельном выполнении) затруднено для детей с ЗПР. Поэтому учитель, предвидя возможные затруднения, сначала сам объясняет детям трудные для их понимания слова, словосочетания, формулировки, а затем ставит вопрос, требующий самостоятельного ответа. Если инструкция сформулирована сложно, следует добиваться того, чтобы ученик смог своими словами рассказать о том, что требуется выполнить.

Изучив проблему с теоретической точки зрения, можно сделать выводы, что рассмотренные особенности познавательной деятельности, эмоционально - волевой сферы и поведения школьников с задержкой психического развития препятствуют усвоению ими программного материала и требуют специальной организации обучения и воспитания учащихся рассматриваемой категории.

Литература

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического

развития. – М.: НЦ ЭНАС, 2003
2. Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работа. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. Под ред. И.В.Дубровиной - М.: Издательский центр «Академия», 1998.
4. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегративного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71 – 79.
5. Яковлева, Н.Ф. Проблемы интеграции детей-сирот в общеобразовательной школе / Н.Ф. Яковлева // Сибирский вестник специального образования. – 2010. – № 1.

Попов Д.В.[1], Попова О.В.[2]
[1]БИОР «Умней», г. Москва, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Цифровая экология и роботизированные образовательные технологии

Аннотация. *В статье рассматриваются варианты инновационных изменений в области цифровизации в двух значимых направлениях, связанных с применением цифровизации образования, обучения, воспитания как не антагонистичной человеку, экологически выверенной системы и рассмотрением с экологической точки зрения замены цифровых элементов образовательно-воспитательных взаимодействий на цифровые роботизированные инструменты.*

Ключевые слова: *цифровая экология, технологизированное образование, роботизация, интеллектуальные роботы.*

Новый взгляд на педагогику XXI века с ее ответом на вызовы национального проекта Образование заставляет развиваться образовательным системам в инновационных направлениях, связанных с цифровизацией и технологизацией образования, обучения, воспитания [1, с.121].

В новой образовательной парадигме массового технологизированного образования ведущую роль играет научное проектирование обучающих технологий, содержания и дизайна учебных продуктов [2, с.10].

Высокие требования к профессиональной квалификации педагога и невысокий статус педагогических работников в абсолютном большинстве стран мира, в том числе развитых, делает задачу достаточного обеспечения массового образования высококлассными учителями трудно осуществимой [3, с.42].

Более чем шестидесятилетняя история разработки систем программированного обучения обеспечила достаточный опыт проектирования отдельных компонентов

образовательных технологий. Системы алгоритмизированного или программированного обучения начали разрабатываться и внедряться со второй половины XX века [2].

Однако все больший интерес вызывает в академическом сообществе подход к инновационным изменениям в области цифровизации в двух значимых направлениях:

Применение цифровизации образования, обучения, воспитания как не антагонистичной человеку, экологически выверенной системы;

Рассмотрение с экологической точки зрения замены цифровых элементов образовательно-воспитательных взаимодействий на цифровые роботизированные инструменты.

И в решении проблем, связанных с этими значимыми для педагогики XXI века направлениями большое значение, на наш взгляд, имеют наработки в области экологии (от греского οἶκος – обиталище, жилище, дом, имущество и λόγος – слово, понятие, учение, наука), как науки о взаимодействиях людей между собой и со средой обитания, деятельности, в том числе и обучения [4].

Исследования последних лет в научной школе АГГПУ им. В.М. Шукшина (далее АГГПУ им. В.М. Шукшина) показало, что педагогические аспекты экологической науки могут и уже обогатили цифровизацию, охватывающую в последние годы все стороны нашей жизни и сами основы устойчивого развития: экономику, экологию и социальную сферу.

Понятие «экологическая система» оказалось наиболее приемлемым для описания стабильных социальных институтов. В то же время цифровизация не даст желаемого эффекта, если не оцифровать социальную сферу и саму экологию [5].

Цифровая экология имеет дело с информационными экосистемами, которые сформированы потоками информации, транслируемыми с помощью разнообразных медиа. Информация широко оцифровывается и становится ресурсом, который можно использовать, производить и трансформировать так же, как материальные ресурсы. Ключевая экологическая идея касается сохранения и увеличения пользовательской значимости информации для публики в широком смысле и обретения безопасности информации как экологически обоснованного ее качества [6, с.37].

Цифровая экология в образовательных системах нацелена на понимание производства, распространения, хранения, доступности, владения, отбора и использования информации в технологизированных образовательных средах. Силы экономики, рыночные кризисы и вмешательство со стороны политики создают опасность для экосистемы инфосферы, для плюрализма и разнообразия способов культурного самовыражения, предоставляемых современными информационными и коммуникационными технологиями. Цифровая экология занята поиском способов сохранять и повышать культурное разнообразие и качество жизни в информационной экосистеме, в том числе и в образовательных, обучающих и воспитательных системах [7, с.215].

Большое значение для экологизации образовательных и воспитательных процессов с точки зрения цифровизации получило развитие информационных технологий и появление роботизированных интеллектуальных информационных систем [9, с.70]. Это, на наш взгляд, существенно расширило спектр инструментов для создания образовательных технологий. Стало возможным создавать и использовать динамичную, пополняемую базу

знаний, а не только жестко скомпонованный образовательный и воспитательный контент. Появились новые возможности дозирования учебного материала, построения адаптивных систем тестирования, а также использования мультимедиа для «многоканального» предъявления учебного материала. Современные информационные роботизированные технологии позволяют строить открытые мультиязычные образовательные системы с автоматически обновляемым контентом, в том числе и благодаря интеллектуализации процессов навигации, поиска, перевода в интернете [1, 4,8].

Для создания устойчивых цифровых экологических систем с роботизированными образовательными технологиями большое значение имеет нейродидактика как научный подход к проектированию роботизированных интеллектуальных образовательных сред. Исследования в области цифровой дидактики и нейродидактики проводятся научной школой АГГПУ им. В.М. Шукшина при сотрудничестве с коллаборацией образовательных организаций, объединенных Библиотекой информационных образовательных ресурсов «Умней» (далее БИОР «Умней») уже более 5 лет.

Нейродидактика, получившая значительное развитие в последнее десятилетие, решает, как минимум, следующие задачи, направленные на научное обеспечение создания устойчивых цифровых экологических систем с роботизированными образовательными технологиями:

1. Концептуальное проектирование образовательной технологии для заданного уровня образования и разработку принципов проектирования современной образовательной среды с учетом цифровой экологии;

2. Практическое применение в проектирование образовательной технологии новейших данных о мозге человека, обеспечивая реализацию концепции brain based learning (обучения, основанного на законах функционирования мозга человека) с экологической точки зрения и безопасности среды образования, обучения, воспитания;

3. Учет когнитивной индивидуальности обучаемого и обеспечение возможности тюнинга образовательной среды (тонкой настройки для конкретного обучаемого) в экологической системе с интеллектуальными роботами;

4. Организация оздоравливающего учебного процесса в экологически безопасной среде обучения и воспитания, в которой каждому должно быть обеспечено обучение в режиме оптимального функционирования, не только безопасное для здоровья, но и дающее, по возможности, оздоровительный эффект;

5. Разработка и внедрение методов объективной диагностики образованности на основе достижений экологической науки и роботизированных диагностических систем;

6. Проектирование интеллектуальных роботов, превосходящих лучших, высокопрофессиональных преподавателей и др. [1, 2].

Роботизация систем образования, обучения и воспитания как метод автоматизации становится все более популярной. Это основная часть комплексной автоматизации образовательной деятельности. Однако в настоящее время понятия цифровизации и автоматизации нередко путают. Некоторые уверены, что если в образовательную деятельность включены компьютеры с доступом в интернет, то образовательную организацию уже в каком-то смысле можно назвать цифровой. Только и компьютер, и интернет – это всего лишь инструменты, позволяющие упростить и даже автоматизировать

некоторые процессы, но они никак не ведут к цифровой трансформации и уж тем более далеки от применения роботизированных технологий [5, с.21].

Цифровизация и роботизация образовательной деятельности направлены не столько на автоматизацию и совершенствование образовательных и воспитательных процессов, сколько на изменение всех сфер структуры и системы образовательной организации. Кроме того, наши исследования показали, что без учета экологической устойчивости таких систем и без применения новых взглядов на цифровую экологию такие автоматизированные системы на основе цифровых и роботизированных инструментов не могут быть эффективными [1,2].

Термином «цифровая экология» (Digital ecology) достаточно активно пользуются сейчас многие исследователи в различных областях знаний и сферах практики. Развитие цифровых технологий, а особенно роботизированных инструментов привело к появлению зонтичного понятия «цифровая экосистема», под которой понимают цифровые артефакты и инфраструктуру передачи данных, их хранения и обработки, пользователей систем, включая социальные, экономические, политические, психологические и иные факторы, влияющие на осуществление взаимодействий [9, с.61].

Кроме того, при использовании научных наработок экологии в цифровых и роботизированных образовательных системах представляет интерес два взаимно дополняемых процесса в сфере образовательной деятельности: экология цифровизации и цифровизация экологии.

Первый из процессов, получивший условное название экология цифровизации основывается в первую очередь на комфортности, безопасности, то есть экологичности всех сфер образовательной и воспитательной деятельности образовательной организации.

В одном из посланий к Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин сказал: «Люди проявляют всё более высокие требования к вопросам экологической безопасности… Решение проблем в сфере экологии – это задача для нашей промышленности и науки, ответственность каждого из нас» [10].

Поэтому не вызывает сомнений, что все процессы цифровизации и роботизации образовательной деятельности должны быть подчинены единому для образовательной и воспитательной деятельности процессу экологизации пространства образования, обучения, воспитания.

Еще одним направлением и новым вызовом для современного российского общества стала «цифровизация экологии», основанная на распространении новейших цифровых и роботизированных технологий, которые вносят множество изменений в социальный ландшафт страны. Например, появление новых типов социальных отношений и практик, основанных на:

- обезличенном виртуальном гражданском участии в «цифровом активизме»;
- роботизации и цифровизации общественных сфер;
- виртуализации инфраструктуры в городах и т.д.

Именно за цифровизацией и роботизацией будущее экологии всего мира, поскольку это позволяет автоматизировать многие процессы, что делает их более эффективными и дешевыми. В таких процессах цифровизации экологии научная школа АГГПУ им. В.М. Шукшина видит свое участие в научных исследованиях, создании готовых форм, методов

и средств, а также наполнении образовательной деятельности цифровыми инструментами и интеллектуальными роботами для подготовки специалистов с высоким уровнем экологической культуры.

Для решения данных задач научная школа АГГПУ им. В.М. Шукшина совместно с партнерами вузами и при сотрудничестве с коллаборацией образовательных организаций, объединенных БИОР «Умней» разрабатывают и внедряют в научную, образовательную и воспитательную деятельность результаты исследований по следующим направлениям:

Цифровизация в сфере экологической безопасности: управленческие, образовательные и воспитательные аспекты;

Экологизация образовательной среды вуза: от теории к стратегии реализации;

Цифровизация образования на основе роботизированных технологий;

Формирование экологически ориентированного образовательного пространства в современной образовательной организации;

Цифровая когнитивная нейродидиктика как основа цифровизации обучения и применения дистанционных образовательных технологий и др.

Таким образом, изложенный в данной статье обзор особенностей реализации цифровой экологии с применением в образовании, обучении и воспитании роботизированных образовательных технологий позволяет сделать вывод, что в сочетании цифровизации и роботизации с научными достижениями экологии заложен успех любой образовательной организации. А включение экологической деятельности в образовательный процесс делает более эффективными все процессы роботизации и цифровизации. При этом экологическая безопасность и экологическая комфортность образовательной организации являются приоритетом в успешности образовательной и воспитательной деятельности.

Литература

1. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Том 2 / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец, Е.Б. Манузина, М.В. Довыдова, О.А. Зимовина, Е.В. Грушникова, Е.В. Дудышева, О.Н. Макарова; под общ. ред. проф. О.В. Поповой; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГГПУ», 2020. – 390 с.

2. Нейродидактика: Монография/М.П. Карпенко, Д.Г. Давыдов, Е.В. Чмыхова и др.; под ред. М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2019. 282с.

3. Dong H., Hussain F.K. Digital Ecosystem Ontology // IEEE International Symposium on Industrial Electronics. 2007. ISIE2007. P. 2944–2947; Dong H., Hussain F.K., Chang E. An Integrative view of the concept of Digital Ecosystem // Proceedings of the Third International Conference on Networking and Services. Washington, DC, USA: IEEE Computer Society. 2007. P. 42

4. Попов Д.В., Попова О.В. Формирование инклюзивной образовательной среды с применением роботизированных образовательных технологий// Наука и образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: Материалы XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых, студентов (Бийск, 30 апреля 2020 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. С. 148-153.

5. Патаракин Е.Д., Шустов С.Б. Цифровая экология: эколого-социальные сети и информационные экосистемы //Вестник Мининского университета 2013 № 3 с. 13-32

6. Грачев В.А. Экология, цифровизация и атомная энергетика// Энергия: экономика, техника, экология. 2020. №6. С. 35-43

7. Karhu K. et al. A digital ecosystem for boosting user-driven service business // Proceedings of the International Conference on Management of Emergent Digital EcoSystems. New York, NY, USA: ACM, 2009. P. 37:246–37:253: Lurgi M., Estanyol F. Managing a digital business ecosystem using a simulation tool // Proceedings of the International Conference on Management of Emergent Digital EcoSystems. New York, NY, USA: ACM, 2010. P. 213– 220.

8. Попов Д.В, Попова О.В Цифровизация образования на основе роботизированных технологий// Наука и образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся (Бийск, 29-30 апреля 2019 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. С.272 – 276.

9. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетеность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Том 22. №3. С.61-73

10.Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, 2019. ГКДЖ. Режим доступа: URL: http://kremlin.ru/events/ president/news/59863 (дата обращения: 10.03.2021).

Попова О.В., Шабанов А.А

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Персонифицированное обучение в образовательной среде исправительного учреждения

Аннотация. *В статье анализируются проблемы реализации программ высшего профессионального образования в современной отечественной исправительной системе. и Организационно педагогические условия получения лицами, лишенными свободы, профессионального образования. Сделана попытка определить место высшего образования в образовательной среде исправительного учреждения.*

Ключевые слова*: Образовательная среда, организационно-педагогические условия, персонифицированная подготовка, пенитенциарная система, профессиональное образование.*

Гуманизация системы наказания общемировой тренд. Декриминализация целого ряда составов Уголовного кодекса РФ, появление новых видов наказания, не связанных с лишением свободы, облегчение процедуры замены наказания на более легкое, все это направлено на облегчение участи оступившихся граждан, попытку избежать негативных последствий лишения свободы, таких как криминализация и маргинализация личности, социальная дезориентация и т.п. Оценки данных процессов в обществе не однозначны, и

зачастую противоположны от знаменитого «вор должен сидеть в тюрьме», до требования еще более мягких наказаний. Объективно же общество заинтересовано в возвращении в свои ряды социально адаптированных граждан, готовых к профессиональной деятельности на свое благо и благо общества.

Сухой язык законодателя устанавливает, что «основными средствами исправления осужденных являются: установленный порядок исполнения и отбывания наказания (режим), воспитательная работа, общественно полезный труд, получение общего образования, профессиональная подготовка и общественное воздействие»

Анализируя применения всего спектра средств исправления, необходим отметить рост роли профессионального, а в частности высшего профессионального образования.

Со второй половины 19 века образование начинает активно рассматривается как фактор исправления личности, в местах лишения свободы. Конечно, изначально речь шла прежде о несовершеннолетних преступниках. Система, предложенная и реализованная А.Я. Гердом в 1878 году заложила основные принципы гуманизма и взаимного уважения, сотрудничества педагогов и воспитуемых, ставшие основой современной отечественной пенитенциарной педагогики. [1]

Сейчас в условиях исправительной колонии выстроена система обучения и самообучения. Осужденные не имеющие среднего общего образования и не достигшие 30-ти летнего возраста обязаны посещать занятия в вечерней сменной школе или учебном пункте на территории исправительной колонии, так же администрацией учреждения организуется обучение лиц, не прошедших профессионального обучения по программам среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования по рабочим специальностям. В каждом учреждении работает библиотека. Можно говорить о наличии в исправительном учреждении специфической образовательной среды.

Давая определение понятию образовательная среда, мы стоим на позициях таких исследователей как И.К.Шалаев, А.А. Веряев [2], В.А. Козырев [3],

Ими образовательная среда определяется, как функционирование конкретного учреждения образования, конкретную среду учебного заведения, представляющую собой совокупность:

материальных факторов;

пространственно-предметных факторов;

социальных факторов;

межличностных отношений.

Все перечисленные факторы являются взаимосвязанными. Они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды.

Обобщая идеи исследователей Скибитским Э.Г. Артюшкиным О.В. было предложено следующее определение. Образовательная среда (ОС) - совокупность устанавливающихся в образовательном процессе организационно-педагогических условий и факторов, а также межличностных отношений, оказывающих влияние на формирование личности с заданными качествами; функционирование конкретного учреждения образования [4].

Для понимания специфики образовательной среды исправительной колонии, необходимо попытаться описать орагнизационно-педагогические условия организации педагогического процесса.

В настоящий момент в педагогической науке нет однозначного определения понятия организационно-педагогические условия, что свойственно гуманитарному знанию и оправдано различием отраслевых, философских и гносеологических подходов исследователей.

В рамках работ Ипполитовой Н.В., Зверева М. В., Беликов В.А. организационные условия синергетически связаны с понятием педагогических условий и характеризуются следующим образом:

«1) данный вид условий рассматривается учеными как совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), способствующих успешному решению задач педагогического процесса;

2) совокупность мер воздействия, отражающих рассматриваемые условия, лежит в основе управления педагогической системой (образовательным процессом или его составляющими) в той или иной ситуации;

3) указанные меры характеризуются взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивая в своем единстве эффективность решения поставленных образовательных задач;

4) основной функцией организационно-педагогических условий является организация таких мер воздействия, которые обеспечивают целенаправленное, планируемое управление развитием целостного педагогического процесса, то есть управление процессуальным аспектом педагогической системы;

5) совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учетом структуры реализуемого процесса [5].

Прежде всего необходимо понимать, что исправительная колония не является образовательным учреждением, но в силу требования законодательства администрация колонии должна обеспечить функционирование учреждения среднего образования и среднего профессионального образования и предоставить возможность получения высшего образования желающим осужденным.

Данное противоречие в части среднего и среднего профессионального образования урегулировано на законодательном уровне: определён порядок организации обучения, создана материальная база, обучение гармонично вплетено в систему воспитательной работы учреждения.

Можно говорить о наличии образовательной среды, в которой администрация исправительной колонии играет ведущую организационную роль:

обеспечивает материально-техническую базу образовательных учреждений среднего и среднего профессионального образования, функционирующих на территории исправительной колонии (далее ОУ);

совместно с ОУ, используя имеющиеся в распоряжении специфические способы воспитательного воздействия, обеспечивает воспитательный процесс и дисциплину в процессе обучения;

обеспечивает права и обязанности обучающихся, при получении образования.

ОУ же в свою очередь организуют образовательный процесс в установленном законодательством порядке на созданной материально-технической базе. Вопросам средней школы, начальному и среднему профессиональному образованию в условиях исправительных учреждений посвящено много исследовательских работ в рамках пенитенциарной педагогики.

Для высшего профессионального образования нет норм, корреспондирующих декларируемому праву осуждённого на его получение, те в условиях ограничения свободы институционально, законодательно не закреплены и не формализованы организационные условия получения высшего образования.

Таким образом мы имеем существенную неопределенность при определении места высшего образования в образовательной среде исправительного учреждения. Такая неопределённость обусловлена прежде всего отсутствие, как уже подчеркивалось, четкой законодательной регламентации, деятельности по организации процесса получения высшего образования в исправительных учреждениях. Кроме того, тк ВУЗ не является структурным подразделением исправительного учреждения, не имеет на его территории обособленной материально-технической базы, мы имеем ситуацию, когда постоянное физического присутствия администрации или представителей ВУЗа в исправительном учреждении, невозможно.

При уточнении организационно-педагогических условий реализации высшего образования в условиях исправительного учреждения необходимо также отметить еще ряд особенностей:

Возможность получения высшего образования только на возмездной основе;

Не возможность организации обучения в традиционной форме: отсутствие свободного доступа обучающихся заочно к учебной информации, не возможность формирования учебных групп, расписания и пр.;

Преимущественно негативная оценка получения образования ближайшим социальным окружением обучающегося;

Не всегда позитивное личное отношение руководства и сотрудников исправительного учреждения к самой возможности получения осужденными высшего образования.

Вместе с тем, к позитивным факторам, влияющим на функционирование и развитие образовательной среды исправительного учреждения в части высшего профессионального образования необходимо отнести:

Высокий мотив на самореализацию в будущей свободной жизни, как отражение личного выбора осужденным высшего образования;

Поддержка выбора осужденного ближайшим семейным (вольным) окружением.

Исходя из выявленных требований, проблем и противоречий можно попытаться сформулировать требования к педагогическому подходу организации обучения по программам высшего профессионального в условиях пенитенциарной системы

Прежде всего необходимо учитывать требования среды организации обучения. Обучение должно учитывать требования режима содержания студента, так же как и тот факт, что обучение будет организовано на материально-технической базе исправительной колонии, администрация которой самостоятельно регламентирует доступ студентов к ней.

Важным является фактическая невозможность проведения контактных видов занятий (в том числе опосредованных сетью Интернет), роль организатора обучения сводится к контролю академической дисциплины, своевременному предоставлению учебной информации, организации асинхронного консультирования студентов по проблемным вопросам изучаемых дисциплин.

Предлагаемые технологии обучения должны быть гибкими, учитывать, следовать за любыми жизненными ситуациями студента, обучающегося в условиях лишения свободы.

Исходя из базовых условий данный педагогический подход должен быть основан на личности обучающегося, учете его мотивов и способностей.

Нам кажется, что наиболее полно учитывает как факторы внешней среды, так личность обучающегося персонифицированный подход.

Мы совершенно согласны с Подымовой Л.С. и Головятенко Т.А., что персонифицированное обучение также можно рассматривать как способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором студент-осужденный выступает достаточно полноценным субъектом своей образовательной деятельности, но при этом его образовательная траектория строиться с учетом всех требований и ограничений налагаемых образовательной средой пенитенциарных учреждений. [6].

Рассматривая место персонифицированного профессионального обучения в образовательной среде исправительной колонии необходимо прежде всего выявить ее структурные элементы.

Прежде всего это администрация колонии, которая на обособленной территории реализует мероприятия по соблюдению режима содержания, воспитательной работе, обеспечивает право на обучение и следит за исполнением обязанности обучаться.

Существенным элементом являются учреждения среднего и среднего профессионального образования, реализующих на собственной материально-технической базе в традиционной классно-урочной форме соответствующие образовательные программы.

Указанные элементы имеют материальную основу, административный ресурс обеспечения организации процесса обучения.

В случае же с программами высшего образования структурным элементом выступают сами обучающимися, реализующими свое право на образование.

И в данном случае активный мотив и активная позиция обучающихся по программа высшего образования выполняют своеобразную цементирующую и мотивирующую роль для обучающихся по всем программам. Наглядным примером, обучающиеся по программам высшего образования на основе персонифицированного подхода показывают, что есть возможность построения собственной образовательной траектории, обучение на других уровнях образование может иметь продолжение, обучение по программа высшего образования дает текущие (положительное отношение администрации, послабление режима и пр.) и долгосрочные (приобретение профессии, возможность замены наказания более мягким или условно-досрочное освобождение) социальные бонусы.

Резюмируя мы еще раз подчеркиваем, что приоритетным подходом в организации обучения в условиях пенитенциарной системы нам видится персонифицированный подход с применением гибких дистанционных образовательных технологий, который органично

вписывается в образовательную среду исправительного учреждения, как элемент системы непрерывного образования, обеспечивающий высокую мотивацию обучающихся всех уровней подготовки.

Литература

1. О. А. Белоусова, Н. Н. Ивашко становление пенитенциарной педагогики // Вестник Кузбасского института № 3 (28) / 2016. С.145-151

2. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: Наука, технология, практика. 1998. № 1 (4). С. 3-12

3. Козырев В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды // Педагог. 1999. № 7. С. 26-32

4. Скибицкий Э.Г., Артюшкин О.В. О соотношении понятий «информационно-образовательное пространство и информационно-образовательная среда» Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 186-196.

5. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. №1. С. 8-14.

6. Подымова Л.С., Головятенко Т.А. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема // Высшее образование сегодня. 2020. №1. С. 28-30

Пятова А.А., Гречишкина Т.П., Чертова О.И.

МБОУ «Гимназия №1» корпус 3, г. Бийск, Россия

Инклюзивная образовательная среда как условие развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Аннотация. *В статье описывается, положительный опыт деятельности образовательного учреждения для воспитанников с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) по социальной адаптации, развитию партнёрских отношений с семьёй, формированию инклюзивной компетенции родителей. Данная статья поможет педагогам понять проблемы, возникающие при организации инклюзивного образования, и осветит возможные пути их решения. Пособие адресовано педагогическим работникам образовательных организаций, студентам педагогических вузов.*

Ключевые слова: *социальная адаптация, инклюзивное образование.*

В настоящее время система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе**.** Этот этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, не только с признанием

равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Ведущей стратегией в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья было интегрированное образование. Которое предполагало создание коррекционных групп в образовательных учреждениях. Однако, выделение «особых» классов и групп привело к исключению этих детей из социальной жизни школы и детского сада и созданию определённых барьеров в общении и взаимодействии.

Тем временем, законодательные акты и документы, составляющие нормативно правовую основу общего образования, обращены к детям с ограниченными возможностями здоровья. Все без исключения, существующие вариативные формы образования должны быть направлены на обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период детства, независимо от пола, нации, языка, социального статуса, психофизических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). На создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными, индивидуальными возможностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждог ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (п. 1.6.). (ФГОС ДО).

Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования. Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Адаптация неизбежна в тех ситуациях, когда возникают противоречия между возможностями ребенка с ОВЗ и требованиями среды, а усиление образовательной нагрузки чревато болезнями и эмоциональными стрессами.

Изменение условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребёнка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем, как самого ребёнка, так и окружающих его взрослых.

Главная проблема ребёнка с ОВЗ заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда — к элементарному образованию. Так же отмечается проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей данной категории. Также необходимо воспитывать у сверстников не только толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, но и:

- изменение общественного мнения и неадекватных социальных представлений у детей к детям с ОВЗ, их родителей и педагогов;
- формирование основ эмпатийного поведения как со стороны обычных сверстников, их родителей, и со стороны семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, самого ребёнка ОВЗ;
- нейтрализация иждивенческих настроений и стилей поведения детей с ОВЗ, их семей;
- повышение уровня профессиональной компетентности у педагогов общеобразовательных учреждений в области технологий и методик инклюзивного образования.

Среди преимуществ инклюзивного образования для личности и когнитивного развития как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и детей с нормативным развитием отмечаются:

- преимущества социального характера: развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи;
- обогащение социального (коммуникативного и нравственного) опыта *детей*;
- развитие толерантности, терпения, умение проявлять сочувствие и гуманность; преимущества психологического характера;
- исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности;

Исходя из собственного опыта работы с детьми, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, анализ психолого-педагогической литературы позволили выявить следующие проблемы такие как:

- неукомплектованность необходимым специальным оборудованием;
- специальными обучающими и развивающими пособиями и играми образовательного учреждения;
- отсутствие специального медицинского сопровождения образовательного уреждения;
- проблема коммуникативного и толерантного характера отношений в детском коллективе, где есть дети с ОВЗ;
- проблема готовности самих педагогов к работе с детьми с ОВЗ (профессиональная готовность и психологическая готовность);
- неразработанность специальных технологий и методик инклюзивного дошкольного образования.

Для решения обозначенных выше проблем с учётом требований ФГОС ДО (п. 3.2.2.) необходимо создать инклюзивную образовательную среду для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Описание особенностей образовательной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды определило как цель работы.

Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

- создать инклюзивную образовательную среду для детей с ОВЗ (устранить архитектурные барьеры, обеспечить технические условия);
- создать педагогические условия: адаптивная образовательная среда (пониженная наполняемость детских групп), психолого-педагогическое сопровождение (методическое обеспечение, индивидуальная образовательная программа, индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия со специалистами и ассистентами); изменить методы и организационные формы обучения (особая форма взросло-детской и детской совместной деятельности с интенсификацией социального взаимодействия типично и атипично развивающихся детей);
- подготовитть социальные условия: формировать широкую инклюзивную культуру у усех участников образовательного процесса и их родителей (проведение уроков толерантности, тематических занятий, психолого-педагогическая поддержка родителей);

- кадровое обеспечение и научно-методическая поддержка специалистов: штат узких специалистов; повышение квалификации, обмен положительным опытом (обучающие семинары, разработка методических рекомендаций, индивидуальные и групповые консультации, проблемно-творческие группы, психолого-педагогические мастерские);
- финансовое обеспечение;
- сопровождение семьи.

Образовательная деятельность по созданию инклюзивной образовательной среды осуществляется в рамках реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования. «Инклюзивная образовательная среда является содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» (ФГОС ДО п. 3.3.4.) и адаптированной к детям с особыми образовательными потребностями.

Несформированность толерантного отношения детей к детям с ОВЗ диктует необходимость формирования инклюзивной компетентности и вовлечения семей в образовательный процесс. Проблема в освоении инклюзивной культуры может быть успешно решена только при условии создания сплочённой команды педагогов и родителей, заинтересованных в обеспечении благополучной образовательной среды для всех детей. В связи с этим возникает необходимость в целенаправленной работе с родителями воспитанников по формированию инклюзивной культуры, по отношению к детям с ОВЗ.

Одна из основных ошибок родителей в воспитании таких детей заключается в том, что они ограничивают ребенка в общении с другими детьми, думая, что в образовательном учреждении за ним не будет должного ухода. Обязательным условием развития детей с ОВЗ является взаимодействие с другими детьми в микрогруппах, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Совместные фронтальные формы работы решают как познавательные, так и социальные задачи. Присутствие на занятиях нормально развивающихся детей даёт возможность детям с ОВЗ следовать за сверстниками и учиться у них, а те, в свою очередь, получают позитивный опыт общения с детьми с ОВЗ. Доказано, что именно в детстве в человеке закладываются навыки социального общения, которые помогут ему во взрослой жизни. Эти навыки особенно важны для ребёнка, ведь ему, как правило, будет намного труднее, чем обычному ребёнку, общаться и налаживать контакты с окружающим миром.

Семья не всегда понимает своеобразие личности ребёнка, неадекватно оценивает его возможности, завышая или занижая их. У некоторых родителей отмечается негативное отношение к рекомендуемым оздоровительно-воспитательным мерам воздействия, неверие в успех работы с ребёнком. У одних родителей нет желания, у других-возможности заниматься с ребёнком. Есть родители, которые хотят заниматься с ребёнком, имеют условия для этого, но не знают конкретно, что могут и должны делать. В связи с этим педагоги образовательного учреждения должны вести работу с родителями, а иногда и оказывать психолого-педагогическую помощь семье.

Просвещение родителей, которому отводиться важная роль в работе педагога, осуществляется посредством следующих форм взаимодействия:

- беседы («Помоги своему ребёнку», «Я такой же, как и все», «Повернёмся друг к другу лицом», «Мы вместе!»);

- родительские собрания;
- индивидуальные и групповые консультации по запросам родителей;
- оформление стендов («Познаю себя как родителя», «Играть вместе интересней»);
- круглый стол;
- совместное проведение досугов, праздников, конкурсов, развлечений (примерная тематика мероприятий: «Мама, папа, спортивная семья», «Праздник цветов», «В гостях у светофора», «Здравствуй ёлка!», «Папа-гордость моя!» и др.).

Цель данных мероприятий-создание условий для осознания инклюзивной культуры через воспитание с любовью, добротой, в духе уважения прав человека, вовлечение родителей в процесс воспитания. За несколько лет работы в этом направлении был получен положительный опыт. Родители доверились и не пожалели об этом, так как прогнозируемый результат по всем направлениям воспитательно-образовательной работы оправдал их ожидания.

Как показало проведённое в конце года анкетирование родителей, все опрошенные отмечают, что совместное воспитание способствует формированию у детей с нормативным развитием положительных качеств личности, обогащению их социального (нравственного и коммуникативного) опыта. Дети стали добрее, внимательнее друг к другу, ответственнее за своего товарища (без напоминания взрослого помогают ему в передвижении, поворачиваются лицом к ребёнку, чтобы он лучше понял обращённую речь), проявляют сочувствие и гуманность. Среди психологических преимуществ родители отмечают отсутствие чувства превосходства у детей с нормативным развитием и комплекса неполноценности у детей с ОВЗ.

Этому, конечно, способствует работа педагогов и специалистов, направленная на воспитание у детей толерантности в условиях инклюзивного образования. В повседневной игровой деятельности воспитывается открытость и уважение к людям, прививается способность понимать других детей, сохраняя при этом индивидуальность. Игра способствует развитию представления себя как личности, приобретению новых знаний об окружающих. Но главными целями игры являются организация сотрудничества, общение, гармонизация отношений между детьми с ОВЗ и здоровыми детьми. Активное использование игр как в совместно организованной, так и в самостоятельной деятельности детей способствует преодолению многих трудностей, облегчает включение детей с ОВЗ в естественный процесс общения.

Результатом данной работы стали успехи детей с ОВЗ, которые наравне с другими детьми активно участвуют в городских и всероссийских мероприятиях: выставках, конкурсах разного уровня. Примерами могут служить Всероссийский конкурс юных художников «Шаг в искусство», городской конкурс чтецов.

Отношения, которые складываются между детьми с ОВЗ, и их здоровыми сверстникам, определяются в первую очередь поведением взрослых. Дети копируют отношение взрослых (педагогов и родителей) к детям с ОВЗ. Поэтому тесное сотрудничество с семьёй, где ребёнок получает первый опыт взаимодействия с людьми, позволяет достичь прогнозируемых результатов.

Сегодня с уверенностью можно сказать, что коллектив педагогов, воспитанников и родителей образовательного учреждения это большая дружная семья. Инклюзивное

образование дает возможность всем детям в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения, инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия детей, и их, участия во всех делах коллектива.

Наилучшие условия для развития предусматривают доступную, естественную инклюзивную среду и поиск оптимальных путей, средств и методов успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Это задача всех и каждого из нас. Ведь наполнить чёрно белый мир «особого ребёнка» яркими и светлыми красками можно только совместными усилиями.

Литература

1. Арнаутова Е. П. Социально – педагогическя практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях.
2. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. – М.: ТЦ Сфера, 2009. - 128с.
3. Давыдова О. И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями: учебное пособие /О. И. Давыдова, А. А. Майер. – СПб.: Детство Пресс, 2012. – 128 с.
4. Денисова О.А. Храрактеристика в социокультурной адаптации и интеграции лиц с сенсорными нарушениями /О. А. Денисова, И. А. Бучилова, В. Н. Поникарова// Социально – гуманитарные знания. – 2007. - №7. – С. 151-158.
5. Крылова Н. Каким должно быть общение детского сада с семьёй? // Воспитание дошкольников. – 2009. - №3. – С. 14-27.
6. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие. Чита: Молодой учёный, 2011.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования», 01.01.2014 г.
8. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей /Н. Б. Крылова; отв. Ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2007. – 191 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 20.12.2012 № 273 – ФЗ г. Москва.

Родионов Г.Е.
МПГУ, г. Москва, Россия
Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Карасева А.А.
МПГУ, г. Москва, Россия

Тверская Карелия в условиях коллективизации (по материалам экспедиции Московского областного бюро краеведения в Толмачевский район).

Аннотация. *Статья посвящена истории района, населенного карелами, на территории Тверской (бывшей Московской области), в период коллективизации. Отмечаются национальные особенности района, повлиявшие на его культурный и экономический статус. Характеризуется процесс карелизации района, появление национального языка, школ и письменности. В основе статьи – архивные материалы Московского областного бюро краеведения, хранящиеся в отделе рукописей Российской государственной библиотеки.*

Ключевые слова: *карелы, Толмачевский район, Московское областное бюро краеведения, коллективизация, карельский язык.*

Тверская Карелия – исторический сложившийся район проживания карел – переселенцев из северных областей в период шведской экспансии XVII в. Карелы заселяли неплодородные земли района, основными их занятиями было земледелие и отхожие промыслы. Самым показательным в экономическом плане и ярким по национальному своеобразию являлся Толмачевский район Тверской Карелии, который и был главным объектом изучения и исследований, организованных Московским областным бюро краеведения и Московским областным музеем в начале 1930-х гг.

«Толмачевский район как административная единица был образован в 1929 г. В него вошли почти вся Золотинская волость Тверского уезда, часть Козловской волости Вышневолоцкого уезда, часть Тресненской волости Бежецкого уезда» [1]. Район сохранил свое национальное своеобразие благодаря удаленности от железнодорожных станций (от ближайших станций Лихославль и Калашниково Октябрьской железной дороги 45 км.), от крупных городов (от Твери – 85 км., от Торжка – 70 км., от Вышнего Волочка и от Бежецка – около 90 км.). По своей территории район меньше трех карельских прилегающих к нему районов (Лихославльского, Рамешковского, Максатихинского). Его площадь в 1933 г. составляла 82.032 га. Население в этот период насчитывало 24960 чел., 97,6% из общего количества населения составляли карелы. По количеству карел Толмачевский район считался «сердцем Тверской Карелии» [2]. Основным занятием населения района до революции было сельское хозяйство. «Главными орудиями в обработке земли являлась «adra» (соха) и «nazova» (деревянная борона). Первые бороны с железными зубьями появились в 1895-1900 гг. В это же время появился плуг. Борона зигзаг появилась в 1915 году» [3]. Крестьянская реформа 1861 г. освободила местных крестьян с десятью

десятинами земли, за которую они должны были платить по 12 рублей с души в течение 49 лет. Бедняки предпочитали передавать свои участки в аренду зажиточным крестьянам, а сами уходили на лесные промыслы. Организованные в район московские экспедиции (район в этот период являлся частью Московской области) ставили своими задачами отражения сдвигов в области сельского хозяйства на базе коллективизации в районе, изменений в классовой структуре населения района, характеристику культурно-бытового уровня района.

До революции 1917 г. Толмачевский район считался наиболее отсталым в экономическом и культурном отношении, с мелкими разрозненными крестьянскими хозяйствами, сильнейшим классовым расслоением, кулацкой эксплуатацией бедного населения. Толмачевских карел жители соседних районов называли «дикими» карелами, то есть наиболее сохранившими свои национальные черты на фоне жесточайшей русификаторской политики, проводимой царским правительством по отношению к местному населению. Население Толмачевского района практически не говорило по-русски, в большинстве своем было неграмотным. Но именно в этом районе проводимая советской властью политика коллективизации дала наиболее успешные результаты.

Экспедиция отметила в 1933 г. преобладание крупного социалистического сельского хозяйства в районе, практическую ликвидацию кулачества как класса, повышение авторитета колхозников среди населения. Активно проводилась новая национальная политика по отношению к карелам, открывались национальные школы, где преподавание велось на карельском языке. Росло количество карел в партийных и комсомольских организациях. Привлекалась к работе в общественных организациях женщина-карелка. В колхозах комсомольцы участвовали в охране социалистической собственности, общественных амбаров, сараев, лошадей. Организовывались специальные комсомольские дозоры по охране убранного урожая, комсомольцы активно участвовали в выполнении весенней посевной, в сдаче государству хлеба. В качестве примера передового хозяйства приводится колхоз «Пятилетка» деревни Змиево Заболотского уезда. Образцовым колхозным хозяйством Толмачевского района считалась и коммуна «Труд», расположенная в деревне Воробьево Березовского сельсовета. Она была организована 17 декабря 1928 года из 9 хозяйств, а к весеннему севу их было уже 12 (в 1932 г. было уже 42 хозяйства в коммуне). Были обобществлены 14 голов лошадей, а на следующий год - 26 голов коров, а также – инвентарь (плуги, бороны, сеялки, жнейки, веялки, соломорезки). Коммуна объединила в основном середняцкие хозяйства, имела животноводческо-зерновое направление. Сеяли рожь, ячмень, овес, лен, семенной клевер, сажали картофель. Был создан скотный двор из старых обобществленных сараев. Коммуне мешали противники коллективизации, не разрешали пользоваться выгоном, снимали колеса у телег, подрезали веревки при строительстве нового скотного двора. В качестве недостатка организации трудового процесса экспедиция отмечала наличие уравниловки в распределении продуктов по едокам, что влияло на ухудшение обработки земли и снижение урожайности в коммуне. Машины и участки не были закреплены за бригадами. К концу 1929 года коммуна насчитывала 66 крестьян, все были карелами. «В 1930 г. колхозное стадо насчитывало 16 лошадей, 2 быков производителей, 62 коровы, 2 нетелей, 4 бычков, 8 подтелей, 6 телят до 1 года, 1 хряка, 4 свиноматок, 4 подсвинков, 2 баранов, 24 овцематки, 11 голов овец-

молодняка» [4]. Несмотря на пожар летом 1931 г., коммуна смогла восстановиться. В 1932 г. была построена силосная башня, привезли четыре дома для рабочих. В 1931 г. коммуна приобрела трактор «Фордзон» в 20 лошадиных сил. В 1932 г. построили ясли и молочную при скотном дворе. В деревне Воробьево помимо коммуны существовала еще и сельскохозяйственная артель «Пещанка», состоявшая из 18 дворов. Туда вошла в прошлом враждебно настроенная против коммуны группа. «В коммуне «Труд» среди квалифицированных кадров на 1930 г. был 1 агроном, 1 счетовод, 2 учителя, 1 заведующий яслями, 1 столяр, 2 плотника, 1 скотник, 1 конюх, 6 бригадиров. Среди построек колхоза в 1932 г. перечислены 1 коровник, 15 крестьянских дворов, 10 хлевов, 19 бань, 1 силосная башня, 33 сенных сарая, 8 риг, 15 зернохранилищ, 1 парник, 20 жилищных и культурно-бытовых построек, 1 кузница». [5]. Газета «Карельская правда» от 28 октября 1932 г. писала об участии коммуны «Труд» в районной сельскохозяйственной выставке, о ее премировании первой премией в сумме 125 рублей за выставку экспонатов «по полеводству, огородничеству и проведение мероприятий по повышению урожайности: проведение 100% посева зерновых культур, посева всего озимого клина сортовой рожью, массового применения минеральных удобрений, введения правильного севооборота, организацию производства семян огородных культур, поднятию производительности труда и своевременному выполнению уборочных работ»[6]. С 1932 г. в коммуне был введен постоянный семипольный севооборот с чередованием культур.

В 1933 г. в коммуне состояло 207 человек, все карелы. Отхода населения на промыслы уже не было, за исключением 20 человек, которые учились или работали в районе. Люди были заинтересованы отрабатывать трудодни в колхозе. Наемные рабочие использовались только на строительстве, в колхозе был 1 наемный пастух. В случае потери трудоспособности пособия не выплачивались. В период беременности и кормления ребенка женщина также ничего не получала. Но работать в коммуне могли старики и старухи вплоть до полной потери работоспособности, им подбирали более легкие работы. Иногда нетрудоспособным по решению общего собрания выделялся хлеб в счет будущей работы.

В районе активно проходил процесс карелизации. Раньше, чем в других районах стали работать кружки по ликвидации безграмотности на карельском языке. В районной газете «Karielan Tari» помещались статьи на карельском языке. Но постепенно происходила замена карельского шрифта на русский. Объяснялось это тем, что карелы в Толмачевском районе говорят обычно на карельском языке, а писать и читать предпочитают на русском.

Экспедиция отметила слабое овладение населением карельской письменностью, трудность чтения и письма на карельском языке. Быстро осваивали национальный язык дети. Карельский язык изучался в первых двух группах школы. Дети плохо знали русский язык и легко обучались карельской грамоте, легче воспринимали объяснения на карельском языке, так как дома слышали исключительно карельскую речь. В качестве недостатков, мешающих овладению национальным языком, экспедиция называет отсутствие карельских учебников и наличие противников карелизации среди учителей.

Среди успехов школьного образования в Толмачевском районе считался тот факт, что район стал одним из первых в Московской области, где было введено всеобщее среднее обучение. «Проведен 100% охват детей начальным и средним образованием.

Обеспеченность педкадрами в районе также составляла 100%. В 1933 г. количество учащихся в начальной школе района - 3303 человека, в средней школе – 306 человек» [7].

В 1930-е гг. была создана карельская письменность, за основу карельского литературного языка был взят говор Толмачевских карел, обучение на родном языке было введено в первых двух группах начальной карельской школы, в следующих двух группах карельский язык был введен как предмет. Трудно проходил процесс поднятия трудовой дисциплины и качества учебы.

Для улучшения организации колхозного труда была организована работа по созданию прообраза детских садов – детплощадок в колхозах Толмачевского района, где детей учили мыть руки перед едой, соблюдать правила гигиены, бережно относиться к общей собственности, к игрушкам, организовывать свой досуг и участвовать в играх. Проводилось повышение квалификации обслуживающего персонала, поднятие их грамотности. Особо отмечалось, что среди воспитателей из 44 человек 43 карелки.

В районе увеличилось количество карельских изб-читален при сельсоветах (в 1931 г. было 11, в 1933 г. – 27), открылись районная библиотека и клуб. В селе Толмачи в доме священника Кустова помещались клуб, изба-читальня и библиотека. В клубе показывали кино и работал драмкружок. Библиотека имела 459 абонентов. Стационарная библиотека числилась одна, но работали еще 27 библиотек-передвижек. Среди недостатков культурной работы отмечалось отсутствие новой литературы, газет из-за недостатка выделяемых районным отделом народного образования средств и неграмотности работников изб читален - избачей.

В Толмачевском районе с 1 января 1933 г. работал свой радиоузел, 85 трансляционных точек и 24 репродуктора в сельсоветах района. Были радиофицированы избы-читальни, красные уголки колхозов, отдельные дома колхозников и служащих в трех селах: Толмачи (80% радиоточек), Павлово (10%), Долганово (10%). Большим культурным достижением района было наличие своей газеты – «Карельская правда». Она выходила 9 раз в месяц с тиражом 2500 экземпляров, подписчиков было 2300 человек. Среди 54 селькоров в районе – 49 карел. Но газета выходила на русском языке. Выписывались центральные газеты: «За коллективизацию», «Колхозная стройка» (выпускал город Лихославль), «Рабочая Москва», «Правда», «Комсомольская правда», «Известия», «Пионерская правда» и др. Получали колхозники и журналы: «Колхозник самоучка», «Крокодил», «Ударники полей» и др.

В связи с коллективизацией района на смену религиозным праздникам приходят новые: «Урожая», «Первой борозды» и т. д. Колхозы праздновали день своего основания. Увеличилось количество гражданских браков, иногда вместо крещения в церкви проводили «октябрины». Праздник «Первой борозды» приурочивали обычно к Первому Мая. Среди мероприятий такого праздника в деревне Новый Стан названы спектакль на карельском языке, организованный молодежью деревни Комоедиха под руководством учительницы, выставка экспонатов сельскохозяйственной продукции в Березовском совете с показом достижений колхозов, товарищеский чай, танцы.

Экспедиция отмечала, что религия имеет глубокие корни среди карел. В Толмачевском районе в 1933 г. имелось 10 действующих церквей и 37 часовен. Закрыта была только одна кладбищенская церковь в селе Толмачи и превращена в ссыпной пункт.

Отмечается, что среди карел еще сильна вера в колдунов, знахарей, леших и домовых. Продолжают существовать и обряды, связанные с охраной урожая и скота от «нечистой силы». Бытовали драки между населением разных деревень, особенно в традиционные старые праздники. «Если карела не сильно побили, он никогда не выдаст противника, а сам отомстит ему» [8]. Такой праздник как святки колхозники и единоличники гуляли вместе. Праздник заключался в посиделках, знакомствах девушек с парнями, гульбе, песнях и танцах. Танцевали вальс, страданье, яблочко, тустеп. «Раньше девушки сидели, пряли, теперь пряжи нет и молодежь собирается исключительно для плясок и пенья. Вечером нечего делать, темнеет рано, в избе-читальне только читают, развлечения никакого, ну и идешь на посиделки – вот что говорят девушки и парни» [9].

В задачи национальной политики советского государства входило активное содействие развитию национальных культур малых народов, населяющих территорию страны, «изживание остатков национального неравенства» [10]. Для осуществления поставленных задач особую роль отводили краеведению, изучению региона, выделению местных краеведов из самих карел. Отчеты экспедиции Московского областного бюро краеведения позволили составить представление о периоде экономического и культурного расцвета Тверской Карелии в 1930-е гг., в сложный период коллективизации района. Этот период продолжался недолго и закончился 25 февраля 1939 г., когда сформированный в 1937 году Карельский национальный округ прекратил свое существование.

Литература

1. ОР РГБ. Материалы экспедиции в Толмачевский район Московской области. 1933 год. Ф. 177, к. 24, ед. 8, л. 1
2. Там же, л. 2.
3. Там же, л. 40.
4. Там же, л. 44 об.
5. Там же, л. 47.
6. Там же, л. 48 об.
7. Там же, л. 20 об.
8. Там же, л. 23.
9. ОР РГБ. Материалы экспедиции в Толмачевский район Московской области. 1933 год. Ф. 177, к. 24, ед. 7, л. 47 об.
10. ОР РГБ. Маслова Г.С. Карелы Тверского края. Ф.177, к. 45, ед. 46, л. 1.

Сафронова С.А.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – кандидат физико-математических наук, доцент Г.С.Шилинг
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Технологии виртуальной и дополненной реальности как средство улучшения междисциплинарных связей

Аннотация. *В данной статье рассматривается практическое применение технологий виртуальной и дополненной реальности в рамках разных дисциплин основного общего образования. Приведены конкретные примеры использования VR на отдельных предметах. Описано влияние технологий виртуальной и дополненной реальности на укрепление междисциплинарных связей.*

Ключевые слова: *виртуальная реальность, дополненная реальность, методика преподавания, междисциплинарные связи.*

Виртуальная реальность (VR) одна из новых технологий, которая в настоящее время внедряется во многие сферы жизни. Данный процесс не обошел стороной и сферу образования. Все участники образовательного процесса заинтересованы включить этот дополнительный источник повышения мотивации в учебную деятельность, но зачастую возникает вопрос практического использования, методической составляющей. На сегодняшний день практически нет методических разработок и педагогических экспериментов, связанных с введением элементов виртуальной и дополненной реальности.

В статье [1] рассматриваются проблемы внедрения VR-технологий в современный образовательный процесс, применения инновационного оборудования VR на уроках в целях реализации деятельностного подхода в образовании. Изложены позитивные и негативные аспекты применения технологии виртуальной реальности, рассмотрены основные методики, позволяющие организовать образовательный процесс с использованием VR, основываясь на современном ФГОС ООО. Основная мысль статьи заключается в том, что использование технологии виртуальной реальности на современном уроке способствует достижению положительных метапредметных результатов, таких как рост уровня познавательной мотивации обучающихся, улучшение усвояемости материала, повышения качества образовательного процесса в целом. Статья содержит не только теоретическое обоснование применения VR в образовательном процессе, но и предлагает читателю плоды собственного опыта работы в данном направлении - педагогические методы, использование которых даёт возможность максимально эффективно использовать образовательный потенциал VR.

В качестве фундаментального института развития индивида, трансформации его в полноценную личность, образование претерпевает существенные метаморфозы. В связи с чем актуализируются темы сохранения традиционных педагогических практик. В противовес им, некоторыми учеными-исследователями постулируется необходимость отказа от закостенелых форм преподавания, дабы соответствовать «духу времени». В статье

[2] анализируются типы современного образования. На примере онлайн обучения и образования с применением VR технологий, раскрывается потенциал передовых электронных технологий в педагогической деятельности. Вместе с тем, постулируется необходимость синтеза традиционных и инновационных форм образования. Так, например, авторы указывают на возможность синтезировать классическую и виртуальную форму обучения путём создания классов с необходимым оборудованием, создание штата ИТ-специалистов в области виртуального образования, постепенный частичный отказ от традиционных форм обучения и замена их иммерсивными методиками. Приводят доводы о недостатке квалифицированных кадров, которые могут развивать электронную образовательную среду. Это связано и с низким уровнем мотивации молодых выпускников идти работать в образовательные организации с низким размером оплаты труда. При этом авторы считают, что традиционные лекции, семинары, уроки пока не уступают дистанционным и не сдают своих позиций. Для обучающегося важен диалог с педагогом и сверстниками.

Работа [3] носит обзорный характер и очерчивает ключевые тенденции в развитии технологий виртуальной реальности в образовании. Охарактеризована иммерсивность, как ключевое преимущество технологий виртуальной реальности в контексте образования. Приведены результаты исследований, показывающие эффективность образовательных VR-технологий по сравнению с традиционными. Выделены причины, затормаживающие распространение VR-технологий в образовании. Первая причина — это цена. Оборудование все еще остается довольно дорогим для массового покупателя, не считая устройств для смартфонов. Во-вторых, дороговизна разработки программ под VR. Этот процесс требует много времени, сил и вложений. К тому же, далеко не все материалы можно грамотно и эффективно перенести в VR. В-третьих, возможные трудности адаптации к виртуальной реальности. Не все люди одинаково воспринимают VR, а у некоторых возникает головокружение, тошнота и дезориентация. В-четвёртых, бюрократические сложности, связанные с тем, что необходимость существенно менять программу обучения на государственном уровне. К плюсам внедрения иммерсивного подхода в образовательный процесс автор относит следующие аспекты: наглядность, сосредоточенность, вовлечение, безопасность, эффективность.

Виртуальная реальность - искусственный, не существующий в природе мир, в который человек может полностью «погрузиться» не только как наблюдатель, но и как участник. Системы виртуальной реальности - это технические устройства и программное обеспечение, создающие для человека иллюзию присутствия в этом искусственном мире и в ряде случаев позволяющие манипулировать его объектами.

Дополненная реальность - результат введения в зрительное поле любых сенсорных данных с целью дополнения сведений об окружении и изменения восприятия окружающей среды. Ее специфика заключается в том, что она программным образом визуально совмещает два изначально независимых пространства: мир реальных объектов вокруг нас и виртуальный мир, воссозданный на компьютере.

Новая виртуальная среда образуется путем наложения запрограммированных виртуальных объектов поверх видеосигнала с камеры, и становится интерактивной путем использования специальных маркеров.

Дополненная реальность уже много лет используется в медицине, в рекламной отрасли, в военных технологиях, в играх, для мониторинга объектов и в мобильных устройствах.

Основа технологии дополненной реальности – это система оптического трекинга. Это значит, что «глазами» системы становится камера, а «руками» - маркеры. Камера распознает маркеры в реальном мире, «переносит» их в виртуальную среду, накладывает один слой реальности на другой и таким образом создает мир дополненной реальности.

Для образовательных целей созданы специальные комплекты виртуальной реальности, с помощью которых можно изучать химию, биологию, физику, историю и даже предметы гуманитарного цикла. В большинстве случаев используется универсальный комплект ClassVR. ClassVR - это инновационная система виртуальной реальности, разработанная специально для обучения в школе. Это решение создаёт захватывающие впечатления, которые позволяют учащимся получить иммерсивный опыт в ходе личного взаимодействия с технологиями расширения реальности. Данный набор позволяет использовать не только готовые экскурсии и модели, а также создавать и загружать собственный контент. Плюсом этого набора является и возможность применения дополненной реальности, используя специальный куб с QR-кодами на гранях.

Данный комплект предполагает использование готовых подборок для изучаемых предметов, входящих в школьный курс. Название подборок аналогичны названиям дисциплин: биология, история, физика, химия, география и т. д. Помимо этого в состав входят коллекции с названиями «театр», «искусство», «дизайн и технологии», «музыка», «религия».

Например, коллекция «физика» содержит 21 список для воспроизведения. Такие как черные дыры; программа коммерческого экипажа НАСА; Марс; погода; НАСА запускает видео; прозрачные, полупрозрачные и непрозрачные материалы; времена года, источники света, Луна; физика (тема электричество); ночное небо; затмение; сила и движение; ядерные катастрофы; северное сияние; космос; сноуборд; космос 3d. Каждый список воспроизведения содержит несколько материалов для просмотра. Например, список ядерные катастрофы содержит 4 материала с панорамами Припяти после катастрофы.

В качестве базовой дисциплины применения виртуальной и дополненной реальности в курсе основного общего образования чаще всего выступает информатика и ИКТ. Выбор именно этой дисциплины обоснован тем, что виртуальная реальность предполагает моделирование трехмерных моделей с последующей загрузкой на гарнитуру. Так как недостаточно использовать только предложенный производителем контент в связи с его ограниченностью. Поэтому информатика выступает связующем звеном между другими предметами школьного курса, она выступает технологическим помощником для воплощения в реальность задумок педагогов и обучающихся.

Зная основные способы создания и загрузки 3d моделей каждый педагог образовательного учреждения может запускать в эксплуатацию собственные разработки на виртуальную и дополненную реальность. Эта технология позволяет осуществить самые интересные фантазии и с помощью этого привлечь интерес к изучению предметов.

Для примера можно предложить некоторые темы, которые могут быть реализованы для виртуальной реальности. Так, например, в курсе физики основного общего образования можно предложить обучающимся создать модели строения атомов, взаимодействия атомов

друг с другом, строения разных видов кристаллических решеток, направления линий магнитного поля, различных древних измерительных приборов, планет солнечной системы (Рисунок 1), различных звезд (красный карлик, белый карлик, гиганты и т.д.). Некоторые темы полезны не только для физики, но и для астрономии как отдельного предмета.

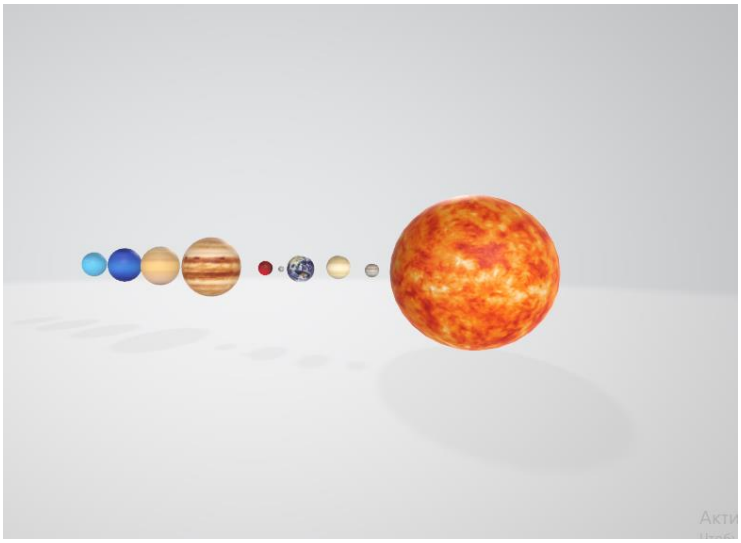


Рисунок 1. Модель планет солнечной системы

Чтобы обогатить наглядными материалами предмет географию можно моделировать различные ландшафты, рассматривать на примерах разные виды земли, наблюдать внешний вид животных, обитающих на других континентах, изучать морских и речных жителей и много другое.

Уроки биологии будут более понятны, если обучение будет проходить с использованием виртуальной реальности. Так можно наблюдать за процессами, происходящими на клеточном уровне, рассматривать строение растений, воочию узреть работу сердца и других органов. Можно ощутить себя путешественником внутри живого организма и много другое.

С помощью моделирования и виртуальной реальности сухая теория по истории может заиграть яркими красками. Это могут быть путешествия по старым городам, знакомство с предметами быта разных исторических эпох, жилищами, народами, оказаться в центре сражения за победу над фашизмом и многое другое.

Литература – это дисциплина, где можно предоставить своему творчеству и воображению реализовать свои самые неосуществимые фантазии. По описанию в текстах произведений можно создавать окружающую обстановку литературных героев, их портреты, эпизоды природы. Некоторые примеры литературных произведений и соответствующее моделирование по ним виртуальных моделей изложены в таблице 1.

Таблица 1. Примеры 3d моделей по литературе

Литературное произведение	Вариант 3d модели
И. С. Тургенев «Муму»	Каморка Герасима
Антуан де Сент-Экзюпери «Маленький принц»	Вселенная Маленького принца
Русская народная сказка «Царевна-лягушка»	Ковер-самолет как средство передвижения
И. С. Тургенев «Бирюк»	Жилище Бирюка
П. П. Бажов «Малахитовая шкатулка»	Содержание малахитовой шкатулки

Если педагогу гуманитарного цикла сложно внедрять новые технологии, то обучающиеся способны выступить учителями и помочь в создании той или иной трехмерной модели.

Как вы могли убедиться виртуальная реальность имеет очень широкую область применения и не ограничивается только информатикой. Стоит только проявить фантазию и уже привычная сухая теория становится наполненной яркими красками. Виртуальная реальность — это хороший инструмент для укрепления междисциплинарных связей, где связующим элементом является информатика. Помимо этого, VR помогает в достижении метапредметных результатов. Новая технология помогает развить самостоятельность, творческое мышление, умение пользоваться ИКТ-технологиями, настроить диалог между обучающимся и педагогом, развить коммуникативные навыки в ходе решения практических задач.

Литература

1. Закарюкина В.А. Деятельностный подход в образовании: VR-технологии как способ достижения метапредметных результатов // Мастер-класс. 2020. № 5. С.2-8.

2. Гераськин Д.В., Елисеева Г.В. Применение виртуальных технологий в педагогической деятельности // Национальная научно-практическая конференция «Общество, образование, наука: современные тренды» (Керчь, 16 октября 2020). – Керчь: ФГБОУ ВО КГМТУ, 2020. С. 165-172.

3. Фарахутдинов Ш.Ф. Современные тенденции в использовании технологий виртуальной реальности в образовании // Социальная реальность виртуального пространства (Иркутск, 21 сентября 2020). – Иркутск: ИГУ, 2020. С. 469-474

Селиверстова Н.Н., Парамонова Д.Б., Гильмутдинов И.Ф., Денисенко Ю.П.
НГПУ, г. Набережные Челны, Россия

Использование инновационных возможностей физического воспитания в профилактике заболеваемости девушек-студенток

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы репродуктивно-физического потенциала девушек как комплекс возможностей и способностей, определяющий здоровье будущего поколения. Здоровье студенток в условиях демографического кризиса приобретает особую ценность, так как от состояния здоровья, сохраненного или растраченного в годы учебы, зависит состояние организма женщины во все последующие возрастные периоды. На фоне ухудшения здоровья студенток одной из существующих возможностей его улучшения будет формирование репродуктивно-физического потенциала студенток. Студенческому возрасту присущи недостаточность двигательной активности, психоэмоциональной разрядки и, как следствие, болезни, которые могут иметь самые разрушительные последствия. Это особенно верно в отношении демографического кризиса, когда здоровьем девушек определяется здоровье общества. Наметившиеся тенденции демократизации общества предъявляют качественно новые требования к организации и планированию физического воспитания в вузе. Сохранение здоровья и полноценное развитие личности являются в конечном итоге основной целью образования, а здоровье студенток в условиях демографического кризиса приобретает особую ценность, так как от состояния здоровья, сохраненного или растраченного в годы учебы, зависит состояние организма женщины во все последующие возрастные периоды.*

Ключевые слова: *Здоровье, восточные танцы, репродуктивно-физический потенциал, студентки, физическое воспитание.*

В настоящее время приобретает особую ценность здоровье девушек, так как от здоровья, заложенного или растраченного в годы учебы, зависит здоровье женщины во все последующие возрастные периоды. ряд причин требует прилагать больше усилий для нравственной, психологической, соматической, физической и гинекологической (репродуктологической) подготовки девушек к осознанному родительству.

Современная ситуация взывает к необходимости использования возможностей физического воспитания во время обучения в вузе как одного из наиболее доступных и эффективных средств профилактики заболеваемости девушек-студенток.

Здоровье студенток в условиях демографического кризиса приобретает особую ценность, так как от состояния здоровья, сохраненного или растраченного в годы учебы, зависит состояние организма женщины во все последующие возрастные периоды.

В настоящее время у 63% современных женщин фертильного возраста репродуктивная функция снижена, 20-40% молодых семей не могут иметь детей, а у 20% девушек наблюдаются уже в период первой беременности опасные для жизни осложнения.

Авторы рассматривают репродуктивно-физический потенциал девушек как комплекс возможностей и способностей, определяющий здоровье будущего поколения, интегрально-оцениваемые показателями социального, психического и физического состояния [4, 6, 8].

Следовательно, на фоне ухудшения здоровья нации [4, 6] одной из существующих возможностей его улучшения будет— формирование репродуктивно-физического потенциала студенток.

Студенческому возрасту присущи недостаточность двигательной активности, психоэмоциональной разрядки и, как следствие, болезни, которые могут иметь самые разрушительные последствия. Это особенно верно в отношении демографического кризиса, когда здоровьем девушек определяется здоровье общества. Наметившиеся тенденции демократизации общества предъявляют качественно новые требования к организации и планированию физического воспитания в вузе. Сохранение здоровья и полноценное развитие личности являются в конечном итоге основной целью образования, что отмечается в исследованиях Л.И. Лубышевой [7] и других авторов [1- 3, 6, 8]. Социально-экономическая ситуация взывает к необходимости использования инновационных возможностей физического воспитания во время обучения в вузе как одного из наиболее доступных и эффективных средств профилактики заболеваемости девушек [2, 6, 7].

Улучшение качественных показателей здоровья девушек рассматривается в литературе через регулярность занятий физическими упражнениями [1, 3, 4]; повышение у студенток уровней физической подготовленности и здоровья; интереса к своему здоровью, физической культуре и спорту [2, 6/ 8].

Комплексное изучение данной проблемы свидетельствует о возможности восточных танцев в гендерном подходе к обучению. Однако отсутствие подобных исследований в образовании свидетельствует о не разработанности программно–методического обеспечения, норм данного раздела или курса в физическом воспитании. В программах отсутствует теоретический курс, рассматривающий влияние восточных танцев на организм девушки, не выделяется отдельно социально-психологический и физкультурно-оздоровительный компоненты для студенток, содержащие сведения по сохранению, укреплению, коррекции репродуктивно-физического потенциала не разработан рациональный двигательный режим применения восточных танцев в практических занятиях.

В системе высшего педагогического образования, по данным анкетирования Братухиным А.Г, было выявлено, наличие риска развития нарушения репродуктивной функции у всех обучающихся – от 36% до 98%. Наиболее высокий риск наблюдался у 21,7% анкетируемых [5].

Цель исследования было теоретически обосновать и практически проверить эффективность применения восточных танцев как средства формирования репродуктивно-физического потенциала студенток вузов.

Исходя из цели и задач исследования, нами были образованы три группы — две экспериментальные (по 30 чел.) и контрольная (30 чел.), которые на начало эксперимента не имели достоверных различий по основным исследуемым показателям: физическому развитию, физической, функциональной, психической, эстетической и гинекологической подготовленности.

В экспериментальной группе (ЭГ) занятия по физическому воспитанию проводились специалистами по восточным танцам (требования: занимающиеся не менее 3-х лет, при обязательном проведении занятий в учебных группах) с обязательным присутствием автора разработанной программы "Восточные танцы". В содержание программы были включены восточные виды танцевальной аэробики. Структура занятий включала непосредственно аэробную часть, каланетику (упражнения на развитие всех видов силовых качеств), стретчинг (упражнения для развития гибкости), дыхательные упражнения на расслабление.

В контрольной группе (КГ) занятия проводились согласно программе по физической культуре, рекомендованной Минвузом РФ (2000 г) для педагогических высших учебных заведений, в которой основной акцент делался на легкоатлетические упражнения, общую физическую подготовку, спортивные игры. Содержанием занятий являлось традиционное прохождение в течение обучения в вузе основных видов спортивной деятельности (волейбола, гимнастики, баскетбола, легкой атлетики и т.п.), где немалое количество времени уделялось совершенствованию студенток в этих видах спорта.

Обследовались студентки для выявления их мнений по различным вопросам. Определяли потребностно-мотивационные ориентации посещения занятий физической культуры в вузе. Изучали представления о физическом репродуктивном здоровье; отношение студенток к различным средствам физической культуры для формирования физического репродуктивного здоровья девушек-студенток. Для этого были разработаны комплексные анкеты.

Сущность педагогического эксперимента заключалась во внедрении в практику физического воспитания программы «Восточные танцы» с целью не только повышения всех исследуемых показателей, но и формирования мотивации студенток к регулярным двигательным действиям.

Предложенная нами программа экспериментального раздела формирования репродуктивно-физического потенциала, использования на занятиях в первой (2 часа в неделю) и второй (4 часа в неделю) экспериментальных группах, оказалась эффективной. Одним из важных моментов является то, что проведенный нами эксперимент решил ряд задач по физическому воспитанию:

- повышение уровня обще - физической подготовленности;
- повышение мотивации студенток к занятиям физической культурой;
- становление репродуктивно-физического потенциала.

Проведенное нами исследование позволило сделать ряд выводов.

1. Разработана модель формирования репродуктивно-физического потенциала, подразумевающая внедрение раздела «Восточные танцы» объемом 136 часов, составляющих 32,8% от 408 обязательных в вариативный компонент программы «Физическая культура».

2. Раздел «Восточные танцы» имеет следующее распределение учебной нагрузки: контроль – 6% (8 часов), теоретико-методическая подготовка – 4% (4 часа), и система практических занятий – 90% (124 часа), которая выражается через специально-направленные упражнения — 23,0% и упражнения восточных танцев - 67%. Содержание основного вида раскрывается через специально подводящие упражнения — 10,2%, базовую

структуру движений - 22,0 %, слитность танцевальной комбинации — 21,6 %, восточные танцы в аэробном режиме - 13,2 % учебного времени.

3. Восточные танцы оказывают благотворное влияние на составляющие репродуктивно-физического потенциала студенток, что способствовало положительному изменению изученных показателей ($p < 0,01$) за время педагогического эксперимента:

- совершенствование психоэмоционального состояния к концу эксперимента на 1,52% ($p < 0,01$) и 2,12 % ($p < 0,01$) соответственно;
- повышение физической подготовленности на 6,31% и на 13,79% ($p < 0,01$);
- увеличение физического развития у них произошло на 4,07% и 5,38%;
- улучшение функционального состояния на 2,85% и на 4,14% соответственно;
- укрепление физического здоровья на 3,24% и на 9,33% ($p < 0,01$) соответственно;
- упрочение состояния репродуктивного потенциала на 13,75% и на 19,79% ($p < 0,05$) соответственно.

В КГ за время эксперимента средний показатель репродуктивно-физического потенциала улучшился на 0,76%, за счет более низких сдвигов по составляющим.

4. Эффективность внедрения раздела «Восточные танцы» в вариативный компонент программы «Физическая культура» для вузов подтверждена повышением средней оценки репродуктивно-физического потенциала студенток в ЭГ-1 на 4,79%, а в ЭГ-2 на 9,09% и статистически достоверным различием экспериментальных групп с контрольной (ЭГ-1 с КГ и на 4,03% ($p < 0,05$); ЭГ-2 с КГ на 8,33% ($p < 0,01$), а ЭГ-2 с ЭГ-1 на 4,3%.

Таким образом, репродуктивно-физический потенциал студенток и процесс его формирования, дефиниции базовых понятий не удовлетворяют требованиям настоящего этапа изучения вопроса. Репродуктивно-физический потенциал оценивается составляющими репродуктивного (характер и особенности менструального цикла, предменструального синдрома, состояния кожи; функциональная слабость мышечного корсета и дефицит веса) и физического (физическая подготовленность, физическое развитие и здоровье) аспектов здоровья с учетом психоэмоциональных особенностей личности девушки. Формирование устойчивой привычки заботиться о своем репродуктивно-физическом потенциале возможно после формирования мотива, интереса студенток к активным занятиям физической культурой через восточные танцы. Восточные танцы как один из видов двигательной активности - это первая ступень в модернизации основного физкультурного образования студенток старших курсов средне-специальных и высших учебных заведений. Высока заинтересованность девушек в занятиях восточными танцами и становится существенным стимул физического репродуктивного развития.

Содержание занятий должно оптимально сочетать упражнения аэробного характера**,** а также использование специально-направленных, оздоровительных упражнений и технико-эстетических приемов различных видов гимнастики, интерпретированных в танцевальной форме под музыкальное сопровождение.

При освоении комплекса упражнений, с целевой направленностью на развитие танцевально-технических навыков у девушек, рекомендуем использовать метод конструктивно-расчлененного показа, с детальной проработкой движений для сложно координационных упражнений и метод целостного показа для разучивания простых, в координационном отношении упражнений.

Литература

1. Алькова С.Ю. Реализация дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъективного опыта студентов // Теория и практика физической культуры. 2003. № 4. С. 10-12.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. 1995. № 4. С. 2-7.
3. Бирюкова И.В. Танцевально-двигательная терапия: тело как зеркало души // Бюллетень АТДТ. Лето-Осень. 2000. № 4. С. 3-9.
4. Богданова Е.А., Кузнецова М.Н., Фролова О.Г. Охрана здоровья девочек и девушек – основа репродуктивного здоровья женщин // Акушерство и гинекология. 1992. № 2. С. 46-47.
5. Братухин А.Г. Профилактика риска нарушений репродуктивной функции у девушек-подростков в период профессионального обучения // Здоровье нации – основа процветания России: материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума. М., 2007. Т. 2. Ч. 2. С. 68.
6. Лейфа А.В. Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: автореферат дисс. … к.п.н. Киров, 2007. 25 с.
7. Лубышева Л.И. Теоретико-методологическое обоснование физкультурного воспитания студентов / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1994. № 6. С. 9-12.
8. Шевелева И.Н., Сафонова Ж.Б. Профилактика нарушения репродуктивного здоровья студенток средствами физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2007. № 1. С. 17-19.

Семёнов С.А.[1], Ахметов А.М.[1], Гумеров Р.А.[1], Денисенко Ю.П.[1], Гераськин А.А.[2,3,4]

[1]Набережночелнинский институт Приволжского Федерального Университета, г. Набережные Челны, Россия,
[2]Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия,
[3]Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского Государственного Университета, г. Ишим, Россия,
[4]Андрущишин И.Ф., Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Республика Казахстан

Повышение физической подготовленности студентов вузов с использованием социально значимых физических качеств

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы технологии управления развитием социально значимых качеств у студентов высших учебных заведений с использованием средств физической культуры и спорта. Выявлены факторы, влияющие на развитие социально значимых качеств у студентов вузов: уровень профессиональной*

подготовленности преподавателей по физической культуре и спорту; наличие физкультурно-спортивного опыта; точное обоснование педагогических целей и задач по воспитанию студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности; учет индивидуально-психологических особенностей студентов, их личностного развития, физкультурных интересов и запросов; уровень сплоченности студенческого коллектива и тенденции его развития, конфликтность в учебной группе. Определены условия, необходимые для эффективного управления развитием социально значимых качеств у студентов вузов с использованием средств физической культуры и спорта: совершенствование подбора, обучения и расстановки преподавателей по физической культуре и спорту; стимулирование роста разностороннего физического развития студентов. Разработаны критерии оценки эффективности деятельности преподавателей по развитию социально значимых качеств у студентов вузов с использованием средств физической культуры и спорта. Установлено положительное влияние разработанной технологии управления развитием социально значимых качеств у студентов вузов с использованием средств физической культуры и спорта.

Ключевые слова: *студенты, физическая культура, физкультурно-оздоровительная деятельность, функциональное состояние, социально значимые качества, технология.*

При анализе состояния проблемы настоящего исследования нас интересовали, прежде всего, литературные источники, раскрывающие вопросы управления развитием социально значимых качеств у студентов вузов с использованием средств физической культуры и спорта.

Важной и неотъемлемой составной частью государственной социально-экономической политики являются обучение и воспитание студенческой молодежи. Многолетний опыт функционирования физической культуры и спорта в вузах свидетельствует о том, что физкультурно-спортивная деятельность при соответствующей ее организации и проведении может служить эффективным средством воспитания студентов, развития у них социально значимых качеств [1, 2, 7]. В новых социально-экономических условиях произошли негативные изменения в постановке физкультурно-оздоровительной и спортивной работы среди студентов вузов. По данным Правительства Российской Федерации, самая острая проблема, требующая срочного решения - это низкое физическое развитие студенческой молодежи, наличие в ее среде таких пагубных явлений, как наркомания, алкоголизм, курение, нарушение законности и правопорядка. Увеличивается число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. И эта тенденция в последние годы сохраняется [3, 4, 6].

Отечественный и зарубежный опыт убедительно свидетельствует о том, что эффективность средств физической культуры и спорта в профилактической деятельности по охране и укреплению здоровья, в борьбе с наркоманией, алкоголизмом, курением и правонарушениями, особенно среди студенческой молодежи, исключительно высока [8].

Сущность эксперимента как метода исследования заключалась в специальной организации педагогической деятельности преподавателей кафедры физического воспитания и студентов с целью проверки и обоснования заранее разработанных

теоретических предположений. Когда предположения находили свое подтверждение на практике, делалось соответствующее теоретическое обобщение и выводы. В зависимости от целевых установок были применены следующие виды экспериментов: констатирующий и контрольный.

Организация и проведение сравнительного педагогического эксперимента осуществлялись на базе Камского государственного политехнического института г. Набережные Челны. В педагогическом эксперименте приняли участие 186 человек.

Воспитательная работа в экспериментальной группе строилась с учетом этапов управления развитием социально значимых качеств у студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности, что накладывало отпечаток на определение воспитательных задач и выбор методов воспитания. Беря за основу методы воспитания, разработанные в педагогике, мы стремились учесть специфику физкультурно-спортивной деятельности. При этом педагогическое воздействие имело комплексную направленность, когда все элементы воспитательного процесса взаимосвязаны и каждый из них приобретает подлинно комплексный, а не односторонний характер [2, 5, 7, 6]. При таком подходе решение воспитательных задач осуществлялось не только средствами и методами физической культуры и спорта, но и проведением педагогического воздействия с учетом всего процесса воспитания в вузе, что способствовало созданию новой воспитательной целостности с качественно более высокими свойствами.

Эффективность экспериментальной технологии управления оценивалась по нескольким группам показателей: физической подготовленности; функциональному состоянию; развитию социально значимых качеств. Дополнительно оценивались самовоспитание студентов, уровень их нравственной воспитанности и общегрупповая атмосфера. Перечисленные группы показателей позволяли дифференцированно оценить воздействие разработанных рекомендаций и в своей совокупности обеспечить объективность и достоверность полученных данных.

Анализ полученных показателей свидетельствует о положительных изменениях, произошедших в уровне физической подготовленности всех испытуемых. Однако в экспериментальной группе эти изменения носили более выраженный характер, что может говорить об эффективности целенаправленного педагогического воздействия. Особенно заметные различия наблюдаются в показателях выполнения упражнений в беге на 3 км. Данное обстоятельство можно объяснить более высокой функциональной подготовкой студентов экспериментальной группы, а также проявлением волевых качеств, обеспечивших мобилизацию их резервных функциональных возможностей.

Полученные результаты подтверждаются и сравнительными показателями функционального состояния испытуемых контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп. Так, различия в показателях пульсометрии, функциональной работоспособности, устойчивости к гипоксии, ЧСС в ЭГ были более ярко выражены по сравнению с КГ. Обращает на себя внимание уменьшение разброса средних значений в показателях функционального состояния студентов ЭГ, что может свидетельствовать о выравнивании функциональных резервов испытуемых за счет улучшения их, прежде всего, у лиц с низкими исходными значениями.

Оценивая полученные результаты, можно с уверенностью утверждать о достигнутом педагогическом эффекте, который проявился в повышении показателей функционального состояния студентов ЭГ. При этом не было ни одного случая перетренированности организма занимающихся и освобождения их от занятий по состоянию здоровья.

Нами использовались методы социометрических измерений, самооценки и др. Такой комплексный подход к оценке развития социально значимых качеств позволил приблизить ее относительную субъективность к реальным показателям личностных характеристик испытуемых. Следует обратить внимание на тот факт, что такие качества, как дисциплинированность, дружелюбие подверглись меньшим изменениям под воздействием экспериментальной программы. Очевидно, что эти качества к выпускному курсу у испытуемых достигли своей стабилизации и их значения носили устойчивый характер. Вместе с тем наблюдаемая тенденция в характере изменений может свидетельствовать, что и данные качества находятся в положительной зависимости от тех условий, которые успешно моделируются в процессе занятий физической культурой и спортом.

Таким образом, оценивая сравнительные данные показателей контрольной и экспериментальной групп под воздействием предложенной технологии управления, следует еще раз подтвердить ее успешный характер, который проявился в более выраженных и достоверных изменениях развития социально значимых качеств у испытуемых экспериментальной группы.

Однако для полной уверенности в полученных результатах важно было оценить выпускников в условиях профессиональной деятельности после окончания вуза. С этой целью были проанализированы отзывы на выпускников. Сравнению подверглись производственные характеристики 65 молодых специалистов, отработавших на занимаемых должностях от одного до двух лет. По всем средним показателям, характеризующим знания, умения и личностные качества выпускников, проявляемым в профессиональной деятельности, в лучшую сторону выделяются специалисты, выполнившие экспериментальную программу и активно занимавшиеся спортивными играми: футболом, гандболом, волейболом, баскетболом; лыжным спортом; бегом на длинные дистанции. Эти специалисты достоверно отличались от остальных, прежде всего, по уровню профессиональной подготовленности, по социальной активности и проявлению инициативы в профессиональной деятельности, умению принимать правильные решения и нести за них ответственность, настойчивости и решительности в выполнении профессиональных задач и др. Все это в сочетании с опытом коммуникативного взаимодействия и общения, как правило, позволяло названным выпускникам приобретать заслуженный деловой авторитет в своих коллективах.

Сравнивая результаты самооценки студентов и оценки преподавателей о их личном вкладе по оказанию помощи товарищам, можно утверждать, что факты переоценки студентами своего труда наблюдаются у большинства. Результаты самооценок выше оценок преподавателей. Отрицательный разрыв между оценками преподавателя и самооценками после эксперимента уменьшился, и всего два студента переоценили свое отношение.

Приведенные выше данные характеризуют положительное влияние данной линии педагогического воздействия, направленной на улучшение межличностных отношений в воспитательном процессе.

Таким образом, разработанная технология управления развитием социально значимых качеств у студентов с использованием средств физической культуры и спорта показала высокую эффективность. В результате проведенного эксперимента нами были сделаны следующие выводы.

1. Установлено, что развитие социально значимых качеств у студентов вузов имеет свои особенности: оно происходит, как правило, в составе учебной группы; в рамках социально-позитивной совместной учебной деятельности; поэтапно, с учетом закономерностей развития коллектива; на основе фиксации отношения каждого студента учебной группы к целям и задачам групповой деятельности; в условиях межличностного взаимодействия студентов в процессе совместной учебы; в ходе формирования межличностных отношений.
2. Результаты проведенного исследования по ранжированию факторов, влияющих на развитие социально значимых качеств в процессе физкультурно-спортивной деятельности, свидетельствуют, что наиболее важным из них является высокий уровень профессиональной подготовленности преподавателей по физической культуре и спорту (сумма рангов 41), далее следуют такие, как: наличие физкультурно-спортивного опыта у студентов (59); точное обоснование педагогических целей и задач по воспитанию в процессе физкультурно-спортивной деятельности (73); учет индивидуально-психологических особенностей студентов, их личностного развития, физкультурных интересов и запросов (89); уровень сплоченности студенческого коллектива и тенденции его развития (116); конфликтность в учебной группе (132).
3. Изучение наличия физкультурно-спортивного опыта как одного из ведущих факторов, влияющих на развитие социально значимых качеств, свидетельствует, что студенты хорошо физически подготовленные превосходили своих сокурсников по показателям эмоциональной экспансивности, группового единства и сплоченности, устойчивости межличностных отношений на всех этапах предварительного обследования. В группе «лучших» студентов более выраженно, чем у остальных, наблюдалось проявление таких качеств, как: ответственность; исполнительность; уверенность в своих силах; инициатива и настойчивость; воля; желание помочь сокурсникам и др.
4. Результаты опроса специалистов по физической культуре и спорту свидетельствуют, что условиями, необходимыми для успешного управления развитием социально значимых качеств являются: совершенствование подбора, обучения и расстановки преподавателей по физической культуре и спорту (сумма баллов 37); стимулирование роста разностороннего физического развития студентов (51); подбор наиболее эффективных средств физической культуры и спорта для развития социально значимых качеств (65); всестороннее методическое и материально-техническое обеспечение занятий по физической культуре и спорту (77); формирование здорового морально-психологического климата в процессе физкультурно-спортивной деятельности студентов (89); согласование усилий всех должностных лиц вуза и кафедры физического воспитания и спорта при решении воспитательных задач (96); улучшение условий труда и отдыха преподавателей по физической культуре и спорту (112).

5. Как показали проведенные исследования, в улучшении эффективности управления развитием социально значимых качеств у студентов важное место принадлежит подбору соответствующих средств физической культуры и спорта.

Результаты проведенного анкетирования преподавательского состава и студентов показали, что спортивные игры (39,1%) и командные соревнования (28,3%) имеют наибольшую значимость по сравнению с легкой атлетикой и лыжным спортом (15,3%), а также другими видами спорта (17,3%). Вариабельность ответов указывает на целесообразность применения спортивных игр и групповых физических упражнений, которые оказывают положительное влияние на формирование социально значимых качеств у студентов.

6. Проведенное исследование позволило разработать технологию управления развитием социально значимых качеств у студентов вузов с использованием средств физической культуры и спорта.

Таким образом, комплексный подход к изучению социальной активности студентов, с одной стороны, свидетельствует о том, что среди лиц, регулярно занимающихся физической культурой и спортом, активность в общественной сфере выше. С другой стороны, социальная активность как одно из важнейших социально значимых качеств студента заметно влияет на его активность в физкультурно-спортивной деятельности. Эта диалектическая взаимосвязь указывает на большие возможности средств физической культуры и спорта в повышении социальной активности студентов.

Анализ полученных показателей свидетельствует о положительных изменениях, произошедших в физической подготовленности, функциональном состоянии и уровне развития социально значимых качеств всех испытуемых, однако в экспериментальной группе эти изменения носили более выраженный характер, что может говорить об эффективности разработанной технологии управления развитием социально значимых качеств у студентов. Как показали проведенные исследования, в улучшении эффективности управления развитием социально значимых качеств у студентов важное место принадлежит подбору соответствующих средств физической культуры и спорта.

Литература

1.Агеевец В.У. Методологические и организационно-педагогические факторы совершенствования управления физической культурой в современном социалистическом обществе: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1986. 55 с.

2. Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы и исследования // Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во МГУ, 1984. 208 с.

3. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде. М.: ФиС, 1984. С. 127.

4. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. докт. псих.. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 51 с.

5. Неверкович С.Д. Психолого-педагогические основы игровых методов подготовки кадров: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1988. 31 с.

6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

7. Пономарев Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. М.: ФиС, 1974. 357 с.

8. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: ФиС, 1980. 223 с.

Середа О.В.
НГПУ, г. Новосибирск, Россия,
Научный руководитель – кандидат психологических наук Е.Б Марущак
НГПУ, г. Новосибирск, Россия

К проблеме развития кадрового потенциала в системе дошкольного образования

Аннотация. *В данной статье рассмотрены составляющие кадрового потенциала и его особенности в системе дошкольного образования, предлагается определение данного термина и его трактовка, исходя из различных подходов. Анализ кадрового потенциала в системе дошкольного образования напрямую связан с мотивацией и стимулированием профессиональной деятельности, планированием карьеры сотрудников, работой с кадровым резервом, подбором персонала, дополнительным профессиональным образованием (профессиональной переподготовкой и повышением квалификации).*

Ключевые слова: *кадровый потенциал в системе дошкольного образования, кадровый менеджмент, трудовой потенциал.*

Термин «потенциал» в своем этимологическом значении происходит от латинского слова «potentia», что означает скрытые возможности, мощность, силу. Широкая трактовка смыслового содержания понятия «потенциал» состоит в его рассмотрении как «источника возможностей, средств, запаса», которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи или достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области. Потенциал (экономический, военный, трудовой, научный, финансовый, духовный, кадровый) представляет собой «обобщенную, собирательную характеристику ресурсов, привязанную к месту и времени».

Термин «кадры» заимствовано во французском языке в начале 19 века. С французского «cadre» – оправа, рамка. В словаре С.И. Ожегова понятие трактуется как «состав работников той или иной отрасли деятельности, производства» [5]. В энциклопедическом словаре кадры понимаются как «основной (штатный) состав квалифицированных работников предприятий, государственных учреждений, общественных организаций».

Первоначально кадры – это основной состав, ядро воинской части. В советскую эпоху «кадры» приобрели уже гражданское значение как основной состав квалифицированных работников предприятий, государственных учреждений, общественных организаций. Кадры – это уже работники отрасли деятельности. Впервые появляется профессия кадровик и формируется целая кадровая политика.

Организация, в том числе, и дошкольного образования, представляет собой сложную социотехническую систему, с одной стороны, это совокупность предметов и средств труда,

а, с другой, совокупность людей, которые объединяются для оказания услуг, понимаемой как кадры (трудовой коллектив).

Таки м образом, можно сказать, что кадровый потенциал образовательного учреждения в широком смысле этого слова представляет собой умения и навыки работников, которые могут быть использованы для повышения его эффективности в различных сферах производства, в целях получения дохода (прибыли) или достижения социального эффекта.

Кадровый потенциал может рассматриваться и в более узком смысле - в качестве временно свободных или резервных трудовых мест, которые потенциально могут быть заняты специалистами в результате их развития и обучения. Управление кадровым потенциалом должно содействовать упорядочению, сохранению качественной специфики, совершенствованию и развитию персонала.

Аксенова А.А. под «кадровым потенциалом» понимает «некий процесс движения кадров в организации (органе), которые через систему целеполагания и оценки качества личности, обоснованного выбора приоритетов и мониторинга потенциальных особенностей взаимодействуют между собой» [1].

Управление кадровым потенциалом осуществляется через проектное управление и программно-целевое. В них используются анализ сильных и слабых сторон, угроз и возможностей, которые способствуют привлечению интеллектуального капитала. Смирнова П.В. считает, что кадровый потенциал должен характеризовать способность трудового коллектива выполнять профессиональные обязанности, во-вторых, целью выполнения этих профессиональных обязанностей должно являться достижение задач социально-экономической системы, в-третьих, необходимо подчеркнуть фактическую сторону реализации способностей работников.

Исходя из этого, предлагается следующая трактовка понятия «кадровый потенциал» как социально-экономической категории. «Кадровый потенциал – это совокупная характеристика личностных качеств и приобретенных в результате профессионального и производственного обучении, знаний и навыков персонала, позволяющих эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в процессе реализации стратегических целей предприятия» [6].

При оценке трудового потенциала необходима характеристика его количественной и качественной сторон.

Количественная сторона кадрового потенциала определяется:

- организационной структурой управления предприятием;
- численностью работников предприятия и ее динамикой;
- количеством рабочего времени, отработанным работниками предприятия за определенный период;
- уровнем интенсивности труда работников.

Качественная сторона кадрового потенциала определяется:

- стилем и методами управления, применяемыми руководителем;

- состоянием здоровья, уровнем развития и физической дееспособности работников;
- образовательным уровнем работников;
- профессионально-квалификационным уровнем работников. (2)

Кадровый потенциал организации определяется уровнем развития личностного потенциала каждого работника и уровнем эффективности его использования в соответствии с установленными целями. Под кадровым потенциалом понимается уровень совместных возможностей персонала организации, в которых интегрируются:

- профессиональные возможности работников и руководителей;
- организационная культура;
- сложившиеся в организации межличностные отношения;
- преобладающий стиль управления [4].

Часто в научной литературе сущность «кадрового потенциала» объясняется на фоне сравнения с «трудовым потенциалом». Итак, Головко А.С. указывает, что потенциал рабочей силы (трудовой) может использоваться для характеристики потенциала государства, отрасли, региона или предприятия. Кадровый потенциал характеризует только имеющимися количественными и качественными характеристиками сотрудников отдельных предприятий и учреждений, отраслей, регионов.

В своей работе Стрекозова Е. В. исследует взаимосвязь между понятиями «трудовые ресурсы» – «трудовой потенциал» – «кадровый потенциал», которое показано на рисунке 1. Исследователь считает, что: «категорию «кадровый потенциал» нельзя применить к отдельному индивиду. Она представляет собой характеристику системы формирования, распределения и использования кадров». [7].

Как социально-экономическая категория кадровый потенциал отражает определенные отношения, возникающие между организацией и обществом в отношении возможного и фактического участия в различных видах деятельности.

На сегодняшний день нет единого понимания сути развития кадрового потенциала. Более того, несмотря на использование термина «развитие кадрового потенциала», очень редко можно найти определение этому термину. В то же время большинство экспертов, определяя это понятие, представляют его в терминах действий, то есть какие меры они под этим понимают [8].

На основе анализа научных подходов к определению понятия «развитие кадрового потенциала» был сделан вывод, что правильнее было бы рассматривать понятие в трех основополагающих направлениях.

Первое, с позиции работника, это его имеющиеся способности и возможности

Второе, развитие – основная характеристика, заключающая в себе изменение работника, когда в процессе управления появляется что-либо качественно новое, и качественное состояние работника в определенный момент времени.

Третье, с позиции организации, когда развитие кадрового потенциала является частью системы управления, объединяющей технологии и методы воздействия на качество

персонала для выхода на качественно новый уровень кадрового потенциала, гарантирующий развитие организации.

А.У. Ибрагимов, Л.А. Ибрагимова, М.В. Караваева выделяют элементы структуры кадрового потенциала, встречающиеся у большинства ученых, таких как, А.Я. Кибанов, Е.В. Маслов, Л.Н. Юдина, П.В. Смирнова, Е.А. Косьмина:

«а) численность и структура персонала;

б) ресурсы рабочего времени;

в) инновационная и творческая активность;

г) затраты на персонал;

д) уровень квалификации;

е) стаж работы;

ж) образовательный, интеллектуальный уровень;

з) уровень профессиональной подготовки;

и) физические качества (возраст, здоровье);

к) личностные качества» [3].

Анализ кадрового потенциала организации напрямую связан с мотивацией и стимулированием профессиональной деятельности, планированием деловой карьеры сотрудников, работой с кадровым резервом, подбором персонала, переподготовкой и повышением квалификации.

При управлении инновационным развитием кадрового потенциала современной дошкольной образовательной организации, в качестве объектов совершенствования кадрового потенциала, начинают выступать компетенция и мобильность персонала. Быстро увеличивающаяся научно-техническая вооруженность работников приводит в действие все большую и большую массу дорогостоящих средств производства, перенося их стоимость на создаваемый продукт. Цена ответственного поведения работника, зависящая от уровня его квалификации и интеллекта, эмоциональной зрелости и психического состояния возрастает при этом во много раз. Общество попадает в зависимость от личных качеств рабочих, предпринимателей, менеджеров и инженерно-технических работников, от их компетенции, честности, порядочности, преданности общим интересам. Научно-технический прогресс ускоряет процесс воспроизводства знаний и, следовательно, увеличивает коэффициент их передачи. Коэффициент передачи знаний в ближайшее десятилетие будет возрастать еще более быстрыми темпами. Это объясняется тем, что экономика вплотную подошла к такому рубежу, когда ее развитие прямо зависит от ускорения научно-технического прогресса. Естественно, что для реализации этого ускорения нужны соответствующим образом подготовленные кадры: рабочие, инженеры, руководители, способные гибко реагировать на быстро изменяющиеся потребности производительных сил. Поэтому вся система их подготовки должна подняться на качественно новый уровень. Таким образом, огромные возможности, создаваемые научно-техническим прогрессом, в итоге являются лишь потенциальными, их реализация зависит

от многих факторов, но определяющими среди них следует считать именно социальные, личностные факторы, предусматривающие более высокие требования к работникам организации.

Следует отметить, что кадровый потенциал организации, конечно, зависит от личностных потенциалов работников этой организации, но он не является их суммой. Он обладает свойством целостности, принципиально отличным от свойств, присущих потенциалу каждого из работников в отдельности.

Оптимальный уровень развития кадрового потенциала образовательной организации характеризуется тем, что:

- численность и структура персонала соответствуют потребностям производства и управления, а также содержанию решаемых задач;
- уровень квалификации управленческого персонала обеспечивает высокое качество принимаемых решений и их быструю реализацию;
- физические данные и индивидуально-психологические характеристики работников соответствуют специфике конкретного вида деятельности.

В организации работы с персоналом на предприятии программной целью должно стать овладение механизмом управления трудовой деятельностью человека, в строгом соответствии с принципами эффективного использования личностного потенциала работника.

Эти принципы должны реализовываться по трем главным направлениям:

- создание необходимых условий для всестороннего развития личностного потенциала человека;
- обеспечение условий для наиболее полной мобилизации потенциала работников предприятия на достижение стоящих перед ними задач;
- постоянное и систематическое развитие профессиональных качеств трудящихся в соответствии с долгосрочными задачами развития производства.

Формирование и развитие кадрового потенциала организации проходит определенные этапы. Их последовательность составляет жизненный цикл использования кадров или кадровый цикл.

Кадровый цикл включает оценку потребностей в персонале, планирование персонала, а также маркетинг персонала и набор кандидатов из внешних источников. Существуют также и внутренние источники персонала в организации, например, молодые специалисты. Процесс формирования кадров идет далее за счет отбора, расстановки, адаптации и обучения персонала. Важную роль играет мотивация и повышение активности работников. Оценка деятельности персонала служит основанием для его продвижения (повышение, перевод, понижение, увольнение). Обратная связь в кадровом цикле состоит в формировании кадрового резерва. Наряду с формированием и развитием кадрового потенциала существуют и процессы его обновления, которые включают уход в отставку (высвобождение персонала) и пополнение кадрового резерва, а также активное

использование различных механизмов занятий конкретных постов (выборы, конкурсы, выдвижение, назначение).

В современных исследованиях достаточно широко представлены методы, принципы, формы работы с кадрами (Х. А. Абдухманов, Ю. Н. Арсеньев, С. И. Шелобаев, Т. Ю. Давыдова, Т. Ю. Базаров, Т. К. Незоренко, А. Л. Кибанов, и др.). Системный подход к управлению кадрами затронут в работах В. Г. Афанасьев, М. А. Меньшикова, Н. Н. Сивальнева и др. В работах В. Г. Афанасьева под системой понимается единство взаимовлияющих и взаимосвязанных элементов, находящихся в определенной иерархии по отношению друг к другу. Эти элементы действуют совместно и направлены на достижение конкретной цели. В центре управления как системы Афанасьев В.Г. видел человека, который является важнейшей, главной составляющей любой системы общественного устройства, будь то семья или общество, государство в целом.

Основными составляющими системы управления персоналом дошкольной образовательной организации являются: кадровая политика, кадровое планирование, набор и подбор персонала, адаптация новых сотрудников, мотивация и стимулы, профессиональное обучение и развитие персонала, управление карьерой, ведение кадрового дела. Эти компоненты находятся в тесной взаимосвязи, обуславливают друг друга; изменение одного элемента меняет всю систему.

Управление развитием кадрового потенциала дошкольной образовательной организации включает три взаимосвязанных блока: подсистему повышения квалификации, управление карьерой и профессиональное продвижение, формирование положительной репутации дошкольного образовательного учреждения. Практика показывает, что в результате использования этих инструментов меняется поведение сотрудников, повышается их эффективность в работе, улучшается структура команды. Использование данных направлений развития кадрового потенциала в виде унифицированной модели управления имеет практическое значение для эффективного функционирования современной образовательной организации.

Таким образом, «кадровый потенциал» как социально-экономическая категория в нашем понимании отражает возможное участие каждого работника организации в производстве с учётом его психофизиологических, личностных и профессиональных потенций, развивающихся в результате синергетического эффекта их взаимодействия, с количественной стороны выражающей возможности по привлечению к участию в производстве не только профессионально подготовленной части персонала предприятия, подотрасли, отрасли, с качественной - скрытые возможности реализации в производстве, всех личных качеств и особенностей, формируемых у работников, прежде всего, принятой в отрасли политикой профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров, а также социально-экономическими и политическими условиями её развития.

Литература

1. Аксенова А. А. Управление кадровым потенциалом муниципальной службы в современных условиях // Молодой ученый. 2017. № 22 (156). С. 234- 237.
2. Зайцев, Н.Л. Экономика, организация и управление предприятием: учеб. пособие. 2-е изд., доп. М.: ИНФРА-М, 2007
3. Ибрагимов А.У., Ибрагимова Л.А., Караваева М.В. Сущность и структура кадрового потенциала. 2014.
4. Менеджмент: Учебник для вузов / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова, и др.; Под редакцией Д. Д. Вачугова, М.: Высшая школа, 2008.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] // Словари. ru: сайт.
6. Смирнова П.В. Повышение эффективности деятельности предприятий на основе развития кадрового потенциала /П.В. Смирнова. /Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Королев. 2011. 28 с.
7. Стрекозова Е.В. Реализация кадрового потенциала предприятия в условиях модернизации производства //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М.: 2012.
8. Теория организации и организационное поведение (теория и практика): Учебное пособие / Под ред. Блинова А.О., Угрюмовой Н.В. М.: КНОРУС. 2016.

Сибгатуллина А.И.
НГПУ, г. Набережные Челны, Россия
Научный руководитель- доктор педагогических наук, доцент Н.Г. Маркова
НГПУ, г. Набережные Челны, Россия

Формирование педагогической культуры будущего учителя в период обучения в высшем учебном заведении

Аннотация. *Качество и эффективность формирования педагогической культуры студентов в высшем учебном заведении в очень большой степени зависит от изучения психолого-педагогического и культурологического цикла дисциплин и гибкости и вариативности в выборе форм, методов и средств реализации педагогического процесса, направленных на стимулирование и мотивацию личности студента. Уровень педагогической культуры учебного процесса может стать показателем общей и педагогической культуры педагогов. Совершенствование профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя стимулирует формирование у студентов потребности в развитии своей культуры, интереса к гуманитарной грамотности, нравственно-этических качеств педагогических новшеств, развитие индивидуального стиля педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *педагогическая культура; педагогическое общение; творческая деятельность.*

Формирование и развитие педагогической культуры будущего учителя неразрывно связано с внутренней работой, саморазвитием, самообразованием и профессиональным повышением квалификации специалиста. Безусловно это непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни. Соответственно только морально, нравственно и профессионально развитый человек, может транслировать идеи, мысли, способные привлечь и заинтересовать других людей. Благодаря богатому и сложному внутреннему миру, профессионализму, любознательности и открытости ко всему новому, преподаватель становится идейным вдохновителем, ориентиром для молодежи.

Активное взаимодействие преподавателя со студентами в учебной деятельности способствуем динамичному взаимному обмену информацией, идеями, наблюдениями. Каждая сторона получает колоссальный объем сведений, которая в дальнейшем будет с высокой вероятностью преобразована во что-то новое или повлияет личностное развитие человека. Вне сомнения для того чтобы быть интересной, интеллектуально привлекательной личностью педагогу необходимо регулярно заниматься самообразованием и саморазвитием, как профессиональном плане, так и в культурном. Посещение музея, филармонии, кинотеатров без сомнения способствует духовному и умственному развитию человека, культурное обогащение трансформирует личность. Очевидно, что это позволяет человеку взглянуть на этот мир более масштабно, расширяет кругозор, заставляет задуматься об многообразие в этом мире. На мой взгляд только духовно богатый человек, может транслировать интересные идеи, способные заинтересовать и увлечь студентов.

Для эффективного формирования педагогической культуры будущих педагогов в процессе обучения в высшем учебном заведении, необходимо обеспечить качественную гуманитарную подготовку студентов в вузе, стимулировать познавательную активность студентов, создавать необходимые условия для развития культурно-творческой деятельности. Определенно не менее важно наличие открытых, доброжелательных отношений между студентом и преподавателем, для того чтобы была возможность выстроить доверительные, взаимовыгодные отношения, способствующие развитию и интеллектуальному обогащению.

Литература

1. Авдеева З.К., Таратухина Ю.В. Педагогика высшей школы в современном мире. М.: Гриф УМО ВО, Юрайт. 2021
2. Ашанина Е.Н. Современные Образовательные технологии. М.: Юрайт, 2020.
3. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. М.: Юрайт, 2020.
4. Охременко И.В. Психология и педагогика высшей школы, М.: Юрайт, 2020.
5. Смирнов С.Д. Психология и педагогика в высшей школе.М.: Юрайт, 2021.

Сорокина Н.Л.
МБОУ «Гимназия №1», г. Бийск, Россия

Профессиональная компетентность музыкального руководителя в вопросах взаимодействия ОУ с семьями воспитанников.

Аннотация. *В статье рассматриваются актуальные проблемы музыкального воспитания и развития дошкольников. Представлены формы взаимодействия музыкального руководителя с родителями в условиях реализации ФГОС ДО в ОУ.*

Ключевые слова: *семья, взаимодействие, сотрудничество, дошкольники, профессиональная компетентность педагога.*

Успешная реализация требований ФГОС ДО предполагает наличие у педагога способности выстраивать взаимодействие с семьями воспитанников, вовлечения родителей непосредственно в образовательный процесс. Инициатором установления сотрудничества должны быть педагоги, т.к. именно они профессионально подготовлены к образовательной работе, понимая, что ее успешность во многом зависит от согласованности и партнерства с семьями воспитанников. Поскольку в стандарте отмечается: «Детство обеспечивается — и это главное — поддержкой семьи как ключевого института развития и социализации ребенка», возникла необходимость в разнообразии форм работы с родителями.

В настоящее время роль участия семьи в воспитании у ребенка интереса к совместному музыкальному творчеству приобретает особую актуальность. Насколько эффективно ребенок будет иметь возможность получать образование, приобретать умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность, овладевать необходимыми навыками, зависит от отношения семьи к образовательному учреждению (далее ОУ). Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно. Поэтому с целью привлечения родителей к сотрудничеству в участии воспитательно–образовательной деятельности ОУ, доброй традицией нашего образовательного учреждения стало участие семей воспитанников в фестивалях семейного творчества как внутри ОУ «Мама, папа, я – музыкальная семья», так и на муниципальном уровне «Семейное созвездие», и краевом - «Семья – жемчужина Алтая». Основная цель которых: способствовать выявлению, распространению и внедрению опыта семейного воспитания через презентацию семейного творчества. Такие формы позволили сблизить участников педагогического процесса благодаря установлению позитивной эмоциональной атмосферы, способствовали установлению контакта между педагогами, родителями и детьми. Родители лучше узнали своего ребенка, поскольку видели его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами.

Организация взаимодействия с семьёй – работа трудная, успех которой во многом определяется профессиональным компетенциями педагога. Среди которых следует отметить: знание специфики дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми, общих закономерностей развития ребенка, умение

организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности, владение методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей, умение выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач. При этом педагога требуется творческий подход к организации работы с родителями.

Для повышения компетентности родителей в вопросах музыкально-эстетического воспитания детей были реализованы следующие формы взаимодействия: мастер-классы, творческие гостиные, праздники, семейные фестивали, где родители были непосредственно вовлечены в музыкально-образовательный процесс (проектную деятельности, развлечения и праздники).

Наибольшая результативность работы проявилась в ходе реализации проектной деятельности детей и родителей. Наше ОУ ежегодно проводит семейные творческие проекты, такие как «Нет никого дороже мамы», «Нам года – не беда, коль душа молода», основная цель которых: формирование духовности, нравственно – патриотических чувств у детей дошкольного возраста по отношению к членам своей семьи. Сегодня воспитательный потенциал семьи претерпевает серьезные изменения. Педагоги отмечают снижение ее воспитательного потенциала. В современном мире интерактивности родителям стало все сложнее заниматься воспитанием детей. Это, в первую очередь, связано с возрастом (от 18 лет и более) и образовательным статусом родителей, во- вторых с загруженностью рабочего дня родителей (от 7:00 до 22:00) и в-третьих с семейным положением (неполная семья, гражданский брак). Родителям важно донести, что ребенка необходимо не только кормить, одевать, но инаучить его думать, размышлять, творить вместе. В результате, на начальном этапе формировании личности ребенка, на образовательные учреждения возложена огромная ответственность в работе с семьей в нравственном, эстетическом, патриотическом и экологическом направлениях. Воспитание в ребенке любви, уважения, чувства сопереживания и взаимопомощи близким людям является необходимым составляющим в нравственном воспитании детей.

В ходе проектной деятельности «Нет никого дороже мамы», мною был разработан план проекта, конспекты планируемых мероприятий. На констатирующем этапе осуществлялось изучение сформированности у детей семейных ценностей, которое показало, что у большинства возникают трудности в определении качеств мамы, а на вопрос о заботе мамы о ребенке, возникал преимущественно один ответ – мама кормит и одевает. Дети продемонстрировали незнание увлечений, интересов членов своей семьи (мамы, бабушки). У некоторых детей отсутствовало уважение и доброжелательность к маме. Некоторые родители, в свою очередь, не знают о творческих способностях, увлечениях своих детей.

В процессе реализации проектной деятельности было осуществлено непосредственное привлечение всех участников проекта к проблеме формирования особо значимой роли матери в жизни каждого человека. С этой целью мною был представлен план реализации проекта на родительском собрании, выбрана инициативная группа родителей, принимавшая участие в подготовке хореографического номера. Осуществлена совместная музыкальная деятельность: танец родителей, детей и воспитателей «Кадриль», родителям был представлен доклад о роли народного музыкального фольклора в гендерном воспитании детей, проведен мастер-класс по ознакомлению с историей детской куклы,

совместной деятельности ребенка с мамой по ручному труду изготовление игрушек оберег, столбушка, зайчик-на-пальчик и т.д.

В результате проектной деятельности родители на глазах у детей продемонстрировали свои разнообразные творческие навыки и умения. Выступления мам и бабушек отличались яркостью, динамичностью, способствовали позитивным изменениям в семье, помогли выстраивать взаимодействие и сотрудничество семьи и образовательного учреждения.

Среди семей воспитанников нашего ОУ хотелось бы отметить работу с семьей Моксиных. С первых дней посещения ребенком образовательного учреждения педагоги отметили неподдельный, искренний интерес родителей к жизни детей. Они являются активными участниками музыкальных праздников и развлечений, всегда полны творческих находок и идей. Так, глава семьи неоднократно исполнял роли на детских утренниках, а мама продемонстрировала талант дизайнера в изготовлении праздничных костюмов. Старшие дети, являвшиеся неоднократными победителями городских конкурсов, после окончания ОУ, продолжили свое музыкальное образование.

В 2017 году семья Моксиных одержала победу в городском фестивале семейного творчества «Семейное созвездие» в номинации «Художественное чтение». В этом же году победили в краевой эстафете родительского подвига «Согрей теплом родительского сердца» в номинации «Многодетная семья». В 2018 году семья одержала победу на муниципальном конкурсе «Счастливы вместе». В 2019 г. семья Моксиных стала победителем краевого семейного фестиваля «Семья – жемчужина Алтая». Финалистам конкурса предстояло продемонстрировать традиции и ценности в нравственно-патриотическом воспитании детей, показать и доказать идею воспитания счастливого ребенка в счастливой семье. В семье придерживаются традиций духовно-нравственного воспитания детей - посещение воскресной школы при Успенском соборе, участие в епархиальных концертах. Семья показала театрализованную постановку «Однажды в семье», где в рамках регламентированного времени продемонстрировала творческие увлечения и традиции своей семьи. Живое общение с мамой и папой принесло детям удовольствие, а родители, погружаясь в мир детского творчества, лучше стали понимать своих детей, их желания и интересы.

Таким образом, современные формы работы с семьями воспитанников имеют неоспоримые и многочисленные преимущества, это:

1) Привлекая родителей к участию в образовательном процессе через проектную деятельность, конкурсное движение, совместные праздники, музыкальный руководитель помогает раскрыть творческий потенциал ребенка. Родители лучше узнают своего ребенка, отмечают талант в различных видах музыкальной деятельности.

2). Использование разнообразных форм работы с родителями позволило улучшить качество музыкального воспитания детей в детском саду. У родителей значительно повысилась компетентность в вопросах музыкального воспитания и расширение их музыкального кругозора. У них появились четкие представления о том, что должен знать и уметь ребенок в данном возрасте.

3). Учет индивидуальности ребенка: педагог, всегда поддерживая контакт с семьей, знает особенности своего воспитанника и учитывает их в работе, что, в свою очередь ведет к повышению эффективности педагогического процесса;

4) Укрепление внутрисемейных связей, нахождение общих интересов и занятий. Подобного рода формы помогают родителям почувствовать заинтересованное отношение педагогов к своему воспитаннику.

Литература

1. Гладкова Ю.А. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство. /Ю.А. Гладкова //Дошкольное воспитание. 2018. №5. С. 44-52.

2. Маркова Т.А. Детский сад и семья. / Т.А. Макарова, Л.В. Загик, В.М. Иванова – М.: «Просвещение», 1981. 176 с.

3. Педагогическое взаимодействие с детским садом. Методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. Гладкова Ю.А. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство. /Ю.А. Гладкова //Дошкольное воспитание. – 2018. №5. С. 44-52.

Степанова Н.Р.

КГБОУ «Бийский лицей-интернат Алтайского края», г. Бийск, Россия

Веб-квест технология на уроках в начальной школе

Аннотация. *В статье изложен анализ опыта применения WebQuest -технологии в начальной школе. В работе осмысливаются преимущества и условия использования веб-квестов, приводятся результаты апробации данной технологии, а также обозначается влияние использования веб-квест технологии на развитие у обучающихся информационной компетентности.*

Ключевые слова: *веб-квест технология, информационная компетентность, WebQuest.*

WebQuest -технология в образовании: общая характеристика.

Особенно эффективным видом современных интерактивных технологий становится интерактивная игра, создающая наилучшие условия развития, самореализации членов учебно-воспитательного процесса. Веб-квест технология представляет проблемные задания-проекты с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы Интернета. Данная технология сочетает в себе активные методы обучения с преимуществами информационно-интерактивных технологий.

В переводе с английского web [web] - веб, сеть, (всемирная) паутина; quest [kwest] – поиск.

Впервые термин "веб-квест" (WebQuest) был предложен летом 1995 года Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего

(США). Автор разрабатывал инновационные приложения Интернета для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. [6]

В работах российских ученых нет единого взгляда на сущность квеста. Данный вопрос в нашей стране исследовали Андреева М.В., Быховский Я.С., Николаева Н.В. и другие.

Быховский Я. С. дает следующее определение: образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу.

Кузнецова Т. А.: веб-квест – это пример организации интерактивной образовательной среды.

Катержина С. Ф.: веб-технология - технология навигации по гиперссылкам, которая позволяет создавать различные обучающие системы, а те, в свою очередь, являются основой для организации различных форм дистанционного образования. [1]

Веб-квест в педагогике – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

Веб-квесты имеют ряд преимуществ, среди которых:

- мотивация обучающихся к изучению нового материала;
- организация работы в форме целенаправленного исследования, неограниченного по времени;
- активизация самостоятельной индивидуальной или групповой деятельности обучающихся, которой они сами управляют.

Таким образом, можно сказать, что в технологии веб-квеста заложен деятельности подход. [2]

Выделяют несколько этапов создания веб - квеста. К первому этапу относятся:

- Определение направления веб – квеста;
- Определение возрастных категорий обучающихся;
- Определение темы;
- Направление работы;
- План работы для каждой роли, другими словами, порядок пошаговых действий к подведению конечного итога, оформлению работы;
- Критерии оценки веб-квеста;
- Подбор ссылок. [4]

Для выполнения веб-квеста используется информация из Интернета. Важнейшей особенностью является то, что небольшая часть или вся информация для работы с ним в группе и самостоятельно находится на различных веб-сайтах.

Ко второму этапу относятся:

- Выбор платформы, на которой есть шаблон (матрица) для создания веб – квеста;
- Выбор формы, в которой будет представлено задание;
- Размещение в сети. [4]

Классификация веб-квестов.

Веб-квесты могут охватывать как отдельную проблему, учебный предмет, тему, так и быть межпредметными. Берни Додж выделяет три принципа классификации веб-квестов:

1. По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.

2. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб- квесты.

3. По типу заданий, выполняемых учащимися: пересказ, компиляционные, загадки, журналистские, конструкторские, творческие, решение спорных проблем, убеждающие, самопознание, аналитические, оценочные, научные. [6]

Урок-квест это в первую очередь дидактическая игра, потому что в ней можно выделит все признаки дидактической игры, временная законченность, определенные правила, результат и отведенные роли и задачи для учащихся.[5]

Результаты апробации технологии Веб-квест.

Включение игровых элементов в познавательную деятельность обучающихся - актуальное направление модернизации современной образовательной системы. Учебные игры отличаются от развлекательных тем, что имеют второй план, методическую цель. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Не таятся ли здесь богатые обучающие возможности? Дети, однако, над этим не задумываются. Для них игра, прежде всего, увлекательное занятие. Разумно и уместно используя игровые формы работы наряду с традиционными, учитель увлекает учащихся и тем самым создаёт почву для лучшего восприятия большого и сложного материала.

В условиях пандемии 2020 года мы все столкнулись с дистанционным обучением. Тогда возникла потребность в переносе игровых форм работы на уроке в онлайн. Удобным форматом такой деятельности для меня стал веб-квест.

С 14.10.2020 года начальная школа нашего лицея ушла на досрочные каникулы. Именно в этот период мной был реализован педагогический проект, направленный на экологическое воспитание учащихся 1В класса, в формате веб-квеста.

На данный момент существует достаточное количество сайтов, подходящих для создания веб-квестов. В своей работе я использовала сервис genial.ly. Несмотря на отсутствие русскоязычной версии, сайт довольно прост в использовании. Genially можно назвать универсальным конструктором для создания авторской платформы для дистанционного обучения.

Для работы с учащимися первых классов мной был выбран упрощенный вид веб-квеста, больше похожий на долгосрочную игру-ходилку с определенными заданиями. Ребятам нужно было выполнить разнообразные задания экологической направленности, попутно открывая для себя новые интересные факты по данной теме. Временные рамки на выполнения каждого задания не устанавливались, ребятам могли работать каждый в своём темпе. Какие-то задания требовали больше времени, какие-то меньше.

Значимая роль в экологическом воспитании относится межпредметным связям. Именно поэтому было важно, чтобы данная работа не была ограничена рамками урока окружающего мира. В основу квеста легло произведение Алана Милна «Винни-Пух и все-все-все», о которой учащиеся говорили на уроках литературного чтения. Ребята, совершая путешествие по стране Винни-Пуха, получают разные задания от героев оригинальной истории и перевода Бориса Заходера. Попутно с экологическими фактами учащиеся ближе знакомиться с произведением о плюшевом мишке.

Межпредметность выражена также в заданиях. Одно из заданий квеста, участие в конкурсе арт-объектов «Вторая жизнь» в онлайн формате, имеет связь с уроками

технологии. Этот конкурс был приурочен к международной акции «День без бумаги», которая направлена на привлечение внимания к бережному отношению к окружающей среде путем рационального использования бумаги. Традиционно это каждый четвертый четверг октября, в 2020 году это 22 октября.

Участники конкурса «Вторая жизнь» должны были выполнить художественные поделки из использованной бумаги или картона, сфотографировать свою работу и разместить фотографию на онлайн-стенгазете. В конкурсе приняли участие ученики первого класса совместно с родителями. Целью конкурса было привлечение внимания младших школьников к вторичному, креативному использованию ненужной макулатуры.

Особенность экологического воспитания состоит в большом значении из положительного примера в поведении взрослых. Поэтому значительное внимание необходимо уделять работе с родителями. Воспитать в детях положительное отношение к природе возможно лишь тогда, когда сами родители обладают экологической культурой. Именно поэтому важную роль играет тот фак, что в веб-квесте могут принимать участие ученики совестно с родителей. Родители не просто осуществляют контроль прохождения всех этапов игры, но и участвуют в организации обратной связи. Участие родителей в данном квесте приобщает их к экологическому воспитанию детей.

В ходе организации работы школьников над веб-квестом были достигнуты следующие цели:

- образовательная - вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной деятельности школьников, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме;
- развивающая - развитие интереса к поставленной теме, творческих способностей воображения обучающихся; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и интернет-ресурсами; расширение кругозора, эрудиции;
- воспитательная - воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы.

При работе над веб-квестом развивается ряд компетенций:

- применение информационных технологий для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформление результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных);
- самообучение и самоорганизация;
- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений (обязательно проведение анализа работы с вопросами, дискуссией). [3]

Выводы. Применение webquest-технологии позволяет создать благоприятную среду для отработки практических умений использования информационных технологий для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных), позволяет развивать самообучение и самоорганизацию учащихся,

способствует формированию умений находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор.

Образовательный веб-квести – инструмент, который позволяет вовлечь учащихся в поисковую деятельность через интересную игровую форму. Урок-квест в образовательном процессе может служить одновременно и педагогической информационной технологией, и дидактической игрой, направленной на овладение учащимися определенных образовательных компетенций, т.к. в нем учащиеся проявили свои способности.

Посредством данной технологии, учащиеся имеют возможность как повторить, так и пополнить свои знания, развить исследовательские навыки, а также научиться правильной работе в сети интернет.

Литература

1. Арчилаева Светлана Газиевна Применение веб-квест технологии в современном образовании // https://urok.1sept.ru

2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99»

3. Горбунова О.В. Использование технологии веб-квест в образовательном процессе. // Издательский дом «Первое сентября». Вторая тетрадь. Школьное дело. – 2013 - №05. URL статьи: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201300509

4. Жесткова Е.А., Казакова В.В. Технология Веб-квеста на уроках литературного чтения в начальной школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9-4. – С. 723-725;

5. Каравка А.А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями // Научный интернет-журнал «Мир Науки». – 2015 - №3. URL статьи: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf

6. Ресурсы сайта https://sites.google.com

Таркан Д.Ф.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Т.П. Алексеева

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Традиции книжной графики в творчестве художников Алтая

Аннотация. *Статья посвящена изучению традиций, заложенных в книжной графике Алтая. В ней рассматриваются этнические мотивы книжной графики на примере работ двух художников Алтая: В.А. Раменского и А.К. Дерявского. Описаны их пути достижения уникальности и узнаваемости своего творчества в широких кругах. Выявлены особенности, которые ярко прослеживаются во всех иллюстрациях алтайских мастеров.*

Ключевые слова*: книжная графика Алтая, этнические мотивы книжной графики Алтая.*

Книжная графика - это то искусство, которое смогло получить развитие на Алтае. Свое начало оно берет с обложки к книге стихов «Лесные доктора», которую выполнила Ильзе Рудзите, а также с иллюстраций к книгам Алтайского книжного издательства таких художников, как С. Савчук и Г. Тарский.

Развитие книжной графики происходило быстро и уже к середине 1960-х годов на Алтае существовала группа мастеров книжной иллюстрации, приезжавших после получения художественного образования из Москвы, Казани, Палеха и других культурных центров России. Такими являлись А.К. Дерявский, В.А. Раменский, Ю.Б. Кабанов, Б.Н. Лупачев, Е. Еврасов, В.П. Туманов. В иллюстрировании и оформлении книг они использовали как традиционные уникальные техники, так и техники тиражной графики.

В 1970-1980-е годы число творцов, работавших в книжной графике выросло, к искусству стали обращаться такие выпускники Новоалтайского художественного училища, как А.Е. Емельянов, А.В. Курдюмов, В.А. Кашкаров, Р.И. Хайрулинов [3, с. 23-24].

Как и любое творчество любой нации, книжная графика Алтая получила свои черты и имеет свои традиции.

Рассмотрим этнические мотивы книжной графики на примере работах таких художников, как В.А. Раменский и А.К. Дерявский.

Культурные ценности не воспроизводятся конвейером, она лишь тиражируется, и в этом их главная исключительность. Огласил эту исключительность свод ценностей, в котором человек стремится к новому, а не ограничивается одним кругом культурных явлений.

Каждый понимает, что ни одну напечатанную книгу нельзя заменить электронной. Печатная книга имеет элементы, оставленные рукой истинного мастера, она пропитана временем, духом, ценностями того, о чем в ней написано. Электронная же книга лишь имеет роль в хранении и распространении культурной информации.

Основой для обнаружения художественных навыков способных личностей часто служила провинция. Она представляла собой некое ядро для образования, развития и сохраняемости художественных традиций, механизма преемственности от поколения к поколению. Такой периферией на Алтае стал Барнаул. Он собирал в себе художественные силы, которые лишь развивал и приумножал. Многие художники-иллюстраторы проявляли инициативу в сотрудничестве с редколлегией Алтайского краевого государственного издательства, созданного в 1946 году.

Тем временем, существовали художники, для которых алтайская тематика, с ее природой и культурой местных жителей – стала делом всей жизни. Таким мастером был Владимир Александрович Раменский (1927–2017) – художник книжной графики, преподаватель и общественный деятель. Творчество Раменского известно в широких кругах, его работы остались не только в выставочных залах, но и на листах книг алтайских писателей и на произведениях отечественной литературы. Его иллюстрации известны людям от малого возраста до самого старшего. За 50 лет плодотворной деятельности Владимир Александрович в совершенстве овладел всеми графическими техниками: гравюра на картоне, акватинта, офорт, тушь и перо, акварель и др. Он оставил большой след в области книжной графики в культуре Алтайского края.

Будучи еще только начинающим художником, определяя свой творческий путь, В. А. Раменский обратился к теме Горного Алтая и культуры алтайцев. Некрасова А.Н. писала: «В годы учебы в Полиграфическом институте, Владимир Александрович получил поручение от Государственного комитета по печати курировать работу филиала Алтайского книжного издательства в Горно-Алтайске». Самой первой его работой стали иллюстрации в букваре для алтайских детей. Далее он оформлял, иллюстрировал произведения алтайских поэтов и писателей. Он настолько любил свое дело, что стал путешествовать по Горному Алтаю в поисках нужного ему материала. Он делал зарисовки трав, деревьев, цветов, гор и всего того, что только могло его окружить в таком удивительном крае. Он собирал информацию из уст местных творцов: художников, писателей, работников музея и простых жителей, изучая быт, фольклор, обряды, и все то, что помогло бы ему делать его иллюстрации живыми, похожими на реальность. Спустя несколько лет Раменский создает и выпускает алтайскую азбуку «Солоны» и «Букварь» на алтайском языке. Художник мастерски использовал национальные традиции, работая над первыми для детей книгами. Главной задачей иллюстрации было помочь детям познать сложность мира, понять всю красоту природы родного края красочным, образным языком, доступным ребенку [2].

Сбор информации не прошел зря и наложил свой отпечаток на творчество Раменского в виде, схожего алтайским творцам, размещения силуэтов в иллюстрации в плоскостной манере. Главным героем в иллюстрациях Раменского часто выступал пейзажный мотив, будь то дерево или горы. Это обуславливалось тем, что через пейзаж он хотел передать истинные национальные черты алтайского народа и Алтайского края. Для воплощения такого желания, художнику необходимо было искать особенности в природном окружении и рельефах, подмечая тонкости каждого элемента. А умение пользоваться разными графическими техниками лишь усилили возможность передавать в своих произведениях реальный ритм природы Алтая, каждый раз подходя к поставленной задаче по-новому. Отсюда можно заметить, что иллюстрации, придуманные и выполненные в разное время, сильно отличаются друг от друга по концепции и технике выполнения.

Одной из работ, для которой оказались ценны все полученные знания, стали иллюстрации к произведению «Алтайские сказки».

Кузькина Н.А. писала: «Более ранние варианты к данному произведению были выполнены В. А. Раменским в технике гравюры на картоне в 1981 году. Это полосные иллюстрации с использованием локальных цветных пятен, передающие мощь и красоту алтайской природы». Все последующие работы, начиная с 1982 года, были выполнены совершенно в другой технике и манере. Его работы теперь были выполнены не только с помощью пятна, но и включили в себя штрих, линию, точку, то есть использовалась техника рисования офорт. Эти работы были сформированы на сопоставлении светлого и темного, а некоторые даже с добавлением акварели, что конечно пронизывало иллюстрацию большей красочностью и выразительностью.

Художник создает и новые варианты распашных полуполосных иллюстраций, расположенных на каждой странице и взаимодействующих друг с другом, тем самым объединяя книжный разворот. В основе любой его иллюстрации лежит натурный мотив, который трансформируется, становясь изощренно-декоративным, волшебным.

«Разнообразие графических деталей, заполняющих всю поверхность листа, одежды людей, пейзажа, создает впечатление азиатского узорочья, богатства зрительного мира» - писала Кузькина Н.А. В образах персонажей алтайских сказок есть жизненность и фольклорное обобщение [1].

Одной из характерных черт в составлении композиций было обращение к опознаваемым деталям облика местного народа, их одежды, убранства жилища, насыщая их изящьностью, присущей данной национальной культуре.

В цикле произведений представлены вниманию заставки и концовки, которые можно отнести к композициям с ярко выраженными этническими мотивами Алтая. Это тематические заставки «Шаман», орнаментальные заставки и концовки. Составляющей художественно-образной структурой графических произведений Раменского являлись этнические мотивы. Это изобразительные принципы построения композиции, символический характер и ключевая природа пластической формы, защита и использование в образной и декоративной системах элементов, имеющих начало в традиционной культуре алтайского народа.

В сериях иллюстраций, предназначавшихся теме алтайского эпоса, Раменский смог вписать, определяющиеся текстом, сюжет и мотив в образную систему иллюстраций, при этом внести им уникальный облик, дать авторское толкование условным приемам художественного образа. Важную роль в создании таких художественных образов сыграло детальное, но такое узнаваемое изображение пейзажей Алтая, передача этнического происхождения героев, их национальной одежды, инструментов, быта, мифологические образы. Для отражения этнического колорита в графическом произведении художник акцентирует внимание как на предметах быта, так и психологической характеристике героев, раскрывая тонкости их национального характера. Для этого Раменский использовал все свои знания графических техник, играясь с толщиной линии и пластикой.

Следующий художник, которого хочется рассмотреть с точки зрения творца алтайской книжной графики - Александр Кузьмич Дерявский (1935-1993). Родился художник 22 октября 1935 года в селе Лебяжье Алтайского края. С 1951 года обучался в Казанском художественном училище на художественно-педагогическом отделении, а в 1956 году переехал в Барнаул, где активно стал заниматься творческой деятельностью.

Еще со студенческих времен творца интересовали именно иллюстрации, он мог часами изучать детали рисунков художников. Дерявский был тем человеком, которого в изображениях больше интересовала эмоциональная сторона, характер персонажей, психологическая обстановка, чувства и отношения героев. В своих иллюстрациях он умел передать даже самый тонкий психоэмоциональный подтекст любого литературного произведения. Этим отличались его работы от других художников-иллюстраторов Алтайского края и Горного Алтая.

За годы жизни А. Дерявский смог сотворить более тысячи графических изображений, оставив после себя большое художественное наследие. Самая ранняя его работа – «Ветерок». В ней он открывает нам сюжет, где простые люди-крестьяне, окружившие незнакомца, узнают новость о революции 1917 года. Художник мастерски передал образы местных крестьян и приезжего, отобразив это в цветовой гамме одежды, где сторонник революции стоит в черно-синем зипуне, а простые мужики своей одеждой теряются в

пейзаже. Уже в этой работе автор смог изобразить психологическое и эмоциональное состояние всех героев, раскрыть весь смысл ситуации.

В отличии от В.А. Раменского излюбленной темой иллюстраций А. Дерявского стал не ландшафт, а судьбы обычных людей: простых деревенских мужичков, крестьян и рабочих. Делая иллюстрации к историческим книгам, художник противопоставлял доброту и великодушие народа грубости и невежеству [1].

Особенно это чувствуется в работах «Былое» и «Степан Разин». «Былое» - рисунок, рассказывающий о последствиях схватки рабочих с солдатами в 1905 г. Лица рабочих скорбны, но не растеряны. Подчеркивая их силу и сплоченность, художник сознательно монументализирует рисунок. Все фигуры размещены на первом плане, близко друг к другу, они переплетаются, переходят одна в другую, этим создается впечатление монолитности [1].

Издание Алтайским книжным издательством книги В.М. Шукшина «Я пришел дать вам волю» с иллюстрациями А.К. Дерявского вызвало бурю эмоций, стало по истине большим событием в художественной жизни Алтая. Все иллюстрации в этой книге были выполнены графическими техниками. Эмоциональное состояние героев передано настолько ярко и правдоподобно, что глядя на них с головой погружаешься в ту атмосферу, о которой идет речь в тексте. В силу своей любви к изображению чувств, большая часть его иллюстраций как бы обрублена, головы были взяты крупным планом, чтобы можно было рассмотреть всю гамму бурных душевных порывов: глаза, наполненные определенными глубокими состояниями, складки на лице, в виде морщин на лбу, в уголках глаз и губ, грубые очертания носа, скул, подбородка, присущие простым работящим людям. Эта работа воспринялась народом как точка в творческих поисках Александра Кузьмича Дерявского на 1980-е годы.

Графические произведения А.К. Дерявского характеризуются ярко выраженной лиричностью, декоративностью, выразительностью и образностью.

Из всего вышесказанного следует, что основной тематикой книжной графики алтайских художников был образ Алтая: красивая и узнаваемая природа, простой алтайский сельский народ, со всеми его отличительными чертами (костюмами, внешностью, поведением), а также мифологическая тематика (сказки, мифы, легенды). Книжная иллюстрация на Алтае это своеобразный, очень нужный вид искусства. Открывая книгу, мы с головой погружаемся в интересный, познавательный и очень красивый мир Горного Алтая. Алтайские мастера книжной графики создали неповторимый образ книги, в которой запечатлена традиция местных школ графики. А такие художники как А.К. Дерявский и В.А. Раменский помогли внести иллюстрацию в алтайские книги, передавая всю полноту, сущность какого-либо произведения.

Литература

1. Кузькина М.А Мастер книжного искусства на Алтае А. К. Дерявский [Электронный ресурс]. – Электрон, текстовые, граф. – режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19644269_67658669.pdf23..2021 15:37

2. Раменская Ю.В. Этнические мотивы традиционной алтайской культуры в книжной графике В.А. Раменского [Электронный ресурс]. – Электрон, текстовые, граф. – режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_36435455_41560647.pdf 25.03.2021 17:49

3. Степанская Т.М., Нехвядович Л.И. Русская художественная традиция в искусстве Сибири (конец XX – начало XXI в.) [Электронный ресурс]. – Электрон, текстовые, граф. – режим доступа: http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/245/read.7book?sequence=1&isAllowed=y23.03.2021 9:02

Торопчина О.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Специфика порождения устной речи: от теории к экспериментам и современным методам

Аннотация. В данной статье представлены известные классические модели порождения устной речи, выделены сходства и отличительные черты существующих подходов процесса порождения речи, рассмотрены современные методы исследования речепорождения, представлен ряд экспериментальных работ, в которых исследовалась специфика порождения речи при помощи айтрекинга.

Ключевые слова: порождение речи, устная речь, психолингвистический эксперимент, айтрекинг

С теоретической точки зрения специфика порождения устной речи исследовалась и нашла разрешение в работах таких ученых, как Н. Хомский, Дж. Миллер, Ч. Осгуда, В. Левельт, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.А. Залевскай, И.А. Зимняя, К.Ф. Седов, И.Н. Горелов и др.

Процесс порождения, по мнению голландского ученого В. Левельта, начинается с этапа **conceptual preparation** (кодирование сообщения на уровне доречевого сообщения). Далее происходит обращение к ментальному лексикону, на этом этапе выбираются леммы (семантическая и синтаксическая информации), затем следует этап **surface structure** (поверхностные структуры), который в свою очередь делится на насколько уровней:

1. *morpho-phonologikal* encoding (кодирование фонологической и морфологической информации, выбираются словоформы, которые далее представляются в образе фонем);
2. *phonetic encoding* (фонетическое кодирование, происходит просодическое оформление фразы и законы фонотакти;
3. *articulation* (артикуляция, произнесение фразы, говорящий слышит то, что он сказал и может сам себя скорректировать, если в этом будет необходимость. [Levelt, W., 1999]

Классические модели порождения речи, созданные отечественными ученым представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

№	Л. С. Выготский (30-е гг)	А. А. Леонтьев (1970 г.)	Т. В. Ахутина (1975 г.)	А. Р. Лурия (1975 г.)	И. А. Зимняя (1985г.)
1.	***Мотив***	***Мотив***	***Мотив***	***Мотив***	***Внешнее воздействие***
2.	***Мысль***	***Мысль***	***Мысль (речевая интенция)***	***Основная мысль высказывания***	***Мотив как опредмеченная потребность, коммуникативное намерение***
3.	***Внутреннее слово (смысл)***	***Внутреннее программирование***	***Внутреннее программирование, грамматическое структурирование***	***Семантическая запись***	***Замысел (пространственно-понятийная схема, линейная схема)***
4.	***Значение внешнего слова***	***Лексическая развертка, грамматическое структурирование***	***Смысловая структура, грамматическая структура***	***Глубинная синтаксическая структура, поверхностная синтаксическая структура***	***Артикуляционная программа (выбор слов, грамматическое структурирование)***
5.	***Слово***	***Внешняя речь***	***Внешняя речь***	***Морфологическая, фонологическая, фонетическая развертка***	***Артикуляция (акустический сигнал)***

Отметим, что в центре модели А. А. Леонтьева была положена идея «внутреннего программирования», которая впоследствии стала определяющим элементом в концепциях западных ученых о семантико-прагматической природе глубинной организации высказывания и явилась современным преломлением, а также развитием выдвинутого Л.С. Выготским понимания внутренней речи. [Ахутина Т.В., 2007].

Принципиальное отличие представленных выше моделей от модели В. Левельта заключается в наличии стадии мотива**.** В своих моделях отечественные исследователи единодушны в выделение мотива в самостоятельную стадию, что является наследием Л.С. Выготского. [Выготский Л.С., 1999] Но несмотря на некоторые расхождения в отдельных деталях и различиях в интерпретации терминов, авторы представленных выше моделей сходятся в определении основных этапов специфики порождения речи. В рассмотренных моделях общего больше, главное сходство заключается в том то, что конечным результатом всего процесса порождения является слово (внешняя речь).

Таким образом, процесс перехода мысли в высказывание осуществляется через промежуточный код или внутреннюю речь и этот процесс имеет несколько стадий:

1. *Мотив* (происходит формирование мотивации к речевому высказыванию, связанное с необходимостью передать определенное содержание собеседнику, установить с ним контакт, выразить просьбу, пожелание, требование и т. д.).

2. *Формирование смыслового содержания будущего высказывания*. На этой стадии формируется целостная (или неотчетливая, диффузная) семантическая <картина> будущего высказывания. Уже есть смысл, семантика, но конкретные слова и синтаксические структуры еще отсутствуют. На этом этапе в устной диалогической речи намечается реакция на реплики собеседника, в устной монологической речи происходит структурное оформление замысла, а в письменной речи эта фаза требует четкого оформления замысла и структуры, планируется сознательная работа над текстом.

3. *Трансформация внутренней программы (смысла)*: происходит образование синтаксической схемы будущего высказывания конкретного языка. <Внутренние слова>, т.е. значения слов уже становятся <прообразами> слов внешних и занимают постепенно <свои> синтаксические позиции.

4. *Грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики.* По мнению И.Н. Горелова, на этой стадии закладывается эмоциональность будущего высказывания, намечается его интонационная схема и ритмическая структура.

5. *Реализация послоговой моторной программы внешней речи, артикуляции; или оформление соответствующим образом на письме.*

Итак, любое речевое высказывание (предложение или текст) не переходит сразу из мысли в речь, а формируется согласно своим закономерностям.

Экспериментальные исследования показывают, что все стадии процесса речепорождения в сознании человека реализуются практически одновременно, поэтому деление на этапы можно считать условным. Психолингвистический эксперимент – это один из основных методов исследования порождения устной речи.

Традиционная схема психолингвистических экспериментов на порождение и восприятие текстов устных и письменных выглядит, как S→▉→R, где S – стимул, R – реакция испытуемого, а «между ними связь через «черный ящик», который символизирует непостижимость исследуемого человека, активного участника речемыслительной деятельности. Под ***стимулом*** может пониматься как непосредственно стимульный материал, так и стимульный материал в сочетании с условиями и методикой эксперимента (напр., инструкцией)» [Ягунова Е.В.,2005].

Любой психолингвистический эксперимент будет соответствовать данной схеме. Сложнейший процесс речемыслительной деятельности человека осуществляется как на сознательном, так и на бессознательном уровне, человек не может дать себе отчет в том, что и как происходит, когда им совершается речевая деятельность любого уровня сложности.

Несмотря на то, что все этапы процесса порождения речи, кроме последнего, проходят во внутреннем плане и скрыты от непосредственного наблюдения, современные исследования в этой области продолжают активно развиваться, проводятся конференции, посвященные изучению спонтанной речи, к примеру, в 2013 году была проведена

конференция в Дании, по результатам которой вышел сборник «Speech in Action» Proceedings of the 1st SJUSK Conference on Contemporary Speech Habits [Henrichsen P., Petersen J. H., 2013]. В данном сборнике содержатся работы с исследованиями разговорной речи, разработанными методиками по ее изучению, анализу и интерпретациям полученных данных, которые отличаются от лингвистических исследований, основанных на изучении письменных текстов.

Работа Бенджамина В. Такера и Мирьяма Эрнестуса «Why we need to investigate casual speech to truly understand language production, processing and the mental lexicon» нацелена на то, чтобы показать различия между 'careful' speech (осторожная речь) и речью, с которой слушатели сталкиваются в обычных разговорах. В статье обсуждаются проблемы, с которыми сталкиваются исследователи устной речи, исходящими из высокой вариативности разговорного стиля речи. Приводятся возможности исследования порождения устной речи, в основном в форме новых экспериментальных методов. Однако, авторы, утверждают, что реальный прогресс может быть достигнут только в том случае, если эти новые методы сочетаются с передовыми статистическими методами. [Tucker B., Ernestus M., 2016]

На сегодняшний день, кроме офлайн-методов (offline methods), не имеющих прямого доступа к мыслительному процессу (например, наименование объектов, данный метод проводится в основном со специальными группами участников – пациенты с афатическими расстройствами), в изучении специфики порождения речи используются и онлайн-методы (online method), для которых характерным является то, что они предлагают опосредованный доступ к психическим процессам, которые протекают автоматизировано и на бессознательном уровне. Примерами этих методов являются эксперименты на время реакции или отслеживание взгляда (с помощью айтрекинга). Оба метода используются в психолингвистических исследованиях на речепорождение.

Исследования показывают, что существует тесная связь между фиксацией взгляда и обработкой речи при порождении устной речи. Говорящие, которым нужно назвать несколько объектов, обычно фиксируют взгляд на каждом из них в порядке упоминания. Время в течение которого говорящий фиксирует взгляд на объект связано с временем, которое необходимо для распознавания того или иного объекта и называния его. [Meyer A., Dobel C., 2003; Meulen F., Meyer A., Levelt W., 2001]

В эксперименте, проводимом в рамках парадигмы «Визуальный мир», англоговорящим участникам нужно было описать изображения простых транзитивных событий, в то время как их внимание праймировалось на местоположение агенца или пациенца события с помощью звукового (монофонического сигнала) или визуального (красного круга) эксплицитного сигнала. Было выявлено влияние зрительного маркирование на синтаксический выбор при порождении предложений, что говорит о связи внимания с речепорождением) [М.Ю. Походай, А.В. Мячиков, 2018].

Исследовалась связная речь детей в возрасте 5-7 лет, которым предлагалось составить рассказ по картинкам, последовательно предъявленных на экране. Использование аппаратной оценки движений глаз позволило дифференцировать возможные причины, по которым некоторые участники данного исследования не справились с поставленной задачей. Одной из причин может бы такая, как неспособность фиксировать периферические

объекты и включать их в общий контекст происходящих событий. [Ефимова В.Л.., Николаева Е.И., Огородникова Е.А., 2018]

Выявлению взаимосвязи вербального описания изображения и особенностей его зрительного восприятия посвящен параграф в работе «Взгляд кота Шрёдингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях» под редакцией Т.В.Черниговской, Т.Е.Петровой. В обзоре представлены исследования, направленные на обнаружение различных связей и закономерностей между движениями глаз при разгадывании изображений и вербализацией. Так же приводится авторское исследование, направленное на изучение процесса свободного разглядывания изображения, помимо регистрации движений глаз, в данном исследовании была использована методика пересказа. В результате обнаружилось, что чем больше фиксаций приходилось на конкретную область изображения (участникам предлагалось рассматривать в течение одной минуты репродукцию картины голландского живописца Яна Стена (1626–1679) «Свадьба Тобиаса и Сары»), тем больше знаменательных слов посвящено этой области в последующем пересказе участников эксперимента. Кроме этого, положительная корреляция была обнаружена между количеством фиксаций на отдельных элементах и количеством слов в пересказе. Авторы полагают, что количество фиксаций является принципиально важным компонентом не только восприятия, но и запоминания и что именно этот параметр движений глаз непосредственно определяет, насколько эффективным будет припоминание увиденного в пересказе [Черниговская Т.В., Петрова Т.Е. 2018].

Говоря об использовании айтрекера при изучении порождения устной речи, стоит отметить такое направление, как мультиканальная (мультимодальная) лингвистика, которое нацелено на изучение взаимодействия многочисленных каналов передачи информации между собеседниками, в том числе вербальных единиц, просодии, жестов, мимики, направления взора. Так, например, на материале русскоязычного мультиканального корпуса «Рассказы и разговоры о грушах» (адаптация известного эксперимента «Рассказы о грушах» У. Чейфа [Chafe W., 1980]), было выполнено исследование, в котором при помощи современного оборудования, включающего промышленные видеокамеры и очки-айтрекеры для регистрации движений глаз, были выявлены закономерности распределения зрительного внимания Рассказчика в ситуации восприятия информации от двух жестикулирующих собеседников, а также различные стили окуломоторной активности Рассказчика. [Федорова О.В., Жердев И.Ю., 2019]

Таким образом, порождение речи является очень сложным психофизиологическим процессом, состоящим из нескольких этапов, большая часть которых скрыты от непосредственного наблюдения. Положительная, на наш взгляд, особенность процесса порождения речи заключается в том, что конечный результат этого процесса наблюдаем, им является сообщение или высказывание, т.е. мы знаем, что именно было сказано говорящим. Касательно процесса порождения речи и его этапов психолингвисты солидарны, а существующие теории не очень сильно отличаются друг от друга. Чаще всего в экспериментальных исследованиях выводы о единицах и признаках делаются на основе сопоставительного анализа структуры стимула и структуры выходных значений (реакция). Использование в работах, посвященных специфики порождения речи методов, которые

предоставляют опосредованный доступ к сложнейшим психофизиологическим процессам, помогает приблизиться к большему его пониманию. В частности, при помощи айтрекинга было установлено, что зрительное внимание говорящего играет важную роль в процессе порождения речи.

Литература

1. Chafe W. The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production, Norwood: Ablex. 1980.

2. Femke F. van der Meulen, Antje S. Meyer, Willem J. M. Levelt Eye movements during the production of nouns and pronouns // Memory & Cognition. 2001. №29. С. 512-521.

3. Levelt, W. A Blueprint of the speaker. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), The neurocognition of language (chapter 4), 1999.

4. Meyer Antje S., Dobe Christian l Application of Eye Tracking in Speech Production Research / The Mind's Eye. 2003. С. 253-272.

5. Petersen Jan Heegård, Henrichsen Peter Juel Speech in Action» Proceedings of the 1st SJUSK Conference on Contemporary Speech Habits. 2013.

6. Tucker Benjamin V., Ernestus Mirjam Why we need to investigate casual speech to truly understand language production, processing and the mental lexicon // The mental lexicon. 2016. Т.11. №3. С.375-400.

7. Ахутина Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса.Изд.2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 213с.

8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство "Лабиринт", 1999. 352 с.

9. Горелов И.Н, Седов К.Ф Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. М.: Издательство "Лабиринт", 2001. 304 с.

10. Ефимова В.Л.., Николаева Е.И., Огородникова Е.А. Анализ возможных причин нарушений в развитии связной речи у первоклассников с помощью айтрекинга // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. №2. С.18-23.

11. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во пед. наук РСФСР, 1958. 370 с.

12. Залевская А.А. Введение в психолингвистику М., 1999.560 с.

13. Зимняя И.А. Психологическая схема смыслового восприятия// Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.С. 31 – 33.

14.Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для вузов. 4-е изд., испр. М.: Смысл; М.: Академия, 2005. 287 с.

15. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Часть III, глава 5. 8 изд. М: Академия, 2013.

16. Походай М.Ю., Мячиков А.В. Эффекты визуального и аудиторного маркирования внимания на синтаксический выбор при порождении предложений // //Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. №2.

17. Федорова О.В., Жердев И.Ю. Следи за руками собеседника! (о стратегиях распределения зрительного внимания) // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. №1. С. 98—118. doi:10.17759/exppsy.2019120108)

18. Черниговская Т.В., Петрова Т.Е. Взгляд кота Шрёдингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях. 2-е изд. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. 228 с.

19. Ягунова Е.В. Эксперимент в психолингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации. Учебное пособие для вузов. СПб.: Издательство «Остров», 2005. 51 с.

Толмацкий М.А.
РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Прикладная педагогика на уроках русского языка как иностранного: из опыта преподавателей

Аннотация. *Планируется объединить в одном сборнике истории преподавателей русского языка как иностранного. Истории включают разные формы работы в очном, дистанционном и смешанном формате. Основой для объединения историй будут педагогические методы и приёмы. Для создания сборника живых историй, которые должны помочь молодым преподавателям в подготовке и проведении занятий был собран материал в Российском государственном педагогическом университете им.А.И.Герцена и Санкт-Петербургском университете гражданской авиации. Сборник может быть адресован преподавателям русского языка как иностранного и студентам с уровнем подготовки B1-B2.*

Методы:

1. Аналитический: анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования, научных концепций в современных исследованиях, языковых и текстовых материалов, учебных пособий.

2. Генерализации и классификации: обобщены и систематизированы по видам речевой деятельности истории разных преподавателей.

3. Описания – предполагает запись материала, рассказанного преподавателями.

Ключевые слова: *методика, компетенция, опыт, живой диалог, дистанционное обучение.*

Преподаватели русского языка как иностранного осваивают методику преподавания русского языка, готовясь к каждому занятию и подбирая такие подходы, которые улучшат уровень владения языком и разовьют языковые способности студентов. У молодого преподавателя возникают трудности. В связи с этим исследовательская работа, в рамках которой предполагается собрать, исследовать и обобщить истории, раскрывающие методы, приёмы и трудности освоения русского языка во время занятий, будет полезна молодым специалистам для включения в свою деятельность актуальных и творческих приёмов обучения.

Истории, показывающие особенности восприятия русского языка в иностранной аудитории, будут сгруппированы по видам речевой деятельности:

1. Аудирование и говорение;
2. Чтение;
3. Письмо.

Большинство преподавателей, которые окончили факультет русского как иностранного или краткосрочные курсы по данному направлению, не знают, как проходит реальное занятие. Существуют работы, в которых доступно описывается та или иная грамматическая категория в рамках системы упражнений. Например, статья “Система упражнений на

занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы)" Ивановой Т.М. текст написан доступно и интересно, но это недостаточное представление о самом занятии с обучающимися.

В практике преподавания учебный процесс был проанализирован с целью создания методических пособий, практического материала, профессионального роста преподавателя. Сравнение особенностей исследований и преимущества предлагаемого решения указаны в таблице 1.

Таблица 1 Сравнительная таблица аналогов.

Аналогичные исследования	**Особенности данной работы**
Шаклеин В.М. изучал аспекты языка с точки зрения их взаимодействия с учебной практикой.	Включение в работу историй для живого восприятия процесса урока. Нацеленность на анализ историй преподавателем. Формирование собственных подходов на основании полученных знаний.
Румянцева И.М. описывала свои подходы к обучению, исходя из собственного опыта проведения занятий английского языка.	1. Отсутвие анализа метода может навести читающего на размышление, что важно для создания урока и выбора правильного подхода. 2. Описание особенностей русского языка и русской культуры.
К.Д. Ушинский в своём труде "О первоначальном преподавании русского языка» излагает личные наблюдения за процессом урока в российских, немецких и швейцарских школах, делая собственные выводы.	Истории преподавателей собраны для того, чтобы читатель пришел к выводу самостоятельно.
К.Д. Ушинский считал опыт преподавателей неоценимым вкладом в педагогику. Для обмена опытом были созданы совещания и другие мероприятия.	Объединенные в соответствии с классификацией истории могут передавать опыт на бумаге.

"Науки подразделяют на фундаментальные и прикладные. Цель фундаментальных наук – познание основных законов природы, общества и мышления, а прикладных – практическая реализация результатов деятельности фундаментальных отраслей науки" Дискуссия о том к каким наукам отнести педагогику длится уже больше века. [Щуркова 2005, с.9].

А.Н.Леонтьев относил педагогику к прикладным наукам. Щуркова разделяет это мнение в своём учебном пособии "Педагогика. Воспитательная деятельность педагога". Деятельность преподавателя направлена на решение практических проблем. Педагогический процесс - это живой механизм, который сопровождают меняющиеся

ситуаций. Преподаватель пользуется в процессе работы теми методами, которые он освоил (то есть не только прочитал теорию, но и применил её на практике). Он должен изучить

теоретический материал и применить его на занятиях, а после проанализировать и сделать выводы, чтобы выработать стратегию проведения различных уроков. К.Д.Ушинский писал: “Что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем» [10, С.18-19]. Дополнить воззрение Ушинского можно описанием атмосферы, существовавшей в Ясной поляне, Школы, основанной Л.Н.Толстым. Учителя здесь обменивались опытом и постоянно учились сами. Над подобной проблемой задумывается Н.И.Пирогов [8, с.63-68]. Об изученных методах рассказывает **методика преподавания** – *это отрасль педагогической науки, исследующая процесс обучения с целью достижения его большей эффективности.* Методика включает совокупность методов, правил и средств обучения. К. Д. Ушинский изучал опыт не только российских коллег, но и немецких, швейцарских. Отличительной особенностью этих изучений, является наблюдение за процессом урока. Приведём небольшую часть этих наблюдений: «весь класс, а не один ученик, выслушивает вопрос учителя и приготовляет на него ответ, и это одна из причин, почему в германских и швейцарских школах гораздо менее отсталых учеников, чем у нас». Педагог описывал свои размышления над образовательным процессом.

Личность Преподавателя, играет большую роль в освоении русского языка иностранцами, чем учебник, несмотря на избыток учебных пособий, интернет ресурсов. Профессиональная компетенция является наиболее важной. Она сводится к умениям применять приобретённые знания в работе со студентами. От преподавателя требуется знание системы языка, её использование в коммуникации и умение соотносить её с системами других языков, так как, надо отметить, что носитель языка многие категории системы языка освоил спонтанно с самого рождения. Преподаватель должен учитывать этот факт и понимать, что преподавание русского языка как иностранного отличается от преподавания русского языка носителям языка. Например, для иностранцев, изучающих падежи, предлагаются вопросы, которые он может употребить в жизненной ситуации. Например, родительный падеж (откуда? нет чего? нет кого? какой? чей? когда?). Сами обозначения падежей преподаются, значит, запоминаются, не по названию, а по номеру: “предложный падеж -6”.

Особого внимания требует коммуникативная компетенция преподавателя, так как она проявляется во время занятия.

Ещё одна компетенция: регулятивная. Она “предполагает наличие умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, активность, оценку результатов деятельности, рефлексии” [Волкова, Марченко, с.1].

Опыт преподавания показал важность созданной на уроке атмосферы. Педагоги РГПУ им. А.И. Герцена считают, что статус университета косвенным образом тоже влияет на качество усвоения языка и учебная атмосфера создаётся сама собой.

В педагогике упоминают о таком явлении, как переживание успеха. «Переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность <...> [Щуркова, 15, с.38]. Педагоги, рассказывая о своих подходах к

преподаванию языка, упоминают о том, что важно благодарить студентов за их старание и, конечно, успехи.

Также у преподавателя возникают вопросы с подготовкой занятия в многонациональной аудитории.

Важным моментом при освоении русского языка является активность. Одни студенты сразу начинают активно применять русский язык, общаясь на нём с одногруппниками, становясь старостами или представителями от факультета в организациях университета. Но другие студенты, которые являются будущими преподавателями, поступают в университет, не имея мотивации к освоению русского языка. О повышении мотивации рассказывают преподаватели РГПУ им. А.И. Герцена.

Преподаватель, который входит в аудиторию, имея представление об особенностях преподавания языка в конкретной аудитории, способен организовать продуктивный процесс с первых уроков. В сборнике историй он найдёт подобные особенности. Например, в китайской аудитории могут быть студенты из разных провинций. В одной провинции нет какого-то звука, который есть в русском языке. Это требует особой подготовки.

Истории студентов тоже будут включены в данный сборник. Как уже было замечено, сразу после окончания подготовительного факультета студенты активно вливаются в университетскую жизнь. Сначала они испытывают трудности, но со временем они их преодолевают. Это успешное освоение языка в учёбе подтверждает деятельностную теорию А.Н. Леонтьева, что речевая деятельность “с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой - состоит из нескольких последовательных фаз”.

Особое внимание следует уделить дистанционному формату. Кроме грамотно подготовленного занятия преподавателю нужно продумать переписку студентов во время занятия и индивидуальную помощь учащимся.

Важным элементом для понимания русской речи иностранцем является языковая картина мира. Забавина и Волкова понимают под этим понятием “систему образов, формирующую некое особое представление о том, что мы видим вокруг себя”[4, с.166], а ситуация с коронавирусом и дистанционное обучение ещё больше усложняет освоение той лексики, в которой отразилась картина мира русского народа. Например, различие географического положения той или иной страны вносит свои особенности.

А студенты изучают русский язык, даже не побывав в России. Здесь необходимо компенсировать этот пробел преподавателю. Вносит свои коррективы и такой фактор, как отношение к времени лиц разных национальностей. Например, китайцы берегут своё время и уважают время другого человека, а с представителями некоторых национальностей возникают трудности при организации занятий.

Качество выполнения домашних заданий в условиях дистанционного обучения снизилось, так как степень контроля не такая высокая, как при очном обучении. Особенно это заметно в группах китайцев, где студенты, при отсутствии строгости, расслабляются и не выполняют задания или выполняют не в полной мере. Преподавателям необходимо освоить некоторые особенности проверки в онлайн-режиме.

Современная культурная ситуация показывает необходимость использования живого диалога на занятиях русского языка как иностранного. Об этом пишет А.П. Алексеев, Л.К.

Гаврилина. Из опыта преподавателей видно, что живой диалог это и очень хороший методический приём, в который включены процессы, способствующие речевому развитию и сплочению группы. Такие формы выводят обучающихся в речь как в рамках очного формата, так и дистанционного.

Преподаватели в процессе работы сталкиваются с необходимостью разработки новых методов обучения. Так в практику преподавателя русского языка как иностранного вошёл, так называемый живой диалог. Из описания метода видно, почему мы используем сочетание «так называемый». Краткое описание метода: сначала студент смотрит отрывок из фильма (фильм может быть на английском языке с русскими субтитрами). После просмотра фильма студент получает видеозапись с субтитрами, в которой есть только вопросы. Между вопросами есть фиксированная пауза. Ему даётся задание: "Слушайте. Используйте запись столько раз, сколько необходимо, чтобы не отставать от ответов на вопросы". “Обучающийся должен влиться в диалог. Поэтому необходимо тренироваться столько раз, сколько потребуется для воспроизведения свободного диалога”[5, с.2]. Данный метод поможет обучающемуся овладеть коммуникативными навыками.

Большинство преподавателей отводят часть времени на занятиях чтению текста (существуют разные виды), но не все стараются привлечь студентов к творчеству. Ведь, например, в чтении по ролям можно менять интонацию, выражать разные эмоции, использовать мимику, жесты, делать паузы. О таком подходе говорит преподаватель Санкт-Петербургского университета гражданской авиации С.В. Марчук, подтверждая свои слова примером чтения рассказа Толстого “Косточка”. При выполнении задания студент по-настоящему заплакал, подобно герою, а остальные смеялись.

Чтобы занятие было интересным, преподаватели адаптируют задания учебника под свои цели. Например: несложный текст об Иване и Москве из учебника "Дорога в Россию" стр. 115 (рис.1).

Студенты его читают на занятии. Преподаватель может не давать задание: ответьте на вопросы, а попросить написать этот текст, но уже про Ивана (от 3 лица), используя в тексте ранее изученные слова.

В связи со сложившейся в мире ситуацией дистанционный формат преобладает в большинстве вузов. Некоторые преподаватели считают это вынужденной мерой, другие же, напротив, видят в этом новые возможности в методическом плане и считают онлайн-задания неотъемлемой частью учебного процесса.

Многие преподаватели сомневаются, что можно контролировать онлайн-процесс так же качественно, как очные занятия. Но в их распоряжении есть виртуальная (белая) доска, демонстрация экрана, совместное использование документа. Все эти возможности помогают внедрять в образовательный процесс новые методические приёмы.

В заключение приводятся некоторые истории:

“Я учила в СпбГУ китайцев русскому языку. Это было интересно. У нас был учебник "Первые шаги". Наши занятия проходили в большой аудитории. На партах лежали бумажки с именами студентов: Кристина, Иван, Катя и так далее. Я поняла, что не смогу их так называть. Я стала интересоваться их настоящими именами. Трудность заключалась в том, что в китайском языке 4 тона и эта особенность касается имён. Но я сказала себе, что обязательно научусь произносить их имена. Ещё одна причина создания русского

имени: обязательное использование фамилии и имени в обращении. При этом порядок нарушать нельзя.”

“Я столкнулась с ситуацией, когда девушка к концу учебной недели начинала грамотно выражать свои мысли на русском языке. А после выходных приходила и, как будто, начинала всё с самого начала. Я предложила ей применять русский язык в повседневном общении, но это не помогло. Тогда я решила устроить прогулку по городу Пушкину. Студентка пришла с парнем. Когда мы зашли в кафе, и нужно было сделать заказ, я поняла, в чём причина скачкообразного освоения русского языка: парень заказал за неё. То есть у студентки всегда есть помощник. Я попросила парня китаянки, чтобы он давал ей возможность говорить на русском языке и самому с ней общаться не на китайском, а на русском языке. С этого момента девушка стала говорить лучше.”

Все собранные истории, расположенные по разделам, станут основой практической и аналитической стороны будущей деятельности педагогов, только окончивших педагогическое учебное заведение. Опыт преподавателя, который погружён в педагогический процесс и контактирует со студентами, очень важен как с точки зрения освоения методики, так и с точки зрения формирования необходимых компетенций.

Литература

1. Алексеев А.П. Необразованная бедность //Литературная газета. 2007. №5. С.12
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А., Сафронова М.В. Дорога в Россию 1: Учебник русского языка (Элементарный уровень) СПб.: Златоуст. 2019.
3. Волкова А. В., Марченко К.С. *Карагандинский Государственный Технический Университет, Казахстан* Профессиональная компетентность педагога. [Сайт]. URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59599.doc. htm (Дата обращения 18.02.2021)
4. Забавина Т.С., Волкова Л.В. Языковая картина мира: к определению понятия. Международный научный журнал «Инновационная наука». №12 2015. с.166.
5. Марчук С.В. Живой диалог по фильму. Учебный сайт преподавателя [Сайт]. URL: http://russian-teacher.ru/2020/04/21/%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0 %B9-%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3-%D0%BF%D0%BE-%D1%84%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D1%83/ (Дата обращения 18.02.2021)
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. - 701 с.
7. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: Логос, 2004.
8. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собрание сочинений. Т.2. М.: АПН, 1948.
9. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

Цэрэндаваа Багабанди
Ховдский госдартсвенный университет, г. Ховд, Монголия

К проблеме изучения фоносемантических особенностей монгольских личных имен

Аннотация. *Данная статья посвящена изучению фонетических значений звуков в именах монголов. В результате проанализирована частотность звуков в первых слогах имен монгольских людей и вывялено фонетическое значение частотных звуков по методике семантического дифференциала. Выявлено, что звуки Б, А, М, Э, Н, О монгольского языка были частатными.*

Ключевые слова: *звук, частота, значение звука, психолингвистический эксперимент эксперимент, имя человека.*

Каждое славо, которое мы произносим, имеет две стороны воздействия. С одной стороны, мы воспринимаем слово по его смысловому символическому значению, обозначающему какой-нибудь объект или процесс, с другой стороны, слово - это набор звуков, который может вызывать у человека определенную ассоциативную эмоционально-психологическую реакцию. Поскольку сознание взрослого человека при слуховом восприятии слов ориентировано преимущественно на их смысловое значение, то другая реакция на слово, как на набор звуков, проходит подсознательно и переживается человеком в виде определенного эмоционального фона.

Вот эта вторая реакция на слова и является фоносемантическим их значением. Каждый звук человеческой речи обладает определённым подсознательным значением. Впервые эти значения с помощью опроса большой аудитории стал устанавливать американец Чарльз Осгуд. Для русского языка эти значения в своё время определил советский ученый, доктор филологических наук А.П.Журавлёв. А для монгольского языка доктор Одончимэг Тумээ изучила фонетические значения. В результате её кандидатской диссертации было установлено фоносемантическое значение каждого звука монгольского языка. Также она опубликовала ряд статей, посвященных изучению иконизма на разных языковых материалов. Хотя имя человека состоит из слов, каждый звук в нем имеет свое содержание и единство плана содержания и длана выражения.

Монгольский известный филолог М.Базаррагчаа изучил содержание звука и высоко оценил взгляды фонетиста Якобсона Р.О, что в произведении The Raven писателя Эдгара По ярко раскрыты фонетические значения слова “Never more” и в нем выражены все тайны говорящего. Данное слово состоит из несколько звуков, но выражает широкую смысль. В нем отражается негативное значение. Особенно самый последный согласный звук “r” выражает самое глубинное значение. Мы можем узнать отсюда, что звуки слова играют значительную роль в речи. В звуках сохраняются огромные тайны мысли [2.с.5].

Поскольку любое слово состоит из звуков, вполне естественно, что для оценки воздействия на человека определенного слова, как набора звуков, необходимо произвести соответствующие расчеты, чтобы определить общее фоносемантическое значение составляющих данное слово звуков по шкалам. Здесь мы публикуем фоносемантический анализ некоторых частотных звуков монгольских мужских и женских имен.

В качестве экспериментальных материалов нами были выбраны 86000 собственных имён человека Ховдского аймака Монголии. На первом этапе были определена частотность звуков в первых слогах данных имён.

Частотность звуков в первых слогах была выявлена в следующем порядке.

Б	А	М	Э	Н	
13976-	8231-	5930-	5782-	5681-	О
13785	5885	5195	5579	4978	5324-5195

Надо отметить, что имена казахов не были включены в материалы исследования. Самыми частотными блыи звуки Б, А, М, Э, Н, О. А самые частотные имена были *Бат-Эрдэнэ* 483, *Отгонбаяр*-437, *Наранцэцэг* 313, *Алтангэрэл*-298, *Батбаяр* 249, *Анхбаяр* 234, *Баярсайхан* 225 и др.

На следующем этапе данного исследования мы рассмотрели фонетические значения данных частотных звуков по методике сематического дифференциала. В эксперименте участвовали 80 студентов Ховдского государтсвенного университета, в возрасте 20-23.

Частотные звуки и значения

	Звуки	Б	А	М	Э	Н	О	Д
	Признаки	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
1	хороший - плохой,	4.1	4.48	3.88	4.2	4	3.81	3.45
2	большой-маленький	3.78	4.32	3.55	3.6	3.35	3.15	3.69
3	добрый - злой	3.86	3.88	2.14	4.27	3.65	3.44	2.91
4	Грубый - нежный	4	3.49	4.02	4.07	4.13	3.61	2.83
5	светлый-тёмный	3.02	4.1	3.5	4.1	3.52	3.57	3.83
6	активный-пассивный	4.14	3.9	3.52	3.54	3.5	2.34	3.73
7	простой-сложный	3.1	2.9	3.62	3.39	3.3	3.56	3.16
8	громкий - тихий	4.22	3.74	3.04	3.22	2.9	3.31	2.95
9	горячий -холодный	3.11	3.2	3.12	3.75	3.31	3.58	3.24

10	быстрый - медленный	3.36	3.1	3.15	3.23	3.8	3.31	3.49
11	красивый - отталкивающий	3.71	3.82	3.34	4	3.27	3.21	3.45
12	ладкий - шероховатый	3	2.01	2.9	2.96	3.65	3.91	3.12
13	легкий - тяжелый	3.26	3.01	3.28	3.32	3.8	2.64	2.83
14	радостный - печальный	3.55	3.16	3.14	3.47	3.82	2.94	3.24
15	безопасный - страшный	3.52	2.67	3.5	3.87	3.24	3.09	3.03
16	величественный - низменный,	3.59	3.27	3.2	2.79	3.28	3.65	3.57
17	яркий - тусклый	3.16	2.98	2.62	2.72	3.44	3.4	3
18	округлый - угловатый	4	3.2	2.77	3.48	2.86	3.41	2.74
19	веселый - грустный	3.68	3.14	3.3	3.24	3.99	3.4	2.95
20	подвижный-медлительный	3.72	3.41	2.53	2.67	3.2	3.22	3.45
21	длинный-короткий	3.99	3.25	2.71	3.48	3.3	3.82	2.99
22	храбрый-трусливый	3.75	3.57	3.31	3.39	3.06	3.16	3.03
23	добрый - злой	3.06	3.11	3.2	3.68	3.84	3.55	2.96
24	быстрый - медленный	3.4	3.71	2.97	3.5	3.14	3.34	3.03
25	могучий - хилый	3.6	4.3	2.75	3.11	3.74	3.58	2.91

Суммируем основны результаты эксперимента:

“Б” : Величественный, громхий, активный, радостный, храбрый, опасный

“А”: Нежный, добрый, большой, быстрый, весёлый, светлый, хороший, красивый, тусклый, шероховатый

“М”: Легкий, радостный, безопасный, горячий, медленный, окргулый, ладкий, нежный, активный

“Э”: нежный, красивый, добрый, светлый, быстрый, весёлый,
“Н“: красивый, светлый, нежный, радостный, безопасный
“О”: Хороший, красивый, светлый, могучий, весёлый, активный, горячий, медленный,

Из данных эксперимента можно сказать, что фоентические значения данных звуков связаны с содержанием именами с одной стороны. А с другой стороны они не имеют со значением данных имен. Отметим, что каждый звук имеет освное фонетическое значение, из которого вытекают многозначения слова. Также каждый звук выражает внутренне контрастивные значения. Например, звук “А” имеет и позитивные и негативные значения.

Это свидетельство того, что имя человека, звучание имени не является прямой связью с человеком, которому назначают имя, а всего лишь сигналом именования. Фонетическое значение зкуков имени человека, похоже, связано с этим именем. «Ясно, что значение слова состоит из основного значения времени, в которое оно создано» [2.с.66] Уже установлено, что единицей, составляющей слог, является звук, и что семантический аспект зависит от каждой иерархической системы языка.

О фоносемантических особенностях разносистемных язкыов монгольский исследователь Одончимэг Тумээ отметила, что звукобуква *м* имеет представленность разнородных фоносемантических признаков для русского и монгольского языков. В результате её исследования было выявлено, что с одной стороны, *добрый, радостный, сильный*, но *трусливый* (для монгольской звукобуквы), то же наблюдается и при характеристике русской звукобуквы – *грубый*, но *безопасный* и *печальный*. Она констатирует, что одинаковая модальность характеризует гласные *а, ы, у*, согласные *л, р, х* . для русских и монгольских носителей и полагает, что это может быть связано с проявлением универсального звукосимволизма, основанного на акустико-артикуляционных признаках; возможно, это явление базируется на каких-то глубинных физиологических основаниях, пока для нас не совсем ясных [4. с.63].

Поскольку имена и звуки имени не определяют друг друга, но становятся сигналом после установления определенных отношений, можно сказать, что имя может поддерживать определенную степень восприятия того, что оно называется, после того, как оно установлено.

Когда люди впервые заговорили в древние времена, они использовали ряд отдельных звуков, прежде чем использовать готовые сигналы, такие как Амар, Анх, Тумур, Цецег для выражения своих мыслей и идей, свидетельством этого пути развития является готовый сигнал о том, что его язык умственно выражен.

Сигналы, которые становятся человеческими именами, качественно отличаются от языковых сигналов. Еще одно различие между именем человека и другими жестами состоит в том, что отношение между именем и номинатором определяется тем, кто дает имя, который выбирает готовое слово и передает его ребенку. Например, преобладающими значениями звука А являются величие, великолепие и священность, которые имеют новые значения, связанные с эстетикой и современностью.

Судя по частоте звуков, первая звуковая система имени человека имеет общую закономерность развития, а также национальные особенности.

Литература

1. Цолоо Ж. Ойрад аялгуу.х6.УБ., 1988
2. Базаррагчаа М. Монгол хэлний дүрс дуурайх үг. УБ., 2011.
3. С. Мөөмөө, Ю. Мөнх-Амгалан “Орчин үеийн монгол хэл аялгуу” УБ., 1984.
4. Одончимэг Тумээ. Восприятие и окказиональная вербализация эмотивных составляющих невербальных знаков носителями разносистемных языков: на материале русского и монгольского языков, докторын зэрэг горилсон бүтээл, Кемерово, 2013
5. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 2004.
6. Сосина Ю.А. Эмотивность внутренней форма слова.Автореферат., 2009

Резюме

Энэхүү судалгаанд хүний нэрийн эхний авианы давтамжийг тодорхойлон гаргаж мөн утгын шатлалын аргаар авианы утгыг тодорхойлсон юм. Хүний нэрийн эхний авианы хамгийн өндөр давтамжтай авиа Б, А, М, Э, Н, О байна. Бичгийн зохиол бүтээлээс төлөөлөл болохуйц тэмдэгтийг сонгон авч давтамжийг тодорхойлоход үүнээс өөрөөр гардаг юм. Давтамж өндөр эдгээр авиа хүний нэртэйгээ ямар нэг холбоо үгүй өөрийн гэсэн утга бүхий байна хэмээн үзэж байна.

Наян мянга гаруй хүний нэрийн эхний үсгийн давтамжийн байдлыг авч үзлээ. Хүний нэрийн эхний авианы хамгийн өндөр давтамжтай авиаг авч үзэхэд дараах дараалал гарч байна.

Б	А	М	Э	Н	О
13976-13785	8231-5885	5930-5195	5782-5579	5681-4978	5324-5195

Эндээс казак нэрийг хасан монгол хүний нэрийн эхний үсгийг авч үзвэл щ, ф, ы, й, ъ, ь тэмдэгээр эхэлсэн хүний нэр байхгүй, мэдээж энэ бол монгол хэлний онцлог юм. Хүний нэрийн эхний авианы өндөр давтамжтай нь Б, А, М, Э, Н, О байгаа бол бичгийн зохиол бүтээлээс төлөөлөл болохуйц тэмдэгтийг сонгон авч давтамжийг тодорхойлоход үүнээс өөрөөр гардаг юм.

Давтамж ихтэй нэр: Бат-Эрдэнэ 483, Отгонбаяр-437, Наранцэцэг 313, Алтангэрэл-298, Батбаяр 249, Анхбаяр 234, Баярсайхан 225 гэх мэт. Монгол хэлэнд “Б”-ээр эхэлсэн нэр хамгийн олон байна. Давтамж өндөртэй дээрх авиаг утгын шатлалын аргаар туршилт хийж /*туршилтад ХИС-ийн 80 гаруй оюутан оролцов.*/ утгыг нь тодруулан авч үзвэл:

Хүний нэрийн эхний авианы давтамж ба утга

	Авиа	Б	А	М	Э	Н	О	Д
	Утга	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
1	Сайн-муу	4.1	4.48	3.88	4.2	4	3.81	3.45
2	Том-жижиг	3.78	4.32	3.55	3.6	3.35	3.15	3.69
3	Эелдэг-ширүүн	3.86	3.88	2.14	4.27	3.65	3.44	2.91

4	зөөлөн-зоригтой	4	3.49	4.02	4.07	4.13	3.61	2.83
5	гэрэлтэй-харанхуй	3.02	4.1	3.5	4.1	3.52	3.57	3.83
6	идэвхтэй-идэвхгүй	4.14	3.9	3.52	3.54	3.5	2.34	3.73
7	Энгийн /дан/-нийлмэл	3.1	2.9	3.62	3.39	3.3	3.56	3.16
8	чанга-сул	4.22	3.74	3.04	3.22	2.9	3.31	2.95
9	халуун-хүйтэн	3.11	3.2	3.12	3.75	3.31	3.58	3.24
10	хурдан-удаан	3.36	3.1	3.15	3.23	3.8	3.31	3.49
11	сайхан-муухай	3.71	3.82	3.34	4	3.27	3.21	3.45
12	гөлгөр-барзгар	3	2.01	2.9	2.96	3.65	3.91	3.12
13	Хүнд-хөнгөн	3.26	3.01	3.28	3.32	3.8	2.64	2.83
14	хөгжилтэй-гунигтай	3.55	3.16	3.14	3.47	3.82	2.94	3.24
15	аюулгүй-аюултай	3.52	2.67	3.5	3.87	3.24	3.09	3.03
16	цогтой сүрлэг-өөдгүй, жигшүүртэй	3.59	3.27	3.2	2.79	3.28	3.65	3.57
17	/тод/ хурц-бүдэг	3.16	2.98	2.62	2.72	3.44	3.4	3
18	дугуйвтар-өнцөглөг	4	3.2	2.77	3.48	2.86	3.41	2.74
19	баяртай-гунигтай	3.68	3.14	3.3	3.24	3.99	3.4	2.95
20	чанга-нам	3.72	3.41	2.53	2.67	3.2	3.22	3.45
21	урт-богино	3.99	3.25	2.71	3.48	3.3	3.82	2.99
22	зоригтой-аймхай	3.75	3.57	3.31	3.39	3.06	3.16	3.03
23	цагаан санаат-хэрцгий /даруухан-хорлонтой/	3.06	3.11	3.2	3.68	3.84	3.55	2.96
24	түргэн-удаан	3.4	3.71	2.97	3.5	3.14	3.34	3.03

2 5	эрч хүчтэй-үлбэгэр	3.6	4.3	2.7 5	3.1 1	3.7 4	3.5 8	2.9 1

Туршилтад орсон авиан утгыг авч үзэхэд:

“Б “авиа: Эрч хүчтэй, чанга, бахим, сүрлэг, баяр баясалтай, зоригтой, ширүүн, аюултай

“А” авиа: Уян зөөлөн, эелдэг, уудам том, ариун нандин, хөгжилтэй, гэрэл гэгээтэй, тунгалаг, сайн, сайхан, цогтой, бүдэг, арзгар, аюултай гэх мэт.

“М” авиа: Хөнгөн хөгжилтэй, аюулгүй, халуун дулаан, удаан, тайван, бөөрөнхий, мөлгөр, хурц биш, зөөлөн идэвтэй

“Э” авиа: эрүүл энх, эелдэг, зөөлөн, энхрий, ялдам, цагаан цайлган, түргэн хөгжилтэй

“Н“ авиа: Сайхан, гэрэл гэгээтэй, эелдэг найрсаг, цоглог, баяр жаргалтай, аюулгүй

“О” авиа: Сайн сайхан, тунгалаг гэрэлтэй, эрчтэй, цоглог, идэвхтэй, халуун, урт удаан,

Эдгээр хүний нэрийн эхний авиаг ассоциац судалгааны аргаар туршилт явуулж үзсэн үр дүнгээс харахад хүний нэрийн эхний авиа нэрийнхээ үндсэн утгатай холбогдолгүйгээр үл барам зарим тохиолдолд эсрэг утгатай ч байж болох юм. Хүний нэрийн эхний авиаг туршсан параметрүүдийн үзүүлэлтээр нотолж болохын зэрэгцээ авиа нь үндсэн утгатай ба түүнээс салаалсан олон утга гэж үзэж болно. Мөн дотооддоо эсрэгцсэн утга илтгэж байна гэж үзэж болох юм. Хүний нэрийн эхний “А” авиа гэхэд ариун сайхан, гэрэл гэгээтэй гэсэн утга илтгэдэг мөртлөө арзгар, аюултай бүдэг гэх утга ч илтгэжээ.

Энэ нь хүний нэр, нэрийн авиа, нэрлүүлж байгаа хүнтэйгээ зүй тогтолын шууд холбоогүй зөвхөн нэрлэн илэрхийлэх дохио болдогийг гэрчилж буй хэрэг юм.. Хүний нэрийн авианы утга гэхээр уг нэртэйтэй холбоотой мэт сэтгэгддэг. “Үгийн утга түүнийг бүтээж буй үеийн үндсэн утгаас бүрэлддэг болох нь илэрхий болжээ” [2:66] Ийнхүү үеийг бүтээж буй нэгж нь авиа бөгөөд хэлний шаталсан тогтолцоо тус бүрд агуулгын тал хамааралтай болохыг нэгэнт тогтоосон байдаг.

Нэр, нэрний авианууд нь харилцан бие биеээ тодорхойлдоггүй харин хооронд нь тодорхой харилцаа тогтсон хойно нэгэн дохио болоод заншсанаасаа хойш харилцаатай болдог учир аливаа нэр нэгэнт хэвшин тогтсоноосоо хойш нэрлүүлж байгаа зүйлийнхээ тухай төсөөллийг зохих хэмжээгээр хадгалж чаддаг гэж хэлж болно. Хүн төрөлхтөн балар эрт цагт анх хэлтэй болохдоо Амар, Анх, Төмөр, Цэцэг гэх мэтээр бэлэн дохио ашиглахаас өмнө салангид авиаг цуврууллан дуудаж, түүгээр санаа бодлоо тоймлох төдий илэрхийлэн харьцаж явсаар амьдрал тэмцлийн дүнд ертөнцийг таньж алхам алхамаар амьтнаас холдож жинхэнэ нийгмийн хүн болж төлөвшсөн бөгөөд хүний хөгжлийн энэ замын гэрч нь түүний хэл сэтгэхүй өөрөөр хэлбэл боловсорсон бэлэн дохио болно.

Хүний нэр болж байгаа дохио хэлний дохионоос чанарын хувьд ялгаатай. Бусад дохионоос ялгарах хүний нэрийн өөр нэг ялгаа нь нэр, нэрлүүлэгч хоёрын харьцааг нэр өгч байгаа хүн өөрөө тогтоож бэлэн үгийг сонгон авч хүүхдэд нэр болгон өгдөг нь хувийн чанартай боловч, тухайн ард түмнийхээ соёл, зан заншил, шашин шүтлэг, нийгэм аж ахуйн онцлогийг тусгасан байдаг.Тухайлбал, А авианы азжаргал, цог жавхлан, ариун нандин гэсэн утга зонхилж байгаа нь гоо зүй, орчин үетэй холбогдсон шинэ утга бүхий байна. Авианы давтамжаас ажиглаж байхад хүний нэрийн эхний авианы тогтолцоонд хөгжлийн ерөнхий зүй тогтол байхын зэрэгцээ үндэсний онцлог туссан өвөрмөц шинж байна.

Шкарина М.С.
КубГУ, г. Краснодар, Россия
Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Спачиль О. В.
КубГУ, г. Краснодар, Россия

Лексика из «Русского словаря языкового расширения» в оригинале и переводе (на материале романа А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ»)

Аннотация. *Данная научно-исследовательская работа направлена на исследования в области иностранных языков и касается выявления и изучения малоупотребительной лексики в произведении А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» в оригинале и переводе на английский язык. Перевод подобной лексики представляет собой большую трудность для переводчиков. Несмотря на то, что, зачастую, предложенные варианты перевода достаточно адекватно передают смысл высказываний, они не могут передать особенностей стиля А. И. Солженицына. Устаревшая лексика и важные семантические компоненты не прослеживаются в иностранном тексте. Таким образом, это приводит к потерям в переводе.*

Ключевые слова: *А. И. Солженицын, роман, «Архипелаг ГУЛАГ», малоупотребительная лексика, «Русский словарь языкового расширения».*

Русский словарь языкового расширения

Данный словарь – собрание редких и малоупотребительных слов, забытых по разным причинам и вышедших из употребления. Большая часть лексики была взята автором из Толкового словаря живого великорусского словаря В. И. Даля [4 с. 7]. Солженицын считал, что некоторые из этих слов могут вернуться в активный словарный запас современных носителей языка. Целью создания данного труда было не только возрождение забытых слов, но и собственные литературные нужды и «языковая гимнастика». Главным критерием отбора для Александра Исаевича была художественная цель [4, с. 3].

«Архипела́г ГУЛА́Г» — художественно-историческое произведение Александра Солженицына о репрессиях в СССР в период с 1918 по 1956 годы. Основано на письмах, воспоминаниях и устных рассказах 257 заключённых и личном опыте автора. ГУЛАГ — аббревиатура от «Главное управление лагерей» [5]. Также существует сокращение Гулаг с расшифровкой «главное управление исправительно-трудовых лагерей». В романе повествуется о системе советских тюрем и лагерей, о государственном терроре, на основе свидетельств – писем бывших заключенных и документов. К источникам, используемым автором выделяются письма жертв архипелага (их число варьируется от 227 до 257 в разных изданиях).

Перевод романа на английский язык был осуществлён Томасом П. Уитни – американским дипломатом, журналистом, писателем и переводчиком.

Переводчик «Архипелага» применил несколько определенных переводческих тактик. Задача оказалась не из простых. Все приведенные примеры можно условно разделить на группы по способу перевода: описательный перевод, аналоговый перевод, синонимический перевод, опущение.

Вышатнуть кол [4, с. 47].

Контекст: «Стоит вертикальный меч – разящий, протыкающий, не вышатнуть» [3, с. 562].

Перевод: “The sword stands upright – to smite, to pierce. You’ll never ease it out again!”. [8, с. 505].

Способ перевода: синонимический перевод. Русский устаревший глагол «вышатнуть» представлен в переводе как “ease it out”. Данная замена не является достаточно точной, так как «вышатнуть» это не совсем «расслабить» или «ослабить», а скорее «пошатнуть».

Злоплодный [4, с. 81].

Контекст: «После всех этих злоплодных разрушительный реформ можно считать отдельную историю Особлагов законченной 1954 годом и дальше не отличать их от ИТЛ» [3, с. 526].

Перевод: “After all these pernicious and destructive reforms we may consider the separate history of the Special Camps councluded in 1954, and need no longer distinguish them from Corrective Labor Camps” [8, с. 486].

Способ перевода: синонимический перевод. Русское устаревшее прилагательное «злоплодный» переведено на английский язык как “pernicious”. Хоть и достаточно близкая по смыслу, данная замена не является достаточно точной. Основные значения слова “pernicious” это «пагубный» или «вредный». «Злоплодный» скорее означает способный принести беды, или даже гибель.

Могутный, могутной, могущный [4, с. 110].

Контекст: «Все они были в домотканой одежде, в самодельных броднях и выделялись могутностью» [3, с. 390].

Перевод: “They were all wering homespun garments and homemade knee boots, and they were all exceptionally sturdy” [8, с. 372].

Способ перевода: аналоговый перевод. Русское устаревшее слово «могутность» представлено в переводе как “sturdy”. Данная замена не является достаточно адекватной, так как “sturdy” это скорее «сильный» или «крепкий», а не обладающий мощностью или могучестью.

Онемить кого – заставить молчать [4, с. 152].

Контекст: «Помимо прямых многослойных ругательств, зэки, имеют, по-видимому, также и набор готовых выражений, онемляющих всякое разумное постороннее вмешательство и указание» [2, с. 490].

Перевод: “Apart from their straight multisyllabic curses, the zeks evidently have a collection of ready-made expressions, which will paralyze any intelligent outside interference and directions” [7, с. 509].

Способ перевода: аналоговый перевод. Русское устаревшее слово «онемляющий» представлено в переводе как “paralyze”. Данная замена не является достаточно адекватной, так как «онемить» означает заставить молчать, в данном контексте, заставить молчать,

ошеломив или шокировав чем-либо. “Paralyze” переводится как «парализовать» или «обездвижить».

Поперечины – в част. распорка поперек [4, с. 190].

Контекст: «А его с суматохой считали в побеге и палкой с гвоздевыми поперечинами пробалтывали ямы уборных – не потоплен ли там» [2, с. 444].

Перевод: “And in their confusion they assumed he had escaped and used a stick with spikes made of nails to poke about in the latrine pits, to see whether or not he had drowned there” [7, с. 462].

Способ перевода: опущение. В английском варианте не указано, что палка была покрыта гвоздями поперек (“stick with spikes”).

Кубло – свой дом, угол, хозяйство, гнездо птичье, белочье, звериное [4, с. 98].

Контекст: «Именно этот общечеловеческий мир, наш мир, с его моралью, привычками жизни и взаимным обращением, наиболее ненавистен блатным, наиболее высмеивается ими, наиболее противопоставляется своему антисоциальному, антиобщественному кублу» [2, с. 428].

Перевод: “And it was precisely this universally human world, our world, with its morals, customs, and mutual relationships, which was most hateful to the thieves, most subject to their ridicule, counterposed most sharply to their own antisocial, anti-public kubla – or clan” [7, с. 445].

Способ перевода: транслитерация.

Выселки, выселковый [4, с. 46].

Контекст: «В июле 1943 под Орлом взвод русских в немецкой форме защищал, например, Собакинские выселки» [1, с. 271].

Перевод: “In July, 1943, for example, near Orel, a platoon of Russians in German uniform defended Sobakinskiye Vyselki” [6, с. 254].

Способ перевода: транслитерация.

Написано невпрочет нч. – неразборчиво [4, с. 129].

Контекст: «История всех побегов с Архипелага была бы перечнем невпрочёт и невперелист [2, с. 398].

Перевод: “The history of all the escapes from the Archipelago would be a list to long to be read, too long to be leafed through” [7, с. 413].

Способ перевода: описательный перевод. Русское устаревшее наречие «невпрочет» переведено на английский язык с помощью слова описательной конструкции “to long to be read”. Данная замена не является достаточно адекватной, так как написанный «невпрочёт» перечень не просто длинный, а ещё и неразборчиво, непонятно и хаотично написанный. В переводе данные семы отсутствуют.

Осиротить кого [4, с. 155].

Контекст: «Тут не столько даже облегчение ума – думать не надо, сколько облегчение моральное: ты не терзаешься, что вот ошибешься в приговоре и осиротишь собственных своих детишек» [1, с. 310].

Перевод: “It wasn’t so much a mental relief, in the sense that one didn’t have to think, as it was a moral relief. You didn’t have to torture yourself with worry that you might make a mistake in a sentence and make orphans out of your own little children” [6, с. 289].

Способ перевода: описательный перевод. Данная описательная конструкция является достаточно точной в передаче смысла слова «осиротить», т. е. сделать сиротой.

Нитяный, нитяной – сделанный из ниток [4, с. 136].

Контекст: «Погоны их тоже были сорваны с озлоблением, кое-где торчало нитяное мясо» [1, с. 39].

Перевод: “Their shoulder boards also had been viciously torn off, and in some places the cotton batting stuck out” [6, с. 18].

Способ перевода: опущение.

Исследуемая в данной работе лексика практически не используется в наше время, поэтому перевести её на английский язык является сложной задачей для переводчика. Предложенные варианты достаточно часто передают точный смысл высказывания, но не могут передать особенностей стиля А. И. Солженицына. Проследить устаревшую лексику в тексте не представляется возможным. Отсюда следует, что мы имеем дело с потерями в переводе.

Томас Уитни, переводчик «Архипелага» использует различные переводческие тактики для наиболее точной передачи смысла вышедших из употребления слов, среди которых больше всего прилагательных, существительных и глаголов.

Самый часто используемый способ для перевода лексики из «Русского словаря языкового расширения» – синонимический перевод. Также автор-переводчик пользуется аналогиями. Довольно описательные конструкции и синонимы достаточно точно передают смысл некоторых малоупотребительных лексических единиц.

Нередко некоторые слова и выражения, используемые в романе «Архипелаг ГУЛАГ», не переводятся и опускаются в контексте, иногда вместе со всем предложением целиком. Калькирование используется крайне редко, а новообразование не используется вообще.

Литература

1. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ. 1918-1956: Опыт художественного исследования. Ч. I-II / А. И. Солженицын. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 640 с.

2. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ. 1918-1956: Опыт художественного исследования. Ч. III-IV / А. И. Солженицын. – СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 672 с.

3. Солженицын, А. И. Архипелаг ГУЛАГ. 1918-1956: Опыт художественного исследования. Ч. V-VII / А. И. Солженицын. – СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 736 с.

4. Солженицын, А. И. Русский словарь языкового расширения / А. И. Солженицын. – М.: Русский путь, 2015. – 280 с. – ISBN 5-85887-071-6.

5. Фейгюлбсонас, Г. Словарь русских и литовских сокращений / Г. Фейгюлбсонас, В. Петраускас, Е. Розаускас, В. Ваганас. – Вильнюс: Государственное издательство политической и научной литературы, 1960.

6. Whitney, Thomas P. Aleksandr I. Solzhenitsyn. The GULAG Archipelago. 1918-1956: An Experiment in Literary Investigation I-II. New York: Harper & Row, Publishers, 1973. 671 pp.

7. Whitney, Thomas P. Aleksandr I. Solzhenitsyn. The GULAG Archipelago. 1918-1956: An Experiment in Literary Investigation III-IV. New York: Harper & Row, Publishers, 1973. 717 pp

8. Whitney, Thomas P. Aleksandr I. Solzhenitsyn. The GULAG Archipelago. 1918-1956: An Experiment in Literary Investigation V-VII. New York: Harper & Row, Publishers, 1973. 579 pp

Юров Н.Ю.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В. Попова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Управление инновационными процессами подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде: теоретические аспекты

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов актуальной проблемы высшего образования – управления инновационными процессами подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде. В статье представлена характеристика отдельных составляющих данного понятия.*

Ключевые слова: *управление, инновационные процессы, подготовка будущих педагогов, цифровая образовательная среда.*

Совершенствование системы подготовки педагогических кадров, готовых к реализации целей государственной программы «Развитие образования» до 2025 года, должно обеспечивать повышение качества и доступности образования, а также создавать условия для организации онлайн-образования. В последние годы значительно возросла роль цифровых образовательных технологий на всех уровнях образования, происходит оснащение образовательных учреждений современным технологическим оборудованием, обучение осуществляется в условиях виртуальной реальности, все это свидетельствует о необходимости подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, востребованных на рынке труда, отвечающих требованиям «Профессионального стандарта. Педагог» [1]. Современный педагог не только должен уметь использовать, но и разрабатывать электронные методические и дидактические материалы, обучающие, диагностирующие, контролирующие, моделирующие программные средства и др. Цифровая образовательная среда обеспечивает широкие возможности для получения непрерывного образования, у обучающегося формируется информационная активность, профессиональная мобильность и другие качества. В связи с этим на первый план выдвигается проблема управления инновационными процессами подготовки будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

К настоящему времени сложились определённые теоретические предпосылки для научного обоснования управления инновационными процессами подготовки будущих педагогов: различные аспекты управления образовательными системами рассматривались в работах (И.Р. Лазаренко, Л.А. Мокрецовой, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой и др.); инновационные процессы в педагогической деятельности раскрыты в трудах (В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, А.В. Хуторского и др.). В работах М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Н.В. Ломоносовой, Н.Н. Новиковой и др. исследуются вопросы обучения педагогов в условиях информационной среды вуза.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятийно-терминологическое поле понятия «управление инновационными процессами подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде» остается недостаточно изученным. Поэтому в рамках данной статьи с целью определения сущности данного понятия будет проанализировано его содержание. Отметим, что целесообразно будет рассмотреть в отдельности следующие категории: «управление», «инновационные процессы», «подготовка будущих педагогов», «цифровая образовательная среда».

Проблема управления является предметом многочисленных исследований в области образования, анализ которых позволяет рассматривать данное понятие с разных точек зрения. Так, В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др. рассматривают управление как деятельность, которая образует полный управленческий цикл от постановки целей до их конечного достижения и состоит из нескольких функций: планирования, организации, руководства (мотивации) и контроля.

Изучение работ В.Г. Афанасьева и др. позволило установить, что управление следует понимать как воздействие одной системы (человека, группы людей) на другую. Например, В.Г. Афанасьев трактует управление как «воздействие на общество или его отдельные звенья с целью их упорядочения, сохранения качественной специфики, нормального функционирования, совершенствования и развития. В самой общей форме управление представляет собой выработку и принятие научно обоснованных решений и их реализацию» [2, с. 62].

Анализ литературы показал наличие и третьей точки зрения, с учетом которой управление понимается исследователями как взаимодействие (Л.А. Мокрецова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), суть которого состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений, воздействующих друг на друга субъектов, и предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых. По мнению Т.И. Шамовой, «такое взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояния» [3, с. 234].

Итак, в нашей работе управление мы будем рассматривать как взаимодействие субъектов, управляющей и управляемой систем, обеспечивающее эффективность их развития, функционирования и достижения целей.

Рассмотрим понятие «инновационный процесс», изучением различных аспектов которого занимались К. Ангеловски, В.С. Лазарев, Н.Р. Юсуфбекова и др.

Анализ работ позволил определить некоторые характерные черты, свойственные данному понятию. Исследователи сходятся во мнении, что в системе образования «инновационный процесс» представляет деятельность, в результате которой создается новое, осваивается, применяется и распространяется новшество (М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбекова и др.) [4, 5].

Следует отметить, что ученые, рассматривая инновационные процессы, выявили взаимообусловленность инноваций, среды и управления. Инновационный процесс как объект управления, прежде всего, ориентирован на внесение в практику таких изменений, которые оказывают влияние на качество образовательного процесса.

Вызывает интерес работа И.Р. Лазаренко, в которой раскрывается содержание понятия «управление инновационными процессами». По мнению автора, оно представляет собой «часть ресурсообеспеченной управленческой деятельности, обладающей свойствами прогностичности, опережения, субъектности, в которой посредством функций управления, последовательной смены внутренне целостных и относительно самостоятельных этапов, обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности системы по наращиванию ее образовательного, управленческого и кадрового потенциала, повышению уровня его доступности и качества использования» [6, с. 20]. К основным этапам инновационного процесса следует отнести: разработку, освоение, внедрение, использование и распространение новшеств.

И.Р. Лазаренко также обращает внимание на то, что полнота реализации инновационных процессов зависит от социально-педагогической ситуации, уровня развития образовательного пространства как среды возникновения и существования новшеств. Данная закономерность свидетельствует о необходимости повышения качества подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов.

Обратимся к характеристике понятия «подготовка будущих педагогов», его следует рассматривать не только как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного выполнения профессиональной педагогической деятельности, но и как деятельность, направленную на формирование и развитие профессиональных и личностно-значимых качеств, профессиональной готовности и профессиональных компетенций, которые в дальнейшем обеспечат эффективность педагогической деятельности.

Качество подготовки к научной и преподавательской деятельности обеспечивают, по мнению Л.А. Мокрецовой, О.В. Поповой, М.В. Довыдовой и др., определенные социально-профессиональные условия, среди которых можно выделить: «необходимость совершенствования и развития инновационных подходов к технологиям научных исследований и обучения»; «совершенствование информатизации и внедрение цифровых и роботизированных технологий управленческой и образовательной деятельности» и др. [7, 8].

В контексте нашей статьи особый интерес вызывает понятие «цифровая образовательная среда». Следует отметить, что подготовка будущих педагогов должна гарантировать им востребованность на рынке труда, где от них требуется свободное владение цифровыми технологиями, которые открывают новые возможности для обучения в любое удобное время, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, создания электронных образовательных ресурсов.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Основной задачей которого является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Цифровую образовательную среду следует рассматривать как цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса – администрацию школы, учителей, учеников и их

родителей [9]. Она предназначена для информационного сопровождения практически всех видов учебной работы обучающихся.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) образовательного учреждения включает:

- комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы;
- совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы;
- систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной ЦОС [10].

К информационным ресурсам относятся: гиперколлекции (медиа, видео, аудио, библио, фото, графика, анимации), информационные массивы данных, образовательные порталы, интернет-сайты). Телекоммуникации представляют собой: сетевые и мобильные среды, СМИ, телевидение, телефония, телемосты, хостинг, почтовые сервисы. Система управления включает: авторизацию пользователей, тестирование, контент, рейтинги, личное и коллективное информационное пространство (сайт, блог, чат, форум, почта, база данных).

Так как, инновации внедряются в различные сферы деятельности человека, это ориентирует людей на совершенствование своих знаний, умений, развитие компетенций, овладение новыми видами деятельности в смежных отраслях экономики. Изменяются требования и к педагогу, он должен обладать цифровой грамотностью, владеть навыками поиска, обмена информацией, компьютерного программирования, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий.

В качестве перспективного направления деятельности педагогических вузов можно выделить повышение цифровой грамотности педагогов, позволяющей не только разрабатывать программы, курсы, но и применять компоненты цифровой среды в образовательном процессе.

Таким образом, анализ теоретических исследований по проблеме управления инновационными процессами подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде позволил установить:

- «управление» можно охарактеризовать как взаимодействие субъектов, управляющей и управляемой систем, обеспечивающее эффективность их развития, функционирования и достижения целей;
- «инновационный процесс» представляет деятельность, в результате которой создается новое, осваивается, применяется и распространяется новшество;
- «управление инновационными процессами» представляет собой «часть ресурсообеспеченной управленческой деятельности, обладающей свойствами прогностичности, опережения, субъектности, в которой посредством функций управления, последовательной смены внутренне целостных и относительно самостоятельных этапов, обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности системы по наращиванию ее образовательного, управленческого и кадрового потенциала, повышению уровня его доступности и качества использования»;
- «подготовку будущих педагогов» следует рассматривать как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, формирования и развития профессиональных и

личностно-значимых качеств, профессиональной готовности и профессиональных компетенций;

- «цифровая образовательная среда» представляет собой цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса (администрацию школы, учителей, учеников и их родителей).

Литература

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения 14.04.2021).

2. Афанасьев, В.Г. Человек: общество, управление, информация: опыт системного подхода / В.Г. Афанасьев. – М.: URSS, 2013. – 202 с.

3. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для ст. вузов / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. / Под ред. Т.И. Шамовой – М.: Академия, 2010. – 384 с.

4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

5. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – 93 с.

6. Лазаренко, И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования: монография / И. Р. Лазаренко. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 148 с.

7. Мокрецова, Л.А. Университетское взаимодействие как эффективный механизм обеспечения качества подготовки молодых ученых / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец, М.В. Довыдова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30360 (дата обращения 14.04.2021).

8. Mokretsova L.A., Popova O.V. Innovative support for the formation of cognitive interests of university students. Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Beijin, China. 2019. August 31. Part 2. P. 55-61.

9. Цифровая образовательная среда электронного обучения: Методическое пособие / Авторы сост.: Е.Е. Дурноглазов, Е.А. Кузнецова, И.В. Шевердин и др. – Курск, 2019. – 64 с.

10.Попова О.В., Савина Л.А., Попов Д.В. Развитие электронной информационно-образовательной среды согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'19: сборник трудов №11 (19): под ред. А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, А.Е. Осокина. - Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ. 2019. - С. 37-38.

Об издателе

Наука и образование: проблемы и перспективы

Материалы XXIII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся
(Бийск, 30 апреля 2021 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Власов Михаил Сергеевич
Технический редактор: Торопчина Ольга Викторовна

ISBN 978-5-85127-960-7

Дата подписания к использованию: 21.06.2021
Объем издания: 5,76 Мб
1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.
Тел.: (3854) 41-64-38